



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



**JHENNIFER GABRIELLY CASTRO NUNES**

**MODOS DE LER LITERATURA NOS ANOS INICIAIS  
EM ESCOLA DO CAMPO EM HUMAITÁ - SUL DO AMAZONAS:  
ENTRELAÇAMENTOS**

**HUMAITÁ-AM**

**2026**

**JHENNIFER GABRIELLY CASTRO NUNES**

**MODOS DE LER LITERATURA NOS ANOS INICIAIS  
EM ESCOLA DO CAMPO EM HUMAITÁ - SUL DO AMAZONAS:  
ENTRELAÇAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do grau de Mestra.

**Orientadora:** Profa. Dra. Marlene Schüssler D'Aroz.

**Linha 1:** Ensino das Ciências Humanas

**HUMAITÁ-AM**

**2026**

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

---

N972m      Nunes, Jhennifer Gabrielly Castro  
              Modos de ler literatura nos anos iniciais em escola do campo em  
              Humaitá - sul do Amazonas: entrelaçamentos / Jhennifer Gabrielly  
              Castro Nunes. - 2026.  
              167 f. : il., color. ; 31 cm.

              Orientador(a): Marlene Schüssler D'Aroz.  
              Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,  
              Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e  
              Humanidades, Humaitá, 2026.

              1. Formação leitora. 2. Educação do Campo. 3. Literatura Infantil.  
              4. Mediação da aprendizagem. I. D'Aroz, Marlene Schüssler. II.  
              Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação  
              em Ensino de Ciências e Humanidades. III. Título

---

**JHENNIFER GABRIELLY CASTRO NUNES**

**MODOS DE LER LITERATURA NOS ANOS INICIAIS  
EM ESCOLA DO CAMPO EM HUMAITÁ - SUL DO AMAZONAS:  
ENTRELAÇAMENTOS**

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Aprovada em 03 de março de 2026

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Marlene Schüssler D'Aroz – Orientadora  
PPGECH/UFAM

---

Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito – Titular Externa  
PPGED/UNIFAP

---

Profa. Dra. Zilda Gláucia Elias Franco - Titular Interna  
PPGECH/UFAM

---

Profa. Dra. Patrícia Romagnani – Suplente Externa  
PPGE/UTP

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus,  
que foi fiel a mim em todos os momentos vivenciados  
dentro e fora do mestrado.

Também dedico à minha família,  
em especial, ao meu filho, Thiago Nunes;  
ao meu pai, Manoel de Sousa Nunes,  
às minhas “mães”: Maria do Rosário Castro Nunes  
e Gisele de Castro Nunes.

Ao meu padrasto, Aderbal Silva de Souza;  
às minhas irmãs, Caroline Nunes Silva  
e Milena Nunes Silva, e ao meu irmão,  
Victor Manoel Nunes Silva.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela oportunidade que a mim foi confiada, para a realização de um sonho que não foi planejado, mas muito desejado.

Agradeço ao programa de pós-graduação, aos professores e coordenadores do curso. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de mestrado e a oportunidade de desenvolvimento acadêmico. Com a bolsa de estudo, estive assegurada para seguir avançando na pesquisa.

Agradeço à minha família, que me incentivou e me apoiou durante todo o percurso dos meus estudos, e me deu suporte para que eu pudesse concluir.

Agradeço ao meu amigo e colega de turma, Henrique Moreira Pacheco, que me incentivou desde o início e tornou este processo mais leve sempre que possível.

Minha gratidão ao Professor Dr. Douglas Ferreira de Paula, que foi um dos meus maiores incentivadores e inspiração para almejar a pós-graduação e concluí-la.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora, a qual me acolheu com muito carinho e afeto, me ajudou como a uma criança que está aprendendo a dar os primeiros passos, me entendeu enquanto discente, mãe e filha. Por isso, toda minha eterna gratidão à Professora Dra. Marlene Schüssler D'Aroz e todo respeito pelo trabalho de excelência que tem feito na Universidade Federal do Amazonas.

## EPÍGRAFE

*"A educação no campo deve valorizar os saberes locais, respeitar a cultura e abrir caminhos para novas possibilidades, sem romper os laços com a identidade de seu povo."*

Paulo Freire

## RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), na linha de pesquisa: Ensino das Ciências Humanas. O estudo teve como objetivo compreender os modos de ler literatura e seus entrelaçamentos. Os participantes da pesquisa foram doze crianças e um professor, pertencentes a uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola do campo, no município de Humaitá-AM. A pesquisa justifica-se pela relevância dos modos de ler literatura enquanto ferramenta fundamental para o desenvolvimento de hábitos de leitura e para a condução da formação leitora, especialmente em contextos do campo, marcados por desafios estruturais, culturais e pedagógicos. Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se uma abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2005) de caráter exploratório, do tipo estudo de caso (Creswell, 2014) e pesquisa participante (Brandão; Borges, 2007; Thiollent, 2011). A coleta de dados com as crianças foi realizada a partir de práticas de leitura literária mediada em dois momentos: leitura em sala de aula e leitura durante a atividade intitulada *Chá Literário*, possibilitando a observação dos modos de ler e de seus entrelaçamentos, concluídas com uma seção de grupo focal, na qual se priorizou a escuta e a voz das crianças. Com o professor, foi realizada entrevista gravada, apoiada por roteiro semiestruturado sobre o ensino de Literatura Infantil no contexto do campo. A análise dos dados foi conduzida à luz da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), proposta por Feuerstein *et al.* (2014), com base em quatro critérios universais: intencionalidade e reciprocidade, transcendência, significado e planejamento e alcance dos objetivos. Os resultados indicam que a mediação da leitura literária acontece quando é sustentada por práticas intencionais. No critério da intencionalidade e reciprocidade, evidenciou-se que as ações do professor, ao organizar situações de leitura mediada e promover a interação entre os alunos, favoreceram o envolvimento ativo das crianças e a construção compartilhada da compreensão leitora. Quanto ao significado, observou-se que as práticas de leitura possibilitaram às crianças atribuir valor afetivo e simbólico às experiências literárias, fortalecendo o vínculo com o livro e com a leitura. No que se refere à transcendência, constatou-se que as atividades estimularam os alunos a extrapolar o texto imediato, relacionando as narrativas às suas vivências, imaginando novos sentidos e ampliando suas possibilidades cognitivas e expressivas. Evidencia-se, ainda, desafios relacionados à escassez de materiais, à ausência de acervo literário diversificado e às limitações na formação continuada docente, os quais impactam o ensino da literatura em escolas do campo. Conclui-se que, apesar das limitações estruturais, a mediação pedagógica exercida pelo professor constitui elemento central para a formação leitora, possibilitando que a Literatura Infantil se configure como experiência significativa, formativa e humanizadora, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos e para a ampliação de suas relações com a leitura ao longo da vida escolar e pessoal.

**Palavras-chave:** Formação leitora. Educação do Campo. Literatura Infantil. Mediação da aprendizagem.

## ABSTRACT

This study was developed within the Graduate Program in Teaching of Sciences and Humanities at the Institute of Education, Agriculture and Environment of the Federal University of Amazonas (IEAA/UFAM), in the research line *Teaching of Human Sciences*. The study aimed to understand the ways of reading literature and their interconnections. The research participants were twelve children and one teacher from a 3rd-grade class of Elementary School in a rural school located in the municipality of Humaitá, Amazonas, Brazil. The research is justified by the relevance of literary reading practices as a fundamental tool for the development of reading habits and the construction of reading education, especially in rural contexts marked by structural, cultural, and pedagogical challenges. To achieve the proposed objectives, a qualitative, exploratory approach was adopted, using a case study and participatory research design, in accordance with Creswell (2014). Data collection with the children was carried out through mediated literary reading practices in two moments: classroom reading activities and reading during an activity entitled *Literary Meetings*, allowing the observation of reading modes and their interconnections. These activities were concluded with a focus group session, prioritizing children's voices and perspectives. With the teacher, a recorded interview was conducted based on a semi-structured script addressing the teaching of children's literature in the rural context. Data analysis was guided by the Mediated Learning Experience (MLE) proposed by Feuerstein, Feuerstein, and Falik (2014), based on four universal criteria: intentionality and reciprocity, transcendence, meaning, and planning and achievement of objectives. The results indicate that the mediation of literary reading, when supported by intentional practices, playful resources, spatial organization, and encouragement of active participation, enhances children's engagement, comprehension, and attribution of meaning to reading. Regarding intentionality and reciprocity, the teacher's actions in organizing mediated reading situations and promoting interaction among students fostered active involvement and shared construction of reading comprehension. Concerning meaning, the reading practices enabled children to attribute affective and symbolic value to literary experiences, strengthening their bond with books and reading. In terms of transcendence, the activities encouraged students to go beyond the immediate text by relating narratives to their own experiences, imagining new meanings, and expanding their cognitive and expressive possibilities. Challenges related to the scarcity of materials, the lack of a diversified literary collection, and limitations in continuing teacher education were also identified, impacting the teaching of literature in rural schools. It is concluded that, despite structural limitations, the pedagogical mediation exercised by the teacher constitutes a central element in reading education, enabling children's literature to become a meaningful, formative, and humanizing experience, contributing to students' development and to the expansion of their relationship with reading throughout their school and personal lives.

**Keywords:** Reading education. Rural education. Children's literature. Learning mediation.

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Perfil do professor participante da pesquisa..... | 100 |
|---------------------------------------------------------------------|-----|

## **LISTA DE FIGURAS**

|                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> – Localização do município de Humaitá .....                                             | 92  |
| <b>Figura 2</b> - Três dos princípios universais da mediação da aprendizagem de Reuven Feuerstein ..... | 101 |

## LISTAS DE IMAGENS

|                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Imagem 1</b> - Pesquisadora ladeada pelo professor-participante e seus alunos..... | 136 |
| <b>Imagem 2</b> - Embarque no transporte escolar.....                                 | 139 |
| <b>Imagem 3</b> - Acolhendo a turma.....                                              | 140 |
| <b>Imagem 4</b> - Momento de orientação .....                                         | 140 |
| <b>Imagem 5</b> - O significado da leitura .....                                      | 141 |
| <b>Imagem 6</b> - Preparando a contação .....                                         | 141 |
| <b>Imagem 7</b> - Os Três Porquinhos.....                                             | 142 |
| <b>Imagem 8</b> - Contação com uso de avental .....                                   | 143 |
| <b>Imagem 9</b> - Contação de história com uso de uma lata.....                       | 143 |
| <b>Imagem 10</b> - Varal de literaturas.....                                          | 145 |
| <b>Imagem 11</b> - Roda de leituras.....                                              | 145 |
| <b>Imagem 12</b> - A história que escolhi.....                                        | 145 |
| <b>Imagem 13</b> - Sessão de grupo focal .....                                        | 146 |
| <b>Imagem 14</b> - Lanche coletivo.....                                               | 148 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|               |                                                                        |
|---------------|------------------------------------------------------------------------|
| <b>BNCC</b>   | Base Nacional Comum Curricular                                         |
| <b>CAPES</b>  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| <b>CDC</b>    | Convenção sobre os Direitos da Criança                                 |
| <b>CEP</b>    | Comitê de Ética em Pesquisa                                            |
| <b>CNPQ</b>   | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico            |
| <b>CONP</b>   | Conselho Nacional de Pesquisa                                          |
| <b>DCN</b>    | Diretrizes Curriculares Nacionais                                      |
| <b>EAD</b>    | Educação à Distância                                                   |
| <b>EAM</b>    | Experiência de Aprendizagem Mediada                                    |
| <b>ECA</b>    | Estatuto da Criança e do Adolescente                                   |
| <b>FONEC</b>  | Fórum Nacional de Educação do Campo                                    |
| <b>HTP</b>    | Horário de Trabalho Pedagógico                                         |
| <b>IBGE</b>   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| <b>IEAA</b>   | Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente                          |
| <b>INEP</b>   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| <b>LDBN</b>   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| <b>MST</b>    | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra                           |
| <b>PCP</b>    | Proposta Curricular Padrão                                             |
| <b>PENAIC</b> | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa                       |
| <b>PIBIC</b>  | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica                |
| <b>PIBID</b>  | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência                |
| <b>PNBE</b>   | Programa Nacional Biblioteca na Escola                                 |
| <b>PNE</b>    | Plano Nacional de Educação                                             |
| <b>PNLD</b>   | Programa Nacional do Livro Didático                                    |

|                   |                                                                         |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>PPGCA</b>      | Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais                        |
| <b>PPGECH</b>     | Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades           |
| <b>PROCAMPO</b>   | Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação Campo |
| <b>PRONERA</b>    | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária                        |
| <b>RCA</b>        | Referencial Curricular Amazonense                                       |
| <b>RCNEI</b>      | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil                |
| <b>SEMED</b>      | Secretaria Municipal de Educação                                        |
| <b>TALE</b>       | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido                               |
| <b>TCLE</b>       | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                              |
| <b>UFAM</b>       | Universidade Federal do Amazonas                                        |
| <b>UNICESUMAR</b> | Centro Universitário Cesumar                                            |

## SUMÁRIO

|                                                                               |            |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>PALAVRAS INICIAIS.....</b>                                                 | <b>14</b>  |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                        | <b>18</b>  |
| <b>1.INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E LITERATURA INFANTIL: O ENCONTRO.....</b>            | <b>24</b>  |
| 1.1 Infância e Criança: em busca de definição.....                            | 24         |
| 1.2 Educação e Literatura Infantil: O encontro.....                           | 37         |
| 1.3 A literatura vai a escola.....                                            | 47         |
| 1.4 A literatura e o professor como mediador.....                             | 55         |
| <b>2. EDUCAÇÃO DO CAMPO E LITERATURA INFANTIL: AMPLIANDO ENCONTRO.....</b>    | <b>66</b>  |
| 2.1 A Literatura nas escolas do campo: entrelaçando teoria com a prática..... | 78         |
| <b>3. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO.....</b>                                  | <b>89</b>  |
| 3.1 A natureza da pesquisa.....                                               | 89         |
| 3.2 Campo da pesquisa .....                                                   | 91         |
| 3.3 Participantes da pesquisa .....                                           | 93         |
| 3.4 Instrumentos de coleta de dados .....                                     | 95         |
| 3.5 Instrumentos de análise de dados .....                                    | 98         |
| <b>4. RESULTADOS E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS ACHADOS.....</b>                | <b>100</b> |
| 4.1 Intencionalidade e reciprocidade .....                                    | 103        |
| 4.2 Transcendência .....                                                      | 111        |
| 4.3 Significado .....                                                         | 118        |
| 4.4 Planejamento e alcance dos objetivos .....                                | 128        |
| 4.5 Discussão complementar .....                                              | 130        |
| 4.6 Modos de ler literatura com a participação dos alunos.....                | 133        |
| 4.6.1 Atividades de leitura na sala de aula .....                             | 133        |
| 4.6.2 Chá Literário .....                                                     | 139        |
| <b>PALAVRAS FINAIS.....</b>                                                   | <b>150</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                       | <b>155</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                                         | <b>164</b> |

## **PALAVRAS INICIAIS**

Hábitos de leitura e compreensão do que lemos tem sido um dos mais expressivos desafios dos professores na esfera educacional, de forma preocupante, na sala de aula. Já ouvimos muitas vezes que quando lemos, viajamos, criamos, imaginamos. Mas, como despertar hábitos de leitura que façam com que a criança leia mais que palavras e frases e que se interesse por diferentes gêneros literários?

Desde a minha infância, a leitura esteve presente no meu cotidiano, influenciada principalmente pelo ambiente familiar. Minha mãe, professora do campo há mais de sete anos, sempre foi uma grande inspiração para mim. Acompanhá-la em sua trajetória como educadora e pedagoga me permitiu perceber os desafios e a importância da leitura nos processos de ensino e de aprendizagem. Em casa, os livros eram acessíveis e estimulavam minha curiosidade desde cedo. Embora no início eu lesse mais por incentivo do que por gosto próprio, com o tempo, fui desenvolvendo um apreço genuíno pela leitura, percebendo nela um espaço de aprendizado e imaginação.

Ao longo da minha formação escolar, a relação com a leitura se aprofundou, especialmente no Ensino Médio, no município de Humaitá, quando, no ano de 2016, passei a ler com mais autonomia e senso crítico. Meus professores desempenharam um papel fundamental neste processo, indicando obras que ampliavam minha visão de mundo e incentivando a interpretação e o debate de textos. No período do vestibular, a leitura tornou-se ainda mais intensa, pois além das leituras obrigatórias, busquei aprofundar-me em obras que auxiliavam na construção de repertório sociocultural. Este percurso consolidou minha relação com a leitura, não apenas como uma ferramenta acadêmica, mas como um caminho de conhecimento contínuo, essencial para minha formação profissional e pessoal, razão pela qual escolhi o curso de Licenciatura em Letras.

Desde cedo, percebi o poder transformador das palavras e a importância da linguagem na construção do conhecimento e na comunicação. Além disso, o desejo de compartilhar este universo com outras pessoas, especialmente no contexto educacional, despertou em mim o interesse por ensinar. Assim, optei por Letras para aprofundar meu conhecimento sobre a língua, a literatura e os diversos modos de leitura e interpretação, compreendendo suas implicações na sociedade e na Educação.

Ainda na graduação, na Universidade Federal do Amazonas, em Humaitá, meu contato com leituras diferentes foi um desafio e, ao mesmo tempo, um processo enriquecedor. No início, enfrentar textos mais densos e teóricos exigia um esforço maior, pois os modos de leitura e compreensão variavam conforme o gênero e a complexidade da obra. Entretanto, com o tempo e a orientação dos professores, fui desenvolvendo estratégias de leitura mais eficazes e adquirindo maior autonomia para interpretar textos de diferentes áreas. Esta diversidade ampliou minha visão crítica e minha capacidade de análise, tornando a experiência da leitura não apenas um meio de aprendizado, mas também um prazer intelectual e uma ferramenta essencial para minha formação acadêmica e profissional.

No período da pandemia da COVID-19, as aulas passaram de presenciais para remotas. Assim como muitos colegas de curso, por uma série de fatores, o desânimo me levou a trancar o curso, principalmente pela falta de recursos tecnológicos e de acesso à internet, o que não me era tão acessível quanto é hoje. Outro fator foi que me levou a desistir dos estudos naquele período foi a descoberta de que estava grávida. Com o nascimento do meu filho, precisei dar mais atenção a ele e, sem alguém para me ajudar diariamente, restava pouco tempo para os estudos.

Foi nesse momento que, infelizmente, precisei novamente dar um tempo e buscar outros meios para continuar correndo atrás dos meus objetivos. Quero ressaltar que, nesse período de incertezas, além da minha família, pude contar com uma pessoa que admiro muito: o Professor Doutor Douglas Ferreira de Paula. Sinto a necessidade de citá-lo, com nome e sobrenome, pois foi alguém que enxergou em mim um potencial que nem eu mesma conseguia ver. No momento mais caótico da minha vida, quando eu não sabia mais se realmente valeria a pena continuar, ele sempre dizia que eu tinha que continuar e que já era para eu ir pensando no mestrado, algo que, naquele momento, era impossível aos meus olhos; bem, cá estou eu concluindo minha dissertação de mestrado.

Para retomar e concluir meus estudos encontrei uma solução acessível no Centro Universitário Cesumar – UNICESUMAR, por meio da modalidade de ensino à distância (EAD). Ao ingressar, realizei o aproveitamento das disciplinas já concluídas na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o que possibilitou a finalização do curso em apenas um ano.

A experiência com a leitura no EAD representou um grande desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de novas habilidades. Diferente do ensino presencial, em que há uma interação mais direta com professores e colegas, na Educação à Distância, a leitura passou a ser a principal ferramenta de aprendizado. Foi necessário adaptar-me ao uso de materiais digitais, como *e-books*, artigos acadêmicos e videoaulas, além de estabelecer uma rotina disciplinada para manter o ritmo dos estudos. Embora a autonomia exigida no início parecesse desafiadora, com o tempo, aprendi a gerenciar melhor meu tempo e a explorar os recursos disponíveis na internet para complementar as leituras obrigatórias. Esta trajetória, marcada pelo esforço e adaptação, abriu novos caminhos, como a oportunidade de ingressar no mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), ofertado pela UFAM no próprio município de Humaitá, o que reforçou ainda mais meu compromisso com a formação acadêmica e com a Educação local.

A leitura via internet trouxe vantagens, como o acesso rápido a diferentes fontes e a possibilidade de explorar conteúdos interativos, mas também desafios, como a necessidade de manter o foco diante de tantas distrações no ambiente digital. Além disso, a interpretação de textos acadêmicos exigia um olhar mais crítico, pois nem todas as fontes disponíveis na internet eram confiáveis. Com o apoio das plataformas da UNICESUMAR e das estratégias que desenvolvi ao longo do curso, consegui superar estas dificuldades e tornar a leitura digital uma aliada essencial para minha formação, concluindo, assim, aquela etapa acadêmica com sucesso.

Fazer mestrado na UFAM foi o desejo seguinte. Assim que o edital do processo de seleção foi publicado, me inscrevi e passei a viver intensamente cada etapa, pois ainda via o mestrado como um desafio. No mestrado, fui orientada pela Professora Doutora Marlene Schüssler D'Aroz, a qual me ajudou a adentrar e compreender o universo desta área do conhecimento. Neste processo, foi necessário entrelaçar minha formação em Letras, estabelecendo um diálogo entre literatura, literatura infantil e os diferentes modos de ler literatura. Este movimento de articulação teórica e metodológica foi fundamental para a construção e o alcance dos resultados desta pesquisa.

Com a minha orientadora, aceitei o desafio de conhecer sobre a literatura infantil e me apaixonei. Como ela mesma dizia: “Você precisa se ver na sua

pesquisa”. Logo, eu me vi investigando os modos de ler literatura, resultando na pesquisa que ora apresento.

Com a vontade de pesquisar as escolas do campo, dos povos da terra, das águas e das florestas, somados ao desejo de saber quais são os modos de ler literatura infantil no contexto do campo, a pesquisa foi desenhada com o desejo de me aprofundar no tema e poder contribuir para que os professores das escolas do campo se inspirem em novos modos de ler literatura infantil, inspirando os alunos para uma formação leitora. Assim, passamos a dialogar com diversos autores sobre o tema.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo, cujo tema versa sobre “os modos de ler literatura infantil e seus entrelaçamentos” em uma escola do campo no município de Humaitá- AM, com foco nos anos iniciais, contou com o apoio do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especialmente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades, na linha de pesquisa “Ensino das Ciências Humanas”, e também com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de bolsa de pesquisa.

Investigar os modos de ler literatura infantil proporciona não só o alcance da leitura na formação leitora do aluno, como também possibilita discutir para além da sua trajetória com os estudos produzidos, com a criança e a escola, como a literatura chega na infância e como é compreendida, neste estudo, na Educação da criança.

Zilberman (1985) ressalta que, até o século XVII, as crianças conviviam igualmente com os adultos; não havia um mundo infantil, diferente e separado, ou uma visão especial da infância. Não se escrevia, portanto, para as crianças, pois não havia interesse ou necessidade de uma formação específica. Já estudos de Ariés (1981) ressaltam que até aquele século, as crianças não eram percebidas socialmente como seres diferentes dos adultos; compartilhavam o mesmo tipo de roupa, ambientes caseiros e sociais como também o trabalho, as artes, as conversas, as histórias, os acontecimentos.

Ao longo da história das transformações da sociedade, este conceito de infância começou a evoluir até chegar no que se têm na atualidade, tendo em vista a escola como um direito assegurado por lei e que se tornaria um local seguro e diferente do mundo adulto nos séculos passados. Para Santana (2014, p. 243) “significa dizer que a Educação da infância ascendeu, conquistou e vem conquistando um lugar especial nos debates políticos, científicos, entre pesquisadores do meio acadêmico, dentre outros setores da sociedade civil organizada.”

Com outra concepção de infância, surge uma postura quanto às leituras para esta etapa e, dentro destas leituras, a literatura infantil, uma vez que passam a ser reconhecidos na criança conflitos e sentimentos como medo, dúvidas e contradições, não por desconhecer a realidade, mas por trazer em si a imagem projetada do adulto e da sociedade (Zilberman, 1985).

A literatura surge, mais especificamente, com a família burguesa e os primeiros pensamentos sobre o afastamento da criança de atividades não relacionadas a sua faixa etária, de forma a contribuir na separação da criança e sua relação com os adultos; atividade educativa com foco na condução da criança, portanto, revela-se como necessidade; por isso, pode-se afirmar que a literatura está associada, de maneira direta, com a criança e a pedagogia, se entrelaçando com a didática, o aprendizado e a arte da escrita. “É neste íterim que surge com mais intensidade a literatura infantil, que tem por missão integrar a criança ao mundo, um instrumento pedagógico por excelência” (Nascimento, 2006, p.16).

De acordo com Cunha (1987), um dos grandes destaques para a época, a projeção da trajetória da literatura infantil fica a cargo de Hans Christian Andersen e dos Irmãos Grimm. No Brasil, quem alavanca a literatura infantil é Monteiro Lobato, com uma literatura centralizada em algumas personagens em especial. No entanto, diz Cunha, uma crise se instaura devido a literatura infantil não ter a relevância da literatura para adultos canonizada e aceita pela academia. Por se tratar de literatura “infantil”, carrega o peso da menoridade; e o público infantil, por essa razão, não é visto como um produto de alcance mercadológico e artístico. Seu alcance caminha para fins pedagógicos, dimensão pouco defendida para o período.

Nas palavras de Coutinho (1978, p. 8), “a Literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar”. Para Coutinho, “a Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas que são os gêneros e com os quais ela toma corpo e nova realidade (Coelho, 1978, p. 9).

Para Coelho (2000, p. 29), a expressão “literatura infantil” está associada, de imediato, a um sentido recreativo, pois a própria denominação sugere um caráter lúdico: “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” Segundo a autora, até bem pouco tempo, a literatura infantil era tratada como brinquedo e ou passatempo, sendo evidenciada apenas o seu aspecto lúdico, para se passar o tempo. E ainda, era “vista pelo adulto como algo pueril (nivelada ao brinquedo) ou útil (nivelada à aprendizagem) ou meio para manter a criança entretida e quieta” (Coelho (2000, p.30).

Há necessidade, portanto, de uma compreensão consistente e fundamentada da literatura, em especial pelos docentes, não só como leitura, mas também sobre as especificidades que configuram o ensino e a etapa na qual acontece. Ao se pensar a literatura infantil, é necessário pensar no seu leitor: a criança, bem como as diferentes concepções de infância e de criança, todas presentes nesta pesquisa,.

Zilberman (2003) ressalta a literatura como pilar essencial para o desenvolvimento integral infantil que vem ao longo dos anos ganhando cada vez mais espaço e destaque na vida das crianças. Chega nas escolas abrindo portas, no caso deste estudo, para a Educação Infantil e anos iniciais. Mesmo com este olhar mais atencioso ao universo da infância, ainda é notável que nem todos a conhecem; ou, em alguns casos, a leitura é pouco trabalhada com profundidade dentro das salas de aula; por isso, fez-se necessário aprofundar pesquisa e leituras voltadas para as crianças e como, de fato, deveria e poderia ser desenvolvida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2001, p. 45) dizem que, ao “propor atividades de leitura convém sempre explicitar os objetivos e preparar os alunos”. Como descrita na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), a literatura é, entre outros, fundamental e deve envolver diferentes áreas do conhecimento e o professor, seu maior incentivador e mediador. A BNCC (2017), em diálogo com os PCNs para o Ensino Fundamental (1998), ressalta a importância em estabelecer e considerar objetivos nas leituras propostas para os estudantes, para que o discente possa encontrar sentido em sua leitura, não desenvolvendo a tarefa apenas como obrigação, sem nenhuma relevância para sua vida. Neste sentido, Zilberman (2003, p. 28) destaca que: “[...] ao professor cabe desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado”.

Dentro deste cenário, torna-se fundamental discutir as práticas de ensino da literatura, bem como refletir sobre os modos de ler literatura, tanto pelos professores como pelas crianças, visto que a literatura pode ser a ferramenta que irá proporcionar aprender em qualquer área do conhecimento. Portanto, para entender as contribuições da literatura, torna-se fundamental investigar: Quais modos de ler a literatura são desenvolvidos com os alunos do 3º ano dos anos iniciais em uma escola ribeirinha no município de Humaitá?

A Educação em escolas do campo é uma conquista de anos de debates e está descrita nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica - Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), e, ainda, na assinatura do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo.

Bicalho, Macedo e Rodrigues (2021, p. 45) destacam que “é importante compreender que as políticas públicas de Educação do Campo nascem das disputas do movimento camponês por reforma agrária, como garantia de reprodução da existência, nos seus aspectos culturais, étnicos e identitários.” Sendo assim, a Educação do Campo, desde os primórdios, vem lutando para obter uma educação que sustenta a necessidade dos povos do campo, e a escola é um dos espaços de ação que acompanha esta luta de classe.

A escolha por investigar os modos de ler literatura infantil, envolvendo tanto professores quanto alunos, em especial, de uma escola do campo, reflete a necessidade de compreender como estas práticas podem contribuir para a aprendizagem da criança, de forma prazerosa, entrelaçando outras áreas e a compreensão do próprio contexto de vivência. De acordo com Caldart (2012), a Educação do Campo deve considerar os sujeitos, os territórios e as práticas socioculturais dos povos da terra, das águas e das florestas, valorizando seus modos de vida e seus processos próprios de produção de conhecimento. Nesta perspectiva, embora a autora não trate especificamente da literatura infantil, compreende-se que as práticas pedagógicas, incluindo a leitura literária, devem estar articuladas às experiências e à realidade dos estudantes, favorecendo processos formativos significativos.

Assim, a literatura infantil, quando inserida de forma contextualizada, pode contribuir não apenas para o desempenho escolar, mas também para o engajamento dos alunos e para a construção de sentidos sobre o mundo em que vivem. Em escolas do campo, sua importância se amplia diante dos desafios logísticos, pedagógicos e culturais que atravessam as práticas educativas, exigindo do professor estratégias mediadoras que dialoguem com o contexto sociocultural dos estudantes e promovam uma formação leitora crítica e significativa.

Por conseguinte, este estudo tem como objetivo central compreender os modos de ler literatura infantil desenvolvidos por professores e alunos do 3º ano dos anos

iniciais em uma escola dos povos da terra, das águas e das florestas/ribeirinhos, analisando seus entrelaçamentos, bem como suas contribuições para a formação leitora e o desenvolvimento crítico dos alunos. Com isso, tensiona-se os seguintes objetivos específicos: a) Identificar os principais métodos utilizados pelos docentes para a leitura literária no 3º ano em uma escola do campo; Analisar os modos de ler literatura pelo professor de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental; Examinar como os alunos interagem com os textos literários e quais estratégias favorecem a compreensão e interpretação; Pontuar os desafios e possibilidades do ensino de literatura no contexto dos povos da terra, das águas e das florestas/ribeirinhos, considerando os aspectos socioculturais, de forma a contribuir com debates sobre os modos de ler literatura infantil em escolas do campo.

Ao buscar compreender como as “práticas” de leitura literária nos anos iniciais podem impactar outras etapas da Educação Básica, estabelecendo relação entre a alfabetização, o letramento literário e o desenvolvimento de competências gerais, como o pensamento crítico e a autonomia intelectual, acredita-se poder contribuir para a melhoria da qualidade da Educação nas escolas. E mais, com hábitos de leitura e diferentes formas de ler que possibilitem considerar as especificidades culturais, sociais e pedagógicas neste contexto, a literatura infantil pode ser reconhecida como uma ferramenta poderosa para promover aprendizagens significativas, ampliar o repertório cultural e fortalecer a identidade dos alunos.

A utilização de metodologia participativa com os alunos, como o "Chá Literário", e a realização de entrevista oral a partir de roteiro semiestruturado com os professores, justifica-se pela possibilidade de explorar de forma aprofundada e qualitativa os fenômenos relacionados à leitura. Além disso, a escolha do método de Aprendizagem Mediada de Feuerstein *et al.* (2014) fornece um referencial teórico sólido para analisar as interações entre mediadores (professores) e mediados (alunos), com foco nos princípios de intencionalidade, transcendência e significado, que são essenciais para a formação de leitores críticos e reflexivos.

Diante do exposto, para atingir os objetivos propostos, a dissertação se desenvolve em seis seções, sendo as duas primeiras voltadas à discussão teórica e as demais dedicadas à metodologia e à análise interpretativa dos dados.

A Seção 1 – “Infância, literatura e educação” inicia com diálogos com teóricos como Philippe Ariès (1981), Descartes (2005), Nascimento, (2006), entre outros que

discutem a importância da literatura infantil no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. O objetivo é compreender como a literatura se apresenta e chega à infância, além de sua relação com a Educação. Esta seção se desdobra em subseções que abordam os modos de leitura dos professores na escola, analisando suas práticas e concepções sobre a literatura infantil.

A Seção 2 – “Educação e literatura infantil no campo” trata da inserção da literatura no contexto da Educação do Campo, considerando os desafios e potencialidades deste ambiente. São discutidos autores como Molina e Jesus (2010) e Caldart (2012), que abordam a especificidade da Educação no campo e a importância de práticas pedagógicas contextualizadas. As subseções analisam os materiais literários utilizados, o acesso às obras e as estratégias empregadas pelos docentes para incentivar a leitura em espaços rurais.

Na Seção 3 – “Percurso teórico-metodológico”, são apresentados os fundamentos metodológicos do estudo, incluindo a abordagem qualitativa e as estratégias de coleta e análise de dados. Autores como Lüdke e André (2005), Creswell (2014), Brandão e Borges (2007) e Thiollent (2011) são referenciados para embasar a escolha metodológica. As subseções descrevem o processo de seleção dos participantes, os instrumentos de pesquisa e os critérios de análise dos dados coletados. Há ainda a contribuição de Feuerstein *et al.* (2014) para a análise dos achados.

A Seção 4 – “Análise e interpretação dos achados” discute os resultados obtidos a partir da pesquisa empírica, relacionando-os com o referencial teórico apresentado nas seções anteriores. Nesta seção, também são examinadas as percepções dos professores sobre a literatura infantil, bem como as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados na implementação de uma educação literária significativa no contexto do campo. Nesta seção, os entrelaçamentos terão maior destaque.

Por fim, a Seção 5 – “Considerações finais e outros entrelaçamentos” sintetiza os principais achados da pesquisa e discute suas implicações para a prática educativa e para futuras investigações sobre o tema. Esta última parte também propõe reflexões sobre a formação docente e a necessidade de políticas educacionais que valorizem a literatura infantil como um instrumento essencial para o desenvolvimento da criança no ambiente escolar, especialmente nas escolas do campo.

## 1. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E LITERATURA INFANTIL: O ENCONTRO

Para compreender a literatura infantil, em particular, como se apresentou e passou a ser desenvolvida nas escolas, é preciso antes compreender o seu contexto histórico e a sua relação com a infância, a criança, a arte de ler e ouvir histórias orais e escritas consideradas fundamentais para o desenvolvimento da escrita. Tais aspectos se entrelaçam com a missão de uma escola educadora e da função mediadora do professor apresentadas nesta seção.

### 1.1 Infância e criança: em busca de definição

A compreensão de infância e de criança demandou um longo caminho sócio-histórico-cultural permeando dos filosóficos aos teológicos, dos jurídicos aos pedagógicos, psicológicos e educacionais, onde a imagem de infância e criança torna-se socialmente referenciada, exprimindo as aspirações e recusas que os adultos possuíam e passaram a possuir a seu respeito (Sarmiento, 2013b). Se considerarmos a história da infância e seu registro historiográfico que conhecemos, percebe-se que é tardio, tais indícios permitem refletir que houve pouco interesse do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica.

A infância, segundo Kohan (2003), estaria associada à ideia de imaturidade e minoridade, evidenciando a ausência de voz frente aos adultos e de razão e conhecimento, portanto, “[...] haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo [...]. A emancipação seria um abandono da infância, a sua superação.” (Kohan, 2003, p. 237). Já criança provém do latim *creare* (criatividade, criação), está se criando, em processo de criação, de transição para outro ciclo da vida.

Conforme ressalta Manuel Jacinto Sarmiento (2007), a concepção de infância é uma construção histórica, decorrente de processos sociais e culturais que têm passado por diferentes entendimentos ao longo dos séculos, podendo apresentar variações de acordo com o tempo, a sociedade, os contextos étnicos e religiosos, dentre outros fatores.

Neste sentido, os estudos de Philippe Ariès (1981), Sonia Kramer (2000; 2002) e do próprio Sarmiento (2007; 2013a; 2013b) fornecem importantes subsídios para compreender a infância em uma perspectiva histórico-cultural e sociológica, possibilitando um olhar mais sensível e multidimensional sobre a criança na sociedade

contemporânea.

Nesta mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]” (Brasil, 2009a, p. 1).

“A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto” (Heywood, 2004, p. 85). Sendo assim, não se tinha nada especial para elas, nenhum estudo, nenhuma atenção, nenhuma técnica, nada. Pode-se dizer que o interesse e fascinação pelos primeiros anos da infância é algo recente e, através desta atenção, o conceito de infância tem tido mudanças importantes ao longo da história. Por outro lado, a criança era real, mas a infância era desconhecida.

O pesquisador francês Philippe Ariès (1981) foi um dos pioneiros a estudar sobre o conceito de infância e aspectos desta etapa. Seus estudos trouxeram clareza ao conceito de “infância”, que antes era desconhecido. Por outro lado, é preciso aceitar que a infância, tal como é entendida hoje, resulta inexistente antes do século XVI. Ariès (1986) descreve que, no século XII, para a arte medieval, não havia uma noção clara de infância como se tem na atualidade, visto que “[...] não houvesse lugar para a infância neste mundo. Uma miniatura otônica do século XII nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão.” A infância foi por Ariès definida como o período da imaturidade, minoridade, não falante, assim como nascia, morria, sem que seu nascimento ou morte fosse um grande acontecimento. A criança era vista com outras percepções, sobretudo a idealização do adulto em miniatura prevalecia. Já Lima e Azevedo (2013, p. 101), destacam essas características atribuídas às crianças; “Alguns tipos de crianças começaram a surgir no século XIII, um tipo de anjo de traços redondos, grande, já adolescente. Também surgiu um modelo ancestral, o Menino Jesus, que ainda era, no início, representado por um miniadulto.”

De acordo com os autores citados acima, dois modelos principais se destacavam neste período. O primeiro era a criança-anjo, representada com traços redondos e idealizada como uma figura pura e inocente. Esta imagem aparece frequentemente em pinturas e esculturas religiosas, simbolizando a ligação entre o divino e a humanidade. O segundo modelo era o Menino Jesus como miniadulto, uma

representação comum na arte medieval, na qual a infância não era vista como uma fase distinta da vida, mas sim, como uma versão reduzida da maturidade. Nesta concepção, a criança já carregava atributos e responsabilidades típicos da vida adulta. Estas percepções mostram como, durante séculos, a infância foi pouco diferenciada da vida adulta e só mais tarde, com o desenvolvimento das ideias pedagógicas e psicológicas, passou a ser compreendida como uma fase singular, com características próprias.

A criança não era classificada por idade, nem tão pouco havia atividades específicas para as crianças, pois não havia uma separação ou algo que a diferenciasse de um adulto. Conforme Ariès (1981), dois momentos históricos demarcam o entendimento de infância: antes e depois do século XVII, denominados de sociedades tradicionais e sociedades industriais. Nas sociedades tradicionais, aproximadamente do século XIII ao século XVI, a infância - criança - não era compreendida como pessoa em desenvolvimento, com características próprias; era vista como um adulto em tamanho reduzido que “[...] com pouco desembaraço físico, era misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos” (Ariès, 1981, p. 123). O menino, de criancinha pequena, logo se transformava em homem jovem. Esta criança aprendia as coisas do cotidiano com os adultos, com crianças maiores e da mesma idade, misturados aos adultos, participando da vida em sociedade, com vestimentas de adultos e responsabilidades legais perante a coletividade.

Ainda, segundo Ariès (1973, p. 93), “as crianças também participavam das festas sazonais que reuniam regularmente toda a coletividade, sem distinção de idade”. Não havia preocupação com a criança se encontrar no mesmo local que os adultos, mundo que não era correspondente ao seu como criança.

Na Idade Média, deu-se origem a um novo pensamento que revolucionou a história da infância. A criança era vista como fraca, irracional, que necessitava de cuidados, mas pensando diferente.

Mudam as formas de ver as pessoas e a sociedade, entre elas, as crianças e a forma de vê-la em relação ao adulto que até então era apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (Ariès, 1981, p. 14). No século XVII, a ciência desconhecia a infância. Isto porque não havia lugar para as crianças naquela sociedade. Afirmava-se que a irracionalidade da criança não permitia que ela tivesse meios psicológicos para aprender, independente do assunto.

Com pensamento novo, define-se a infância como a primeira idade de vida, a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje.

A infância era caracterizada pela inexperiência, dependência e incapacidade, pois não possuía as mesmas compreensões que um adulto. No mesmo período, estabelece-se a separação entre infância e vida adulta a partir de faixas etárias:

A primeira idade é a infância, que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos; a segunda idade vai dos 7 aos 14 anos; e a terceira idade dura dos 14 aos 21 anos. [...] Somente a partir da quarta idade, a juventude, dos 21 aos 45 anos, passam a ter algum reconhecimento. [...] (Ariès, 1973, p. 36-37).

Foi Ariès quem formulou um novo olhar historiográfico para o sentimento de infância no mundo ocidental, demonstrando que se tratava de uma concepção socialmente construída ao longo da época moderna, evidenciando desde a emergência da consciência da infância até as especificidades da criança, isto é, aquilo que a diferencia do adulto.

De acordo com Ariès (1973), no período pré-moderno, foram dados os primeiros passos para a separação da criança do adulto, por meio da educação, escolarização. Até então, mesmo sem entender a causa e consequência, repetiam tudo o que os adultos acessavam e discutiam, eram parte integrante da sociedade adulta em todos os aspectos, como trabalho, lazer e rituais sociais, até o surgimento de uma visão mais "romantizada" da infância nos séculos XVII e XVIII. Posteriormente, surge, por meio da família burguesa, a "maternidade", um estreitamento de laços entre mãe e filho, o que solidificou a ideia de uma identidade voltada para a criança como frágil e que necessitava de cuidados, a infância.

O autor descreve que, até o século XII, a arte medieval desconhecia o conceito de infância e, por isso, os artistas da época não as incluíam em suas obras, eram simplesmente retratados como adultos em tamanhos reduzidos como miniaturas e sem aparência real de uma criança; o que apenas os diferenciava era o tamanho, (Ariès, 1973). A igreja teve papel fundamental nas primeiras mudanças do conceito de infância, associando a criança a figura de anjos, uma vez que refletiam pureza, inocência, suavidade, singeleza. As imagens de crianças como anjos nus pintadas nas capelas passaram a ser representadas em interações sociais e atividades cotidianas junto aos adultos e as pinturas ganharam espaço na sociedade, bem como

um novo olhar sobre a criança como criança, tamanho de criança (Ariès, 1981). O final do século XVII foi considerado o marco na evolução dos sentimentos em relação à infância, à fragilidade deste ser humano, suas peculiaridades, à necessidade de uma formação moral e de como foi desenvolvida a sua construção.

O século XVIII foi um marco importante para a compreensão da infância, pois, nesse período, as crianças passaram a ser reconhecidas em suas particularidades, ocupando um lugar mais definido no meio social. Contudo, tal reconhecimento não implicou, necessariamente, práticas educativas mais sensíveis ou respeitosas. Ao contrário, eram comuns formas rígidas de disciplina, incluindo castigos físicos, como o uso da vara, considerados, à época, estratégias legítimas de educação.

É importante destacar que tais práticas devem ser compreendidas dentro de um contexto histórico e cultural específico, no qual a autoridade adulta e a disciplina eram valorizadas como elementos centrais da formação moral. No entanto, à luz das concepções contemporâneas de infância amplamente discutidas por Philippe Ariès e Sarmiento e das normativas atuais de proteção à criança, estas práticas são problematizadas por seu caráter coercitivo e violento.

Assim, ainda que, naquele período, tais ações fossem socialmente aceitas e compreendidas como formas de educar, hoje são reconhecidas como inadequadas, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas baseadas no diálogo, no respeito e na mediação. Neste mesmo contexto histórico, observa-se também uma maior aproximação da família em relação à criança, com o desenvolvimento de vínculos afetivos e maior atenção à sua formação, ainda que permeados por concepções disciplinadoras.

Desta forma, a escola passou a ocupar um lugar central na reorganização da sociedade burguesa, sendo concebida como o espaço privilegiado para que as crianças pudessem se socializar e, ao mesmo tempo, vivenciar um necessário distanciamento do universo adulto. Neste processo, a literatura infantil emergiu como um elemento fundamental no contexto educativo, contribuindo significativamente para a formação das crianças, inicialmente vinculada às camadas burguesas, ao oferecer um ambiente de imaginação, aprendizado e expressão.

Com o tempo, à medida que as concepções sobre a infância evoluíram e cresceu a demanda por um ensino mais estruturado, a literatura passou a ser incorporada como uma ferramenta pedagógica essencial, promovendo o

desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

É importante destacar, neste contexto, a distinção que considero relevante entre educação e ensino: quando se trata de crianças de 0 a 5 anos, prefiro compreender suas vivências no campo da Educação, enquanto que, a partir dos 6 anos, já se inicia o processo de ensino formal. Esta diferenciação permite olhar com mais sensibilidade para as especificidades do desenvolvimento infantil, respeitando suas etapas e necessidades. Ao refletir sobre estes aspectos, torna-se pertinente discutir também o processo de escolarização dos materiais pedagógicos, que começou a se intensificar desde os primeiros movimentos de institucionalização da infância. Estes materiais, muitas vezes, passaram a carregar uma intencionalidade educativa voltada à normatização de condutas e à preparação para o ensino, o que merece uma análise crítica sobre como influenciam a experiência das crianças com a literatura e o conhecimento.

A princípio, “a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (Ariès, 1981, p. 222). Este autor enfatiza que as transformações sociais, culturais e intelectuais ocorridas durante os séculos XVII, XVIII e XIX trouxeram grandes avanços na sociedade, na Europa e, em particular, nas famílias burguesas, com destaque para a infância que passou a ser vista como uma fase distinta da vida humana, caracterizada pela necessidade de proteção, educação, moralização, com papéis diferentes dos de um adulto, separados para que houvesse um equilíbrio natural e necessário. Além dos cuidados e proteção, a criança precisava de uma educação voltada para ela. No entanto, esta educação era privilégio de poucas crianças; muitas eram forçadas a trabalhar com e sem os pais, com poucos direitos. Ter acesso à educação e poder ler um livro era direito das crianças burguesas (Heywood, 2004).

Sob os novos moldes da infância, a criança passou a ser entendida como sujeito de características e especificidades próprias, diferenciadas daquelas do adulto, constituindo-se, com isso, em uma “invenção” da modernidade, conforme destaca Àries (1981).

Para atender a criança e a infância nas suas dimensões sociais, culturais e educacionais, foi necessário pensar na formação e escolarização cujo início foi no Renascimento. Pensadores como Comenius (1632), Dewey (1916), Rousseau (1762), Montessori (1909) e Pestalozzi (1801) compreendiam a criança como um ser aprendente, que precisava de atenção diferenciada, de ser criança, de viver como

criança, de brincar, se posicionar, e a escola, o lugar para a sua educabilidade.

Pedagogicamente falando, Rousseau (1995), ao abordar a obra “Emílio ou da Educação”, contribuiu significativamente para o avanço do entendimento da infância e da criança. Ele propôs uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos mudando a responsabilidade atribuída ao estado para com a educação da criança e o interesse por ela.

Com o surgimento de uma nova concepção de infância, a escola passou, gradualmente, a assumir o papel da família como principal espaço de aprendizagem e socialização da criança. Esta mudança está vinculada a transformações sociais e filosóficas ocorridas a partir da modernidade, especialmente com os pensadores do Iluminismo, que influenciaram profundamente o modo de compreender a infância, a Educação e o papel da escola. Neste contexto, a educação escolarizada marcada por valores como disciplina, racionalidade e moralidade – passou a ser vista como o único caminho possível para a formação do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais ordenada.

Filósofos como John Locke (1999) exerceram papel fundamental neste aspecto. Para ele, a criança, ao nascer, seria como uma *tabula rasa*, ou seja, uma tábua em branco, totalmente desprovida de ideias inatas, sendo moldada exclusivamente pelas experiências vividas e pelos ensinamentos recebidos. Esta concepção influenciou diretamente a ideia de que a criança precisava aprender tudo, tanto no ambiente familiar quanto na escola, sob a condução de adultos que detinham o saber e a autoridade moral.

A escola, portanto, passou a ser compreendida como um espaço privilegiado para a formação do sujeito moderno, conforme idealizado por pensadores como Locke e, mais tarde, também por Rousseau, Pestalozzi e Comenius, cada um com suas contribuições específicas para o campo da Pedagogia. Estes teóricos ajudaram a consolidar a ideia de que a Educação sistematizada, centrada na escola e mediada por adultos, seria capaz de transformar a criança em um indivíduo racional, produtivo e moralmente adequado para a vida em sociedade.

É importante destacar que estas concepções moldaram não apenas as práticas escolares, mas também os materiais pedagógicos e o próprio currículo, reforçando uma visão de infância como uma etapa a ser "corrigida" ou "completada" pela ação educativa. Tais perspectivas ainda ecoam em muitas práticas escolares atuais e

merecem uma análise crítica à luz das abordagens contemporâneas de Educação e infância.

Mais tarde, as concepções de infância passam a ser aprofundadas a partir de diferentes campos do conhecimento. No âmbito da sociologia da infância, autores como Sarmento (2007) defendem a criança como sujeito social, histórico e de direitos, que participa ativamente da construção de sua cultura e de suas relações. Esta perspectiva rompe com visões tradicionais que concebiam a criança como um ser passivo ou incompleto.

Em diálogo com esta compreensão, no campo da Psicologia do Desenvolvimento, Piaget (1973) propõe que a criança não é uma “tábula rasa”, na qual apenas se depositam conhecimentos, mas um sujeito ativo que constrói seu próprio saber por meio da interação com o meio. Para o autor, os processos de aprendizagem durante a infância são determinados por diferentes fatores, ultrapassando a simples influência do professor sobre os estudantes.

Sob esta perspectiva, Piaget defende que:

- a criança **constrói o conhecimento** por meio da interação ativa com o meio;
- o desenvolvimento ocorre por meio de um processo de **equilibração**, envolvendo **assimilação e acomodação**;
- a criança é um **sujeito ativo** na construção do conhecimento, não um receptáculo passivo.

Embora Piaget não utilize a expressão “dotada de habilidades e competências” no sentido contemporâneo, sua teoria evidencia que a criança possui estruturas cognitivas em desenvolvimento, que se reorganizam progressivamente ao longo dos estágios (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal).

Sarmento (2007, p. 29) ressalta que devemos conceituar a infância “fundada em variáveis como a classe social, etnia, religião predominante, cultura, o nível de instrução da população [...]”. Para ele, as crianças se desenvolvem independentemente destes aspectos e da imagem socialmente construída sobre elas. Como diz Freire (1974), o ser humano é um ser inacabado que está em processo constante de autoconstrução e transformação, ou seja, é inconclusivo e não se limita a uma fase específica da vida (a infância), mas à vida como um todo; para isso, requer uma educação permanente de humanização.

Sarmento (2007, p. 29) ressalta que “a infância deve ser compreendida a partir

de múltiplas variáveis, como classe social, etnia, religião predominante, cultura e nível de instrução da população, evidenciando seu caráter histórico e socialmente construído”. Nesta perspectiva, a criança não pode ser entendida de forma homogênea, mas situada em contextos diversos que influenciam suas experiências e modos de viver a infância.

Corroborando esta compreensão, Freire (1974) destaca que o ser humano é um ser inacabado, em constante processo de construção e transformação, o que implica reconhecer a infância como parte deste percurso contínuo de humanização. Assim, a Educação assume papel fundamental, ao possibilitar o desenvolvimento integral do sujeito ao longo da vida, por meio de práticas que valorizem sua autonomia, criticidade e participação.

Diante destas concepções teóricas, torna-se necessário compreender como tais princípios foram incorporados no âmbito das políticas públicas educacionais. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabelece fundamentos legais que asseguram o direito à Educação, reconhecendo-a como um direito de todos e dever do Estado e da família. Neste sentido, o Art. 206 dispõe que o ensino será ministrado com base em princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da Educação e gestão democrática do ensino público.

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da Educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da Educação escolar pública,
- IX - garantia do direito à Educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 1998).

No ordenamento jurídico brasileiro, o direito à Educação é sustentado por

princípios que visam a assegurar não apenas a oferta, mas a qualidade e a democraticidade do ensino. Neste sentido, o Art. 206 da Carta Magna estabelece as bases obrigatórias para qualquer gestão municipal, conforme se observa a seguir:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade. [...]

IX - garantia do direito à Educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988).

Tais preceitos constitucionais reforçam que a gestão de Santo Antônio do Içá deve atuar na superação das barreiras de acesso, garantindo que a permanência do aluno ribeirinho e indígena seja efetivada através de uma gestão participativa e sensível às realidades locais.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, aborda amplamente os direitos das crianças, incluindo o direito à Educação. Este documento é um marco internacional fundamental para a proteção e promoção dos direitos das crianças em todo o mundo. O Art. 28 trata do direito à Educação, reconhecendo que esta é essencial para o desenvolvimento das crianças e assegura que ela deve ser gratuita e acessível. Além disso, o artigo destaca a importância de garantir a qualidade do ensino e a igualdade de oportunidades para todas as crianças, sem discriminação. O Art. 28 da CDC está disposto da seguinte forma:

Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à Educação e, para que ela possa exercer este direito progressivamente e em igualdade de condições, devem:

- garantir o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;
- estimular o desenvolvimento dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e adotar medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira, se necessário;
- tornar o ensino superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados;
- tornar informações e orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;

Os Estados Partes devem adotar todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente Convenção. E ainda, os Estados Partes devem promover e estimular a cooperação internacional em questões relativas à Educação, visando especialmente a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o ensino (UNICEF, 1989, Art. 28).

O direito à Educação é amplamente reconhecido no Art. 28 da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), estabelecendo uma série de obrigações para os Estados Partes, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência das crianças em sistemas educacionais inclusivos e de qualidade. Conforme descrito no referido artigo, os Estados Partes devem tornar o ensino primário obrigatório e gratuito para todos, estimular o desenvolvimento dos diversos tipos de ensino secundário, tanto o geral quanto o profissional, e torná-los acessíveis a todas as crianças, inclusive por meio de ensino gratuito e assistência financeira, quando necessário. O ensino superior também deve ser acessível com base na capacidade, por todos os meios adequados, assim como a orientação educacional e profissional deve ser disponibilizada de forma ampla e acessível.

Além disso, o Art. 28 reforça que a disciplina escolar deve sempre respeitar a dignidade humana da criança, estando em conformidade com os princípios da própria Convenção. Os Estados Partes também têm a responsabilidade de promover e estimular a cooperação internacional nas questões relativas à Educação, com foco especial na eliminação do analfabetismo e na facilitação do acesso ao conhecimento científico, técnico e aos métodos modernos de ensino, sobretudo, considerando as necessidades específicas dos países em desenvolvimento.

Apesar destas garantias formais, a realidade educacional ainda apresenta sérios desafios. Um estudo recente do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf, 2018) revelou que muitas crianças e adolescentes no Brasil, mesmo estando escolarizadas, ainda enfrentam dificuldades significativas na interpretação de textos; ou seja, conseguem ler, mas não compreendem o que estão lendo, o que evidencia falhas estruturais no processo de alfabetização e no desenvolvimento da leitura crítica e funcional. Esta situação escancara a necessidade urgente de políticas públicas que não apenas garantam o acesso à escola, mas assegurem um ensino de qualidade, que, de fato, desenvolva as competências básicas de leitura, escrita e compreensão.

Portanto, a efetivação do direito à Educação, conforme previsto na CDC, deve

ir além da matrícula e presença física nas instituições escolares. Ela exige investimento contínuo na formação docente, melhoria dos materiais pedagógicos, fortalecimento das práticas de leitura e escrita desde a infância e a valorização da escola como espaço de desenvolvimento humano, social e cultural. A superação do analfabetismo funcional é, neste contexto, um dos maiores desafios para o cumprimento real do direito à Educação com equidade e dignidade.

Na Pedagogia moderna, Kramer e Horta (2004, p. 26) dizem que “a ideia de infância está carregada de significações ideológicas”. Para estes autores, a obediência e o respeito são considerados as virtudes principais da infância, e quanto à Educação, destaca que não é pensada a partir da criança; pelo contrário, é a criança que é pensada a partir da Educação concebida como cultura. Conforme Kramer e Horta (2004, p. 27):

A criança é um ser socialmente rejeitado. Ela não desempenha senão um papel marginal nas relações sociais: é cuidadosamente afastada das reuniões dos adultos, e quando é tolerada, não se admite que ela interfira nos assuntos “de gente grande”. Ela participa muito pouco das decisões familiares, escolares e sociais, inclusive naquelas que lhe interessam mais de perto; quando participa, não é senão a título consultivo (na família), como figurante (na escola) ou nas simulações organizadas pelos adultos (“como votariam as crianças” etc).

A BNCC (2017) descreve a infância a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) como uma fase em que a criança é reconhecida como sujeito histórico e de direitos, ativa na construção de conhecimentos por meio de interações e brincadeiras. Porém, o documento não deixa claro uma definição única de infância, mas destaca que as crianças, desde cedo, buscam se comunicar e se expressar de diversas formas, sendo protagonistas em seu processo de aprendizagem, firmando-se a criança como sujeito ativo, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, observador, questionador e, portanto, construtor de conhecimento.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) define a criança “como um sujeito histórico e social pertencente a [...] uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico [...]” (Brasil, 1998a, p. 21), e as DCNEI (Brasil, 2009) as define como “[...] seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio [...]” (Brasil, 2009a, p. 01).

Assim, avançando no conceito e compreensão da infância e da criança, na atenção à proteção, saúde e Educação, outros direitos foram sendo definidos e, sobre eles, a sua efetivação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado em 1990, um marco no que diz respeito ao reconhecimento e valorização da infância por parte das políticas públicas. O ECA (Brasil, 1990, p. 78) define os direitos da criança como:

- Ter uma educação de boa qualidade;
- Ter acesso à cultura e aos meios de comunicação e informação;
- Poder brincar com outras crianças da mesma idade;
- Não ser obrigado a trabalhar como adulto;
- Ter uma boa alimentação que dê ao organismo todos os nutrientes de que precisam para crescer com saúde e energia;
- Receber assistência médica gratuita nos hospitais públicos sempre que precisarem de atendimento;
- Ser livre para ir e vir, conviver em sociedade e expressar ideias e sentimentos;
- Ter a proteção de uma família seja ela natural ou adotiva, ou de um lar oferecido pelo Estado se, por infelicidade, perderem os pais e parentes mais próximos;
- Não sofrer agressões físicas ou psicológicas por parte daqueles que são encarregados da proteção e Educação ou de qualquer outro adulto;
- Ser beneficiada por direitos, sem nenhuma discriminação por raça, cor, sexo, língua, religião, país de origem, classe social ou riqueza, e toda criança do mundo deve ter seus direitos respeitados;
- Ter desde o dia em que nasce um nome e uma nacionalidade, ou seja, ser cidadão de um país.

Com base nos dispositivos legais acima sobre os direitos definidos para a criança e a institucionalização da escola, o conceito de infância começa lentamente a ser alterado e a criança preparada para se desenvolver socialmente. Desde o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), as políticas públicas voltadas à infância passaram a ser pautadas pela doutrina da proteção integral, principalmente o desenvolvimento da criança, tanto para a vida em sociedade como das garantias destes direitos, passando a ser pauta dos diferentes segmentos governamentais, entre eles, a saúde, a família e a Educação.

Dando continuidade à reflexão sobre os direitos da criança e a importância da escola como espaço formativo, é fundamental aprofundar a relação entre Educação e literatura infantil, entendendo como este encontro potencializa o desenvolvimento integral da criança. A literatura, ao adentrar o espaço educativo, não apenas contribui

com a aprendizagem de conteúdos, mas também promove o imaginário, o emocional e o social, aspectos essenciais na formação de sujeitos críticos e sensíveis. Esta intersecção entre Educação e literatura infantil se revela como um terreno fértil para práticas pedagógicas significativas, nas quais o ato de ler ultrapassa o decodificar de palavras e se torna um processo de construção de sentido e de identidade. É nesse contexto que se insere a próxima subseção: “Educação e literatura infantil: o encontro”.

## **1.2 Educação e Literatura Infantil: o encontro**

No que se refere à literatura infantil, seu surgimento data do século XVII com Fenélon (1651-1715), cujo objetivo era educar moralmente as crianças. As histórias da época mostravam como desmascarar o bem e desprezar o mal. Esta tarefa era claramente destinada à maioria dos contos de fadas, fábulas e textos contemporâneos, repercutindo as transformações sociais e artísticas. Em 1697, Perrault (1628-1703) traz a público histórias ou contos com sugestões de moralidades. Entre as histórias destacamos: A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, O Pequeno Polegar, contos mundialmente e historicamente conhecidos entre as crianças e instituições de ensino.

Nos séculos XVIII e XIX, a produção literária era voltada muito mais à moralização e à obediência do que à valorização da infância como etapa específica do desenvolvimento humano. A literatura infantil era utilizada, então, como instrumento de correção de condutas e de adestramento para os papéis sociais futuros, reforçando modelos comportamentais rígidos e expectativas adultocêntricas.

Com o tempo, especialmente a partir do século XX, houve uma mudança de olhar sobre a infância e, conseqüentemente, sobre o papel da literatura destinada às crianças. Influenciados por novos estudos da psicologia, da pedagogia e da sociologia da infância, os autores e educadores passaram a compreender a criança como sujeito de direitos, com linguagem, desejos e formas próprias de estar no mundo. Neste novo paradigma, a literatura infantil passou a ser vista não apenas como meio de instrução, mas como um espaço de fruição, imaginação, questionamento e expressão simbólica, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança.

As literaturas já eram lidas, mas não eram direcionadas às crianças que, por

estarem juntas aos adultos, acabavam ouvindo as histórias, mesmo contendo uma linguagem que lhes fosse inapropriada. Com isso, a literatura emergiu com adaptação, pois, naquele período, não havia uma escrita voltada para as crianças.

As histórias que remetiam seus ouvintes a pensamentos mágicos, como as fábulas, começaram a se expandir no século XVII, porém, estas histórias não atendiam diretamente ao público infantil. Assim, os contadores e escritores de histórias vislumbraram a possibilidade de adaptar para crianças as narrativas já conhecidas, considerando a existência do leitor infantil (Costa; Texeira; Ribeiro, 2005).

Então, a literatura infantil surge neste período, no século XVII, com a intenção de educar e, de certa forma, trazer questões sociais e morais da época como uma forma de realinhar o comportamento das crianças. Neste sentido, Silva (2009, p. 137) destaca que “as histórias tinham uma estrutura maniqueísta, a fim de demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado”. Somente anos depois, com as transformações da sociedade, a literatura foi se adaptando ao longo do tempo.

De acordo com Costa, Teixeira e Ribeiro (2005, p. 13), “inicialmente, a literatura infantil percorreu duas tendências próximas: as adaptações dos clássicos e os contos folclóricos, conhecidos hoje como contos de fadas.” Os contos apresentavam uma estrutura dualista, determinando claramente o que se considerava bom para aprender, e o que era mau tornava-se totalmente rejeitado. Esta “tradição” era percebida nos contos de fadas, fábulas e até os textos contemporâneos seguem esta mesma proposta de pensamento. Mesmo com este novo universo da literatura infantil em funcionamento, ainda assim, esta não era vista como arte ou como um meio de contribuir para a formação de leitores, mas era visada como um meio de produzir capital.

No século XVIII, muitas obras foram publicadas, mas apenas algumas resistiram ao teste do tempo, uma vez que muitas delas mantinham uma clara associação com as instituições responsáveis pela Educação Infantil, logo, as que se destacaram ficaram muito conhecidas, como destacam Lajolo e Zilberman (2007):

Do grande elenco de obras publicadas no século XVIII, poucas permaneceram, porque, então, era flagrante o pacto com as instituições envolvidas com a educação da criança. Mas, ao sucesso dos contos de fadas de Perrault (1697), somou-se o das adaptações de romances de aventuras, como os já clássicos *Robinson Crusoé* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, autores que asseguraram a assiduidade de criação e consumo de obras (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 19).

Charles Perrault (1697), no século XVIII, foi um dos grandes escritores de literatura da época. Escrevia contos de fadas voltados não somente para as crianças, mas também aos adultos; teve um papel importantíssimo na literatura, pois suas obras abordam questões morais significativas que apresentam os desafios enfrentados por personagens femininas, como nas suas obras mais famosas: *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *A Bela Adormecida* e *A Gata Borralheira*. Também houve outras obras bastante conhecidas como: *O Pequeno Polegar*, *O Barba Azul*, *As fadas* e *Henrique, o Topetudo*.

É importante ressaltar que antes de haver o pensamento voltado para uma literatura pedagógica, naquela época, esta literatura tinha outros objetivos, como a intenção de contemplar e ler a mente adulta, o que não era adequado para as crianças; em contrapartida, Perrault (1697) reescreve uma das histórias mais conhecidas com a intenção de mudar este cenário, como afirma Silva (2009, p. 137): “Posteriormente, Charles Perrault trouxe a história moralizadora e mais adequada aos ambientes sociais que conviviam na época. A história da menina e do lobo sofreu ainda alterações por Hans Christian Andersen e pelos Irmãos Grimm”. Porém, ainda assim, havia muita diferença entre a escrita de Perrault e os irmãos Grimm, como afirmam Spósito e Silva (2013, p. 18):

As características da Literatura dos irmãos Grimm eram bem diferentes de Perrault, pois os primeiros viviam em um período da história em que o Romantismo trouxe ao mundo um ideal mais humanitário, assim a solidariedade e o amor ao próximo estavam mais presentes. Portanto, da obra dos irmãos Grimm, por exemplo, era retirada a negatividade do enredo e substituída por esperança, confiança e amor.

No século XIX, Jacob e Wilhelm Grimm, os “irmãos Grimm”, na Alemanha, editam os contos de fadas e tornam-se sucesso entre o público infantil. Os títulos mais conhecidos destes autores são: *Os Sete Anões* e *Branca de Neve*, *Joãozinho e Maria*, entre outros, que trazem uma nova cara à literatura infantil que, de fato, agrada os pequenos leitores. Hans Christian Andersen (1835), na Dinamarca, destaca-se por suas narrativas de contos fantásticos e maravilhosos, seguindo a mesma linha de escrita dos irmãos Grimm.

Em seguida, surge uma série de autores que escrevem contos, histórias fantásticas, histórias de aventuras e uma variedade de temas que foram se tornando muito conhecidos e que foram traduzidos muitos anos depois no Brasil e em todo o

mundo, descritos nos relatos de Lajolo e Zilberman:

[...] a predileção por histórias fantásticas, modelo adotado sucessivamente por Hans Christian Andersen, nos seus *Contos* (1833), Lewis Carroll, em *Alice no país das maravilhas* (1863), Collodi, em *Pinóquio* (1883), e James Barrie, em *Peter Pan* (1911), entre os mais célebres. Ou então por histórias de aventuras, transcorridas em espaços exóticos, de preferência, e comandadas por jovens audazes; eis a fórmula de James Fenimore Cooper, em *O último dos moicanos* (1826), Jules Verne, nos vários livros publicados a partir de 1863, ano de *Cinco semanas num balão*, Mark Twain, em *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), ou Robert Louis Stevenson, em *A ilha do tesouro* (1882). Por último, a apresentação do cotidiano da criança, evitando a recorrência a acontecimentos fantásticos e procurando apresentar a vida diária como motivadora de ação e interesse, conforme procedem o Cônego von Schmid, em *Os ovos de Páscoa* (1816), a Condessa de Ségur, em *As meninas exemplares* (1857), Louise M. Allcott, em *Mulherzinhas* (1869), Johanna Spyri, em *Heidi* (1881), e Edmond De Amicis, em *Coração* (1886) (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 20).

Estas literaturas tinham, segundo Nascimento (2006, p. 18), o intuito pedagógico educador, pois “a literatura para crianças do século XIX tinha como objetivo instruir os pequenos através de histórias que granjearam sua atenção. Era uma literatura utilizada para o ensino da leitura nas escolas, baseada em uma pedagogia de caráter maternal.”

“Os contos de fada conhecidos atualmente surgiram na França, ao final do século XVII, com Perrault, que editou as narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, retirando passagens obscenas de conteúdo incestuoso e canibalismo” (Lajolo; Zilberman, 1985). Naquela época, as narrativas contadas para as crianças eram histórias populares, que causavam terror. Eram narrativas folclóricas contadas pelos camponeses que continham cenas fortes, que não eram adequadas para este público.

Perrault (1697) teve um papel importante naquele período ao rescrever “Chapeuzinho Vermelho”, adequando para o contexto social da época, como diz Silva (2009, p.137): “Em virtude destes acontecimentos, a escrita de histórias voltadas a este público ganhou mais visibilidade. Os contos de fadas e as fábulas passaram a descrever histórias moralizantes que, com o tempo, tornaram-se veículos essenciais para propagar ensinamentos éticos e comportamentais às crianças. Silva (2009, p. 142) diz que, “partindo deste pressuposto, pode-se compreender a leitura e a literatura como a atividade de ligação entre dois mundos: o que está no material escrito e que

pode ser lido e o mundo em que vivemos.”

Mesmo com olhar mais atento aos conteúdos apresentados às crianças, Zilberman (1985) diz que, até bem pouco tempo, a literatura infantil era tratada como brinquedo e ou passatempo, sendo evidenciada apenas o seu aspecto lúdico, para se passar o tempo. E ainda, era “vista pelo adulto como algo pueril (nivelada ao brinquedo) ou útil (nivelada à aprendizagem) ou meio para manter a criança entretida e quieta” (Zilbermann, 1985, p. 30).

Depois de solidificada na Europa, o gênero “Literatura Infantil” chega ao Brasil somente no final do século XIX, quase no século XX, o que é bastante tempo, comparado ao início das escritas voltadas ao público infantil na Europa. Mesmo assim, o que se tinha eram as traduções, reescritas, adaptações das obras estrangeiras que vinham de fora; não podia se dizer que já existia uma literatura infantil brasileira, pois se tratavam de obras estrangeiras reescritas e muito bem adaptadas por Carlos Jansen<sup>1</sup> e Figueiredo Pimentel<sup>2</sup>, que merecem destaque, já que seus trabalhos repercutiram por todo o país. Também, o não menos importante João Ribeiro<sup>3</sup>, que contribuiu significativamente com as traduções e adaptações e que, juntamente com o apoio de Arnaldo de Oliveira Barreto<sup>4</sup>, inauguraram a Biblioteca Infantil Melhoramentos (Lajolo; Zilberman, 1985).

Com pequenos, mas importantes avanços, a literatura passou a ganhar visibilidade em diversos espaços da sociedade, mas foi na escola que ela se ampliou e se diversificou, conquistando seu maior público: as crianças. Com o olhar para a criança e para a escola, Lajolo e Zilberman (2007, p. 16) destacam a literatura como ganho para a educação deste público e, por consequência, a obrigatoriedade do ensino e da leitura de literaturas.

Esta obrigatoriedade se justifica com uma lógica digna de nota: postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento

---

<sup>1</sup> Carlos Jansen (1863–1899) foi um dos pioneiros da literatura infantil no Brasil, com obras voltadas para a formação moral e cívica das crianças.

<sup>2</sup> Figueiredo Pimentel (1859–1927) destacou-se por suas adaptações de contos populares e fábulas, aproximando a criança brasileira de narrativas acessíveis e educativas.

<sup>3</sup> João Ribeiro (1860–1934) foi filólogo, historiador e escritor, tendo atuado na tradução e adaptação de clássicos da literatura infantil para o público brasileiro.

<sup>4</sup> Arnaldo de Oliveira Barreto (1883–1944) foi médico e educador, conhecido por sua atuação como diretor do Patronato da Infância e por seu engajamento na causa da Educação Infantil e popularização da leitura.

maduro do mundo. Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre estas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas.

A literatura infantil é um gênero literário definido pelo público a que se destina. É uma vertente da literatura geral que, na maioria das vezes, é escrita para uma faixa etária e contribui para as crianças desenvolverem, entre outros, a imaginação, as emoções e os sentimentos de forma prazerosa e significativa. Também pode promover o conhecimento de si e do mundo, incentivando a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e a indagação. É, portanto, mediadora do processo educativo nas nossas escolas. Neste sentido, Abramovich (1997) destaca que a literatura infantil não deve ser vista apenas como instrumento pedagógico, mas como um meio de proporcionar prazer e despertar o interesse genuíno pela leitura. A este respeito, a literatura precisa ser compreendida na sua finalidade, abrangendo aprendizado, desenvolvimento social, cultural e educacional, sem esquecer da leitura “deleite”.

Zilberman (1985) diz que, para pensar a literatura infantil, é necessário pensar no seu leitor: a criança. Como já referenciado na seção anterior, as crianças, até o século XVII, conviviam igualmente com os adultos; não havia um mundo infantil, diferente e separado, ou uma visão especial da infância. Ainda, segundo Zilberman (1985), até o século XVIII, as crianças não eram percebidas socialmente como seres diferentes dos adultos, pois compartilhavam o mesmo tipo de roupa, ambientes caseiros e sociais, como também o trabalho e, mais tarde, os espaços educativos, compreendidos por alguns como escola. Foi a partir do século XVIII que os adultos passaram a frequentar espaços sem as crianças; e estas, por sua vez, passaram a ser percebidas como diferentes dos adultos e, portanto, com necessidades específicas e características diferenciadas, bem como uma educação diferenciada. Em outras palavras, a criança precisava de atenção e a infância passa a ser idealizada.

Com base em Cunha (1987), Zilberman comenta que a literatura tem função pedagógica e é importante no contexto escolar. Embora aborde a criança, ele diz que ler literatura não tem idade. Para Zilberman e Abramovich (1991, p. 16), “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente

infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

A literatura infantil conquistou leitores de diferentes idades e espaços diversos, entre os quais estão as escolas e, de forma especial, neste texto, as escolas do campo, cujas características se diferenciam de lugar para lugar, materializadas em cada realidade de forma particular, a partir das necessidades sociais e humanas dos envolvidos. Como já dito, antes da separação da criança da vida adulta, estas participavam de rodas de conversa e histórias que eram contadas por adultos sem pensar na criança e como esta as receberia, pois eram histórias voltadas ao público adulto. Só se começou a perceber que estas narrativas tinham efeitos negativos quando as crianças começaram a demonstrar comportamentos estranhos ou inadequados.

No final do século XVI, Ariès (1973, p. 115) fala que “houve uma intervenção por meio de alguns educadores, que iriam adquirir autoridade e impor definitivamente suas concepções e seus escrúpulos, passando a não tolerar mais que se desse às crianças livros duvidosos”. Em seguida, complementa afirmando que:

Nasceu então a ideia de se fornecer às crianças edições expurgadas de clássicos. Essa foi uma etapa muito importante. É dessa época realmente que podemos datar o respeito pela infância. Essa preocupação surgiu na mesma época, tanto entre católicos como protestantes, na França como na Inglaterra. Até então nunca havia hesitado em deixar as crianças lerem Terêncio, como um clássico. Os jesuítas retiraram-no de seus currículos (Ariès, 1973, p. 115).

Constata-se, então, que o tipo de leituras que eram oferecidas às crianças não eram apropriadas para tais, de modo que era refletido em seus comportamentos; causavam medo, horror, malcriação, dependendo do que ouviam ou liam, repetiam até mesmo palavras de cunho sexual ou reproduziam comportamentos considerados profanos.

Com este outro olhar para a criança, entende-se que a escola é o lugar ideal para que esta tenha uma educação apropriada para sua faixa etária. No Brasil, começam também a serem produzidas literaturas para este público em questão, o que é destacado por Lajolo e Zilberman (2007, p. 23), que retratam o início deste processo ao dizerem que:

As sociedades modernas passam a confiar à instituição escolar a iniciação da infância, tanto em seus valores ideológicos quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários, inclusive à

produção de bens culturais. Tal ocorrência acontece entre os séculos XIX e XX, abrindo espaço nas letras brasileiras para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil. O destaque é também para alguns escritores da literatura, porém com olhar para as crianças.

Entre os autores que se destacam na história da literatura infantil brasileira, Monteiro Lobato ocupa lugar de grande relevância. Reconhecido como um dos maiores nomes da escrita voltada às crianças, Lobato publicou obras que marcaram gerações. Sua primeira grande coletânea infantil, *Reinações de Narizinho*, lançada em 1931, foi seguida por diversos outros títulos, entre eles o célebre *Sítio do Picapau Amarelo* (1939), que posteriormente alcançou ainda maior notoriedade ao ser adaptado para a televisão, tornando-se parte do imaginário cultural brasileiro.

No entanto, é importante observar que, apesar de sua contribuição inegável para a literatura infantil, as obras de Monteiro Lobato vêm sendo objeto de críticas e debates, especialmente no que diz respeito à forma como personagens negros são retratados. O caso mais discutido envolve a personagem Tia Nastácia, frequentemente descrita em termos pejorativos e estereotipados, o que reflete os preconceitos da época em que foram escritos os livros. Estas passagens têm gerado reflexões importantes no campo da Educação e da literatura sobre o racismo estrutural presente em obras clássicas e sobre como estas narrativas devem ser lidas e discutidas criticamente com as crianças.

Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece a relevância de Monteiro Lobato como precursor da literatura infantil no Brasil, é fundamental que suas obras sejam abordadas à luz de uma leitura crítica, que permita evidenciar e problematizar os estereótipos raciais, contribuindo para uma formação leitora mais consciente e sensível às questões da diversidade e da justiça social.

Zilberman (2010, p. 145) afirma que “Lobato não perde de vista, porém, a importância das adaptações, processo que, desde seu aparecimento, enquanto gênero literário, garantiu à literatura infantil farto acervo de obras para leitura”. Com isso, Lobato aborda temas como a valorização da cultura brasileira, a importância da Educação e a curiosidade científica, inspirando crianças a explorar o mundo ao seu redor com criatividade e inteligência. Partindo deste novo viés que se tem sobre a literatura infantil, após o seu início, na Europa, até chegar a Monteiro Lobato, no Brasil, vemos que a literatura infantil ganhou um estatuto importante para a educação.

Após Monteiro Lobato ganhar destaque no Brasil, surgem outros autores que foram essenciais para a literatura infantil no país, como Ana Maria Machado, sendo ela uma “escritora consagrada pela crítica, ocupante da cadeira de número um da Academia Brasileira de Letras, e bastante conhecida do público brasileiro; alcançou projeção internacional graças a seus livros dirigidos aos públicos infantil e juvenil [...]” como diz Pinto-Bailey (2015, p. 122). Suas principais obras foram: *Bisa Bia, Bisa Bel* (1982), *Menina bonita do laço de fita* (1986) e *Era uma vez três* (1982).

Outra autora de merecido destaque, e amplamente conhecida no universo da literatura infantil, é Ruth Rocha. Sobre ela, Marçal (2016) ressalta que a escritora teve suas primeiras histórias publicadas em 1969, pela revista *Recreio*. Além de *Romeu e Julieta*, teve textos como: *Meu amigo Ventinho*, *Catapimba e sua turma*, *O dono da bola* e *Teresinha e Gabriela*. E teve outras principais que ficaram muito conhecidas como: *Marcelo*, *Marmelo*, *Martelo*, *O reizinho mandão* e *Pode deixar que eu resolvo*.

Em seguida, temos Ziraldo (1980) e a obra *Menino Maluquinho*, uma narrativa que pode servir para ilustrar a promoção da autonomia pessoal a partir das relações de afeto, no contexto do processo de formação da identidade. Ziraldo (1980) afirma que: “uma boa história é sempre fonte de muitas metáforas que expressam aspectos relevantes da realidade, o que muito nos ajuda a compreendê-la”.

Cristófano (2010) descreve uma das obras da autora Lygia Bojunga (1976) que também faz parte do cânone literário que compõe as obras infantis, e uma delas, muito conhecida no Brasil, é “A Bolsa Amarela”.

A partir destes autores, diversas obras possibilitaram a escola a trabalhar com material rico em ensinamentos e de interação com o aluno, de forma natural e lúdica, podendo, então, dizer que, por meio destes escritores, houve uma transformação na literatura com uma linguagem voltada à criança que conversa com o pequeno leitor, moldando, então, seu comportamento, bem como uma ferramenta para os professores essencialmente pedagógica, como no caso da alfabetização.

Vale ressaltar que, ao longo do século XX, a literatura infantil chega às escolas como material pedagógico, como uma ferramenta valiosíssima na alfabetização, pois sabe-se que, ao trabalhar a imaginação, novos horizontes se abrem para a mente infantil, fazendo com que o desenvolvimento cognitivo seja explorado, já que a leitura tem o poder de fazer com que a criança concentre-se no que está sendo falado e, com isso, as possibilidades de ensinar, memorizar e caracterizar os elementos presentes em uma

narrativa tornem-se atrativos. Assim, é notória a evolução do aluno que ouve ou lê histórias em sala de aula, como dizem Lajolo e Zilberman (2007, p. 73):

[...] aspectos fazem da literatura um elemento educativo, embora esta finalidade não esgote sua caracterização. Como já se observou, a ficção para a infância engloba um elenco abrangente de temas que respondem a exigências da sociedade, ultrapassando o setor exclusivamente escolar.

Neste sentido, cabe ressaltar a importância da formação do professor para a compreensão deste processo. O educador, ao atuar como mediador entre a criança e a obra literária, precisa estar preparado para reconhecer o potencial formativo da literatura em suas múltiplas dimensões (estética, ética, social e afetiva), indo além da mera transmissão de conteúdo. Uma formação sólida permite ao professor selecionar obras significativas, propor leituras críticas e construir experiências de leitura que respeitem a diversidade das infâncias e promovam o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, a literatura deixa de ser apenas um recurso didático e passa a ser vivenciada como linguagem viva e transformadora no contexto educativo.

Com a divisão de membros estabelecidos, teve-se um outro olhar direcionado a literatura, antes produzida e voltada somente aos adultos, porém, as crianças, por fazerem parte da mesma rotina que os adultos, acabam ouvindo as narrativas desapropriadas para sua idade, o que causava problemas em seu comportamento.

Além do entretenimento por meio da contação de histórias, a literatura infantil surgiu como uma ferramenta essencial para fortalecer novos valores, refletindo as aspirações e as expectativas da classe burguesa, nos quais os assuntos, muitas vezes, eram assuntos adultos, conselhos sobre como tratar a mulher e os criados, ou sobre como envelhecer sabiamente. Encontramos aí, ao mesmo tempo, elementos de conduta infantil e conselhos morais, que hoje julgávamos inacessíveis às crianças. A escola teve e tem papel fundamental no ensino com o uso de literaturas: muitos temas hoje podem ser discutidos e refletidos com o uso de diferentes literaturas e autores e a sua contribuição é muito importante.

### 1.3 A literatura vai à escola

A escola foi um dos meios de separar as crianças da sociedade adulta, porém, ainda sem classificá-las por idades, pois não era algo visto com importância, o que as deixava livres para ler qualquer tipo de livro, mesmo que este não fosse adequado para sua idade. De acordo com Ariès (1973, p. 166),

Podemos constatar, entretanto, que os alunos iniciantes geralmente tinham cerca de 10 anos, mas seus contemporâneos não prestavam atenção nisso e achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos. Um adulto poder ouvir a leitura do livro de Donald no mesmo momento em que um menino precoce repetia o *Organon* não havia nada de estranho.

Com este outro olhar para a criança, entende-se que a escola é o lugar ideal para que esta tenha uma educação apropriada para sua faixa etária. A este respeito, Lajolo e Zilberman destacam:

Esta obrigatoriedade se justifica com uma lógica digna de nota: postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo. Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre estas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas (Lajolo; Zilberman, 2007, p.16).

As autoras acima afirmam que ganha destaque a importância da escola como o espaço que determinará os novos comportamentos e visões de mundo entre a criança e a sociedade, enfatizando posteriormente a significação do ambiente escolar durante o processo das novas descobertas que as crianças vivenciam ao adentrar em uma sala de aula.

A escola, portanto, passa a ter um papel substancial e colaborador nas vias políticas e ideológicas para a burguesia, gerando uma conciliação entre a criança e o meio em que esta se insere. Sendo assim, a escola passa a ser a segunda instituição mais importante depois da família e, posteriormente, passa a ser um direito de acesso a todas as classes e não somente ao burguês, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

Art. 5º - O acesso à Educação Básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra

legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo (Brasil, 1996, p. 11).

Além da importância no processo educativo, como consta na LDB, a leitura e a escrita dos textos literários ajudam a compreender a história da comunidade na qual o indivíduo está inserido, os sentidos e significados da existência, e tudo o que envolve existir. Quando ele passa a se apropriar destes textos, conseqüentemente, tende a valorizar a sua cultura e adquirir sentimento de pertencimento sobre o meio social. Colomer (2007) pontua que a educação literária serve para que as novas gerações entrem no debate contínuo sobre a cultura, em um sentido de reflexão sobre como são as construções e interpretações históricas que a configuram.

O impacto que a literatura infantil traz para a Educação é de relevância notória, pois não se trata apenas de “contar histórias”, mas de mostrar um novo universo para o público infantil. Barbosa (2021 p. 22) reforça este argumento ao falar que a criança:

[...] começa a ter gosto pela leitura, como também começa seu processo cognitivo, estimulando sua imaginação através do contato com o mundo literário, pois, com as leituras, a criança começa a ter autonomia em seus modos de pensar, raciocinar, opinar e interagir”.

Por isso, faz-se necessário a capacitação de profissionais que atuem como mediadores entre a literatura e o aluno. Criar possibilidades de acesso, de leitura, de experienciar a literatura e tudo que dela puder ser explorado, formando um bom leitor, são papéis do professor e devem ser incentivados na escola, como ressalta Freire (1996), ao falar sobre a prática educativa:

[...] todos somos esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma ditadura racionalista. Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (Freire, 1996, p. 54).

O mesmo autor destaca que a prática educativa precisa ser vivenciada com intrepidez, entusiasmo, sem desconsiderar a disciplina e seriedade, mas equilibrar ambos os sentimentos ou emoções, para que haja um real envolvimento com o ato de

ensinar.

A literatura precisa ser vista a partir de duas formas diferentes, que, ao mesmo tempo, complementam a visão que a apresenta em sala de aula com o propósito de educar e a visão de que ela é uma forma de arte, como refere Coelho (2000, p. 46): “Sobre este aspecto, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência do mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte”. Por isso, ela não é importante somente no âmbito escolar, mas como parte do desenvolvimento na vida social, para que o ser cresça e contextualize suas emoções, sentimentos e vivências através da leitura.

Ler literatura nos anos iniciais ou outros anos têm papel importante no desenvolvimento da linguagem, na formação de valores e na construção do imaginário das crianças, entre outros. Ler histórias permite que as crianças explorem diferentes mundos, culturas e perspectivas. Por um lado, como arte, a literatura permite que a criança veja o mundo a partir de saberes desenvolvidos por meio da leitura; por outro lado, como instrumento pedagógico, permite expandir seus conhecimentos.

Coelho (2000) ressalta que a literatura é arte, portanto, vai além do ato de ler e imaginar os cenários descritos, leva a criança a entender seus próprios dilemas, criando possibilidades de elaborar estratégias que podem resolver simples problemas e despertar a criatividade.

Além disso, a leitura de textos literários é capaz de melhorar a forma de comunicação do indivíduo, estimulando a imaginação e permitindo que o leitor possa produzir frases bem estruturadas (Freitas, 2020). Portanto, a literatura entra no contexto escolar como uma ferramenta poderosa para o processo de alfabetização, pois, por meio dela, a criança consegue desenvolver o cognitivo e a linguagem, vivenciando a leitura e a escrita como experiências significativas em seu tempo presente, de acordo com suas habilidades e interações. Porém, de acordo com Spósito e Silva (2013, p. 27), “a autêntica Literatura Infantil não deve ser feita apenas com o intuito pedagógico, didático ou para motivar hábito de leitura; deve ser como já dito, para promover no pequeno leitor um senso crítico, uma vivacidade de ideias”. Logo, faz-se necessário entender como a literatura que se tem nos tempos atuais chegou à escola.

Nóvoa (2019, p. 2) fala que “o modelo escolar consolida-se, em todo o mundo, em meados do século XIX, há cerca de 150 anos. Para compreender a sua formação

histórica, é necessário recorrer a uma dupla análise: política e organizacional.” A escola entra no contexto social substituindo, então, o trabalho, as ruas e até a família, anteriormente instituição formadora de caráter.

Antes da década de 1950, a escola era voltada majoritariamente às elites, sendo frequentada por uma parcela restrita da população. “[...] O professor também vinha desta classe e sua vivência era suporte para a preparação das suas aulas” (Spósito; Silva, 2013). Com a abertura da escola para toda a população, a partir da década de 1950, passou a haver uma maior diversidade linguística e cultural no ambiente escolar, refletida, inclusive, na variedade de formas do português falado entre os estudantes.

Este crescimento no número de alunos demandou também a ampliação do corpo docente. Para atender esta nova realidade, foi necessário contratar professores com diferentes trajetórias formativas, nem sempre com o mesmo grau de formação acadêmica daqueles que anteriormente compunham o magistério ligado às classes mais privilegiadas. Tal mudança gerou a necessidade de repensar práticas pedagógicas, redistribuir responsabilidades e criar estruturas de apoio ao trabalho docente.

Neste contexto, surgem os coordenadores pedagógicos, os planejamentos coletivos e os livros didáticos como instrumentos importantes para garantir a qualidade do ensino diante do novo cenário educacional. Estas medidas contribuíram para sistematizar o trabalho pedagógico e permanecem, até hoje, como parte fundamental da organização escolar.

Dito isto, a literatura pode fazer uma ponte, um elo entre os conceitos da infância, família e escola. Seu surgimento é um dos principais meios de transformação na sociedade em questão, pois a escola, como um dos pontos principais para o desenvolvimento infantil, é um ambiente que abre novos horizontes e oportunidades às crianças. Segundo o Referencial Curricular Infantil Amazonense - RCA (Amazonas, 2019):

À medida que a criança é oportunizada a expressar-se por meio das múltiplas linguagens - gestual, corporal, plástica, verbal, musical, escrita, midiática, entre outras - os princípios éticos, políticos e estéticos são garantidos. A garantia destes princípios se efetiva pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Práticas pensadas para a criança conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se oferece à criança a garantia do direito de ser, de desenvolver sua imaginação, de ser cuidada, de criar e

observar, apropriando-se daquilo de mais elaborado que a humanidade já produziu (Amazonas, 2019, p.35).

Portanto, é um direito dado à criança, ter acesso ao espaço escolar, sendo este um lugar que permitirá o acesso às múltiplas linguagens que contribuirão para que sejam crianças que tenham o gosto e o hábito da leitura, não só a leitura propriamente dita, mas a “leitura de mundo”, como diz Freire (2001), e logo permitindo que as crianças consigam se comunicar claramente, tendo uma linguagem crítica e coerente. Como afirma Freire:

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos, se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever (Freire, 2001, p. 267).

Freire faz uma crítica às escolas, ao referir-se à leitura, afirmando que, se esta fosse, de fato, desenvolvida desde a infância até os alunos de Ensino Médio, por exemplo, trazendo à tona um estímulo que instigasse o aluno a conhecer os livros e que despertasse nele a curiosidade para lê-los, possivelmente os estudantes, no momento da escrita, teriam bem menos dificuldade para desenvolver um bom texto, pois a leitura complementa a escrita. Como afirma Magda Soares (2011, p. 25), “o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar [...]”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil enfatiza a importância de garantir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 38). Esta progressão de direitos estende-se aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde a BNCC estabelece que a experiência com a literatura deva promover a “fruição”, permitindo que a criança desenvolva um senso estético e crítico diante dos textos (Brasil, 2017).

No Ensino Fundamental, o foco recai sobre o campo artístico-literário, que visa a garantir o contato com a diversidade cultural e o surgimento de um leitor capaz de se envolver imaginariamente com a escrita. Neste contexto, a leitura, especialmente a literária, ocupa um papel central como prática que potencializa todos estes direitos

e competências. Ao escutar histórias, manusear livros e interagir com textos orais e escritos, a criança convive com diferentes culturas e perspectivas, brinca com a linguagem e participa de experiências coletivas.

Nos Anos Iniciais, esta prática se consolida como um direito formativo que, segundo a BNCC, deve assegurar a "leitura colaborativa e autônoma" (Brasil, 2017, p. 95), permitindo que o aluno expresse sentimentos, ideias e conheça-se melhor por meio da identificação com personagens e situações. Assim, a literatura não é apenas uma atividade escolar, mas um eixo que atravessa e fortalece as dimensões do desenvolvimento infantil em toda a Educação Básica.

Sposito e Silva (2013, p. 13) afirmam que a literatura infantil, de fato, "possui inúmeros poderes frente à Educação, e um deles é o de provocar o imaginário das crianças, de despertar o interesse para responderem as dúvidas em relação a tantas perguntas, de encontrar novas ideias para resolver questões e induzir a curiosidade do pequeno leitor." Por conseguinte, é indispensável que a escola promova a literatura às crianças melhorando suas estratégias como: criar um ambiente literário acolhedor, incentivar a literatura livre, fazer atividades de literatura partilhada, integrar a literatura ao currículo, criar eventos literários ou visitas culturais, incentivar. Tudo isso pode contribuir para que a escola seja um local que vivencie a literatura e, portanto, forme novos leitores.

De acordo com Xavier e Silva (2021, p.6) "a escola, enquanto instituição social, precisa se atentar para as especificidades do seu alunado e possibilitar a construção de um ambiente acolhedor e estimulador para os alunos." Para Costa, Teixeira e Ribeiro (2005, p.12), "o papel da escola neste contexto é fundamental, pois a escola é o ambiente que deve possibilitar com maior êxito o gosto pela leitura, o contato direto e natural com as histórias e as manifestações que elas proporcionam à criança". Criar possibilidades para as crianças dentro do ambiente escolar é promover novas experiências. Uma das possibilidades em que a escola pode dar um acesso direto aos alunos é a biblioteca. Ter um contato direto com os livros, conviver com os livros, desperta o interesse e a curiosidade, porém, nem todas as escolas dispõem deste recurso, o que dificulta o trabalho do professor, que poderia utilizá-lo deste como auxílio.

[...] é um direito que têm alunos e professores a que corresponde o dever das escolas de fazer-lhes possível a consulta, equipando ou criando suas bibliotecas, com horários realistas de estudo. Reivindicar

esse material é um direito e um dever de professores e estudantes. (Freire, 2001, p. 266).

Marçal (2016, p. 99) afirma que “a leitura literária permite a evocação do cotidiano infantil na formação inicial do leitor, valorizando a sua vivência, a oralidade e o emocional. No primeiro passo para o ensino da leitura, a língua é tratada como lúdico e instrumento artístico”.

No entanto, embora o professor possa, com criatividade e sensibilidade, transformar o ambiente da sala de aula em um espaço leitor, é fundamental reconhecer que esta tarefa não deve recair unicamente sobre ele. A garantia do acesso à literatura de qualidade é uma responsabilidade compartilhada, que exige o compromisso do poder público, em todas as suas instâncias, com o fortalecimento das bibliotecas escolares e o investimento contínuo em acervos literários diversificados e atualizados. A escola deve ser um espaço onde o livro circule com liberdade e frequência, despertando o prazer da leitura nas crianças desde os primeiros anos. Infelizmente, a realidade de muitas instituições de ensino revela a ausência ou precariedade de bibliotecas, o que compromete diretamente a efetivação do direito à literatura e limita a atuação pedagógica do docente como mediador leitor.

Recentemente, o governo federal abriu um edital para a aquisição de obras literárias destinadas às redes públicas de ensino, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esse tipo de iniciativa é crucial, pois permite que as secretarias estaduais e municipais de Educação façam a adesão ao programa e escolham, a partir de critérios técnicos e pedagógicos, os livros que serão enviados às escolas. A chegada destes acervos impacta diretamente a sala de aula: amplia as possibilidades de trabalho do professor, democratiza o acesso ao livro, qualifica o processo de formação leitora e fortalece o vínculo da criança com o universo literário. No entanto, é necessário garantir que estes livros cheguem às escolas de forma efetiva e sejam acompanhados por políticas de formação continuada dos professores, para que o acervo não se torne apenas decorativo, mas um recurso vivo, acessado e valorizado no cotidiano escolar.

A democratização da leitura nada mais é do que oferecer condições para a prática de leitura, não adianta distribuir livros em grande escala. É óbvio que é necessário, e isto o governo vem fazendo, através do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que é uma política educacional de incentivo à leitura, com o propósito de otimizar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na

cultura letrada. Mas a realidade, pelo que podemos observar, é que, em muitas escolas, os livros são guardados em porões e almoxarifados (Sousa, 2009, p.37).

Portanto, cabe à escola tornar a biblioteca um local de fácil acesso aos alunos, para que possam, desde cedo, criar o hábito de ler e interpretar o que se lê. Almeida, Almeida, Lima e Carvalho (2017, p. 78) dizem que, “em algumas escolas, a literatura infantil ainda é utilizada erroneamente como um instrumento que não prepara os alunos para serem verdadeiros leitores e sim meros decodificadores [...]”. Com isso, é possível destacar que, se nas escolas as crianças continuarem apenas decodificando as sílabas até formarem as palavras, não terão de fato a vontade de ler, porque não terão uma interpretação clara do que o autor escreve. Isso é a escolarização da literatura.

Mas afinal, por qual razão a literatura infantil se torna tão importante nas escolas? Costa, Teixeira e Ribeiro (2005, p. 21) respondem a esta pergunta de maneira simples e objetiva, afirmando que “as obras infantis seguem uma estrutura própria que atendem às necessidades deste universo psíquico, o que, de modo algum, tira o seu mérito literário. Os personagens são geralmente simples e fáceis de serem assimilados pela criança”. Por isso, quando as crianças encontram algum problema que precisam resolver, automaticamente se lembram de algum episódio de alguma história que já ouviu, assistiu ou leu. O que é muito frequente em histórias como fábulas ou crônicas são personagens que apresentam um perfil simples e bem definido, que manifestam suas virtudes e defeitos de forma exageradamente evidenciada, contudo, estes descritos são de fácil compreensão, mas que, no desenrolar da história, transmitem uma grande reflexão que poderá ajudar a criança a organizar seus pensamentos ou conflitos internos.

A escola é o pilar que fará a ligação entre o aluno, professor e o livro, promovendo a oportunidade de conhecer coisas novas, que envolve a criança enquanto ser singular, trazendo à tona seus sentimentos, reações e criatividade. “É na escola, majoritariamente, e principalmente na pública, que as crianças têm a oportunidade de acesso às obras de literatura que ultrapassam, se bem trabalhadas pedagogicamente, o viés utilitário ou doutrinário, ainda comuns no contexto de sala de aula”, como afirmam Silvera e Costa (2024, p. 168).

Diante deste cenário, torna-se evidente que o acesso ao livro, por si só, não garante uma experiência literária significativa para as crianças. É nesse ponto que a

atuação do professor ganha centralidade, pois é ele quem assume o papel de mediador entre o texto e o leitor em formação. Assim, é preciso refletir sobre o lugar da literatura no cotidiano pedagógico e, sobretudo, sobre a mediação docente como ponte fundamental entre a criança e a leitura. A seguir, discutiremos este papel essencial na subseção “A literatura e o professor como mediador”.

#### **1.4 A literatura e o professor como mediador**

As primeiras experiências da criança com a leitura de textos literários tornam-se significativas por apresentarem duas dimensões primordiais: a da sensibilidade para o estético e a do conhecimento. Para Oliveira (2003), a sensibilidade é o estado interior possível por meio do imaginário expandido, das imagens produzidas, das dimensões históricas e sociais. Neste caso, a literatura contribui para a formação da criança em alguns dos aspectos, como a personalidade, valores e crenças da sociedade a que pertence.

De acordo com Oliveira (2003), no texto literário, o fictício mobiliza o imaginário, recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o por intermédio do ponto de vista do narrador que manifesta, no fictício e na fantasia, saberes sobre o mundo de forma que o leitor possa interpretá-los.

Por sua vez, e ainda de acordo com Oliveira (2003), o conhecimento não se dá pela via pedagogizante da escola. A literatura produz conhecimento por abordar épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas tem estreita relação com o que somos. Ela permite, com maneiras diferentes de ser, ler e, durante a leitura, conhecer sem que a criança precise mostrar conhecimentos, mas compreensão sobre o que leu; ler promove conhecimento porque também ensina, e ainda, ler não deve ser uma tarefa, mas um ato prazeroso. A mesma autora diz que quando obrigamos a criança a ler literatura como uma atividade pedagógica, tal prática dificulta o potencial da criança de se tornar um leitor literário. Cabe ao professor, por meio da mediação consciente, saber qual é o momento para ler textos literários ou ler literatura infantil.

Na Educação, faz-se necessário um esforço conjunto de educadores, comunidades, políticas públicas e instituições de apoio, visando a criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor. De acordo com Zilberman (2003, p. 28), “ao professor, cabe desencadear as múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da

compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado.”

Portanto, para que haja, de fato, uma evolução no ensino da literatura para crianças, cabe aos professores, alunos, pais, comunidade e todo corpo estudantil ver a literatura como uma porta norteadora que abrirá novos horizontes quando for trabalhada em sala de aula, de maneira que desperte o interesse e o gosto pela leitura. Como ressaltam Spósito e Silva (2013, p. 59), “não depende somente da escola e dos professores de língua materna. O incentivo à leitura deve partir dos pais, das pessoas mais próximas à criança.”

Retomando Nóvoa (2017, p. 17), ao escrever para professores e pensar na formação destes, o autor destaca que “é necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. Facilmente, compreende-se que quem não lê, muito dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura”. Diante disso, percebe-se que a leitura precisa partir do próprio educador, para que, então, chegue ao educando.

Quando há uma compreensão direta sobre a leitura, a literatura e sua importância para a formação do indivíduo, é notória a transformação intelectual e comportamental que esta pode proporcionar. Neste cenário, o professor é tido como um exemplo: aquele que busca o conhecimento, que costuma ser o que desperta o interesse e o gosto pela leitura nos que o cercam. Todavia, Spósito e Silva (2013, p. 57) ponderam que, “na maioria das vezes, o que encontramos são professores desmotivados, que não leem, não vão ao teatro nem a exposições, não cultivam a própria curiosidade, ficando difícil ou quase impossível contagiar seus alunos”.

É fundamental, contudo, contextualizar esta afirmação para não culpabilizar o educador por questões que extrapolam seu alcance individual. Se, por um lado, a leitura tornou-se mais acessível com o advento da tecnologia, por outro, o acesso a espaços como teatros e exposições permanece um desafio logístico e financeiro para grande parte dos docentes. No contexto do nosso município, esta distância das oportunidades de lazer cultural é uma realidade marcante; mesmo com a proximidade de centros como Porto Velho, muitos educadores ainda enfrentam barreiras econômicas que impedem o usufruto destes bens. Portanto, a reflexão sobre a motivação docente deve considerar que o repertório cultural não depende apenas da vontade própria, mas de políticas públicas que democratizem o acesso à cultura em

territórios distantes dos grandes centros.

Entretanto, se há um professor interessado pela leitura, e é assim descrito, por outro lado, há professores que expressam o oposto, visto que não existe um professor igual ao outro.

Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Este processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente, a que alguns chamam tacto pedagógico ou ação sensata ou outros nomes (Nóvoa, 2017, p. 20).

Contudo, Nóvoa (2017) enfatiza que, apesar de cada profissional da Educação ter sua própria maneira de dar aula, ele não diz que a aula tem que ser preparada de qualquer forma. Mas cabe ao professor se preparar, planejar suas aulas, ter em mente sempre um segundo plano, caso as coisas não ocorram como o planejado, pois sabe-se que, na prática, cada turma é diferente da outra e cada aluno é único. E, portanto, cada um aprende em seu ritmo, ou seja, não há uma “regra para dar aula”, pois, até o próprio plano de aula pode ser modificado de acordo com o andamento da turma e não há nenhum problema, caso isso aconteça.

Com isso, quando o professor entende e conhece a importância do seu papel dentro e fora de sala de aula, as decisões por ele tomadas ficam mais claras e evidentes. No artigo “Sobre o bom e o mau professor: a identidade profissional docente” (Silva e Rodrigues-Silva, 2022), fica claro quais as características de um profissional de excelência ou não. Segundo os autores, há características que descrevem bons e péssimos professores. Um bom professor tem domínio do conteúdo, planejamento, organização, flexibilidade, cumprimento do currículo, boa didática, conhecimento do perfil do aluno, escolha de recursos pedagógicos adequados e utilização de metodologias diversificadas.

Tais características atribuídas ao bom professor não se desenvolvem de forma isolada, mas se articulam diretamente com a proposta curricular da escola. O currículo escolar, quando bem estruturado, pode e deve ser um instrumento que apoia o docente em sua prática pedagógica, oferecendo diretrizes claras sobre os objetivos de aprendizagem, os conteúdos essenciais e as competências a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica. Além disso, um currículo coerente possibilita ao professor planejar com mais eficácia, selecionar metodologias diversificadas e adequadas ao perfil de seus alunos, bem como utilizar recursos pedagógicos que

dialoguem com a realidade da turma. Ao alinhar sua prática aos princípios e objetivos do currículo, o professor fortalece sua identidade profissional, torna suas decisões mais intencionais e potencializa os processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Em contrapartida, dentre as características que determinam um péssimo professor, temos: falta de domínio do conteúdo, falta de planejamento, desorganização, inflexibilidade, descumprimento do currículo, conteudismo, monotonia, excesso de atividades e metodologias de ensino inadequadas. A este respeito, Silva e Rodrigues-Silva (2022, p. 167) afirmam que “avaliar quais características definem um bom e um mau professor pode ser uma excelente ferramenta subjetiva para observar as mais variadas formas de atuação docente”. Tendo em vista direcionamentos que podem ajudar o docente em sala de aula, cabe ao professor decidir em que característica irá se enquadrar diante de seus alunos.

Vale ressaltar que os alunos de um professor qualificado geralmente apresentam melhor desempenho acadêmico, maior motivação e uma compreensão mais profunda da matéria, desenvolvendo habilidades críticas e analíticas mais robustas. Em contrapartida, a ausência de uma mediação docente eficaz pode gerar desinteresse e atitudes negativas em relação ao aprendizado. Contudo, esta dicotomia entre o "bom" e o "mau" professor não deve ser lida de forma estanque ou meramente individual.

É fundamental refletir que, sem o suporte de uma formação continuada e sistemática, muitos educadores podem não perceber as nuances de sua própria prática. A transformação do fazer pedagógico em uma atuação excepcional exige que as redes de ensino oportunizem espaços de troca de experiências e diálogos formativos. São estes momentos de pausa e reflexão coletiva que permitem provocar quem já possui o conhecimento, mas não o exercita na prática, ou sensibilizar aqueles que ainda não despertaram para certas questões do desenvolvimento infantil. Portanto, a melhoria das práticas pedagógicas depende tanto do compromisso individual quanto de políticas de gestão que valorizem o tempo de estudo e a formação em serviço como direitos do professor e do aluno.

Além da importância no processo educativo descrito nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a leitura e a escrita dos textos literários ajuda a compreender a história da comunidade na qual o indivíduo está inserido, os sentidos

e significados da existência e tudo o que envolve existir. Quando uma pessoa passa a se apropriar destes textos, conseqüentemente tende a valorizar a sua cultura e a adquirir sentimento de pertencimento sobre o meio social. Para reforçar a compreensão, Santos e Garcia (2023, p. 114) ressaltam que “os professores precisam cultivar uma proposta de leitura intensiva, para que os estudantes consigam compreender sua necessidade e, assim, possam construir uma percepção de cidadãos críticos, além de, por meio da literatura, terem acesso à diversidade de culturas”.

Diante do que foi descrito anteriormente, Santos e Garcia (2023 p. 105) declaram que, “para formar leitores, é preciso que o mediador deste processo se interesse por livros de tipos variados e que compartilhe suas descobertas e aprendizagens”. Então, o professor enquanto mediador do conhecimento precisa se preparar para que ele, futuramente, obtenha bons resultados e consiga, de fato, formar leitores proficientes, e para que isso aconteça, dependerá muito de como o professor irá organizar e planejar suas aulas. Logo, preparar uma aula de literatura é de suma importância para incentivar os alunos. Como diz Xavier e Silva (2021, p.11), “para o ensino da leitura, o planejamento da ação pedagógica pelo educador configura-se como primeiro passo.”

Dito isto, ao falar sobre o professor e seu desenvolvimento enquanto mediador entre o aluno e a literatura, entende-se que não existe uma única forma de compreender o texto; percebe-se que “os conhecimentos prévios, as conexões e as inferências que fazem ao texto levam a um conhecimento mais apurado sobre um assunto” (Carneiro; Souza, 2022, p. 218). Logo, é válido ressaltar que as crianças não chegam às escolas como uma “tábula rasa”, como critica Paulo Freire (1987); elas já chegam com experiências vivenciadas que permitem associar o que está sendo dito ou lido à sua própria concepção de mundo.

No contexto das escolas das terras, das águas e das florestas, esta premissa torna-se ainda mais vital. Para que a leitura se solidifique, a escola e o professor devem certificar-se de que os conteúdos, sejam eles de livros didáticos ou literários, dialoguem com a realidade amazônica. O papel do mediador é partir do contexto local, valorizando os saberes da floresta e as dinâmicas dos rios, para, só então, expandir as experiências leitoras para outros horizontes. Quanto mais o planejamento pedagógico estiver atento ao universo sociocultural e geográfico do aluno ribeirinho e

indígena, mais efetiva será a alfabetização e a formação do leitor crítico, pois o conhecimento passa a fazer sentido dentro da sua própria identidade territorial.

Freire (2002) fala sobre a importância do papel do educador, ressaltando que este deve atentar-se ao seu dever de repensar sobre como ensinar seus conteúdos, tendo em mente que não é sobre encher o aluno com informações que posteriormente “cairão” na prova, pois não se trata somente disso, mas de formar seres capazes de pensar, sendo críticos, que, de fato, absorvam conhecimentos que lhes sejam úteis. Também, depende muito de o professor rever seus métodos e querer formar um aluno crítico, e inclusive avaliar a si próprio, e ver se tem se reinventado para que sua aula não seja mecânica ou ele seja um mero memorizador que, através de repetições, transmite seus conhecimentos aos estudantes.

Diante disso, é válido reforçar que, para o professor reformular a prática, faz-se necessário ser um pesquisador, ser crítico, ter rigorosidade metódica, saber respeitar os conhecimentos prévios de seus alunos, e sempre que possível fazer uma autoanálise de suas estratégias de ensino para que, então, seja exemplo ou um referencial a ser seguido, tanto por seus alunos quanto pelos demais colegas de trabalho.

Sobre o professor leitor, Spósito e Silva (2014, p. 73) dizem que “a promoção da leitura na escola só terá êxito se for ao encontro das necessidades das crianças. Através de leituras tão ricas, pode-se constatar que as crianças se tornarão leitoras reais e autônomas se a elas forem dadas condições para isto”. Portanto, fazer da escola um ambiente onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos, que é legítimo exercer e responsabilidade, que é necessário assumir, está ligado diretamente ao papel do professor enquanto mediador das práticas de leituras.

O papel do professor como mediador da leitura vai muito além das prescrições formais de sua função. No cotidiano escolar, é comum deparar-se com turmas heterogêneas, compostas por alunos em diferentes estágios de aprendizagem, inclusive aqueles que estão “fora da idade” escolar ideal ou que avançaram de série sem a devida consolidação das habilidades básicas de leitura. Diante desta realidade, torna-se evidente que nenhuma sala de aula é homogênea, e que o professor precisa estar preparado ou, pelo menos, ser formado com o objetivo de atender às múltiplas demandas que surgem no processo educativo. Neste contexto, pensar estratégias

inclusivas de ensino da leitura torna-se essencial. Como afirma Sousa (2009, p. 16), “nesta perspectiva, mesmo que a criança não tenha o contato com a literatura infantil, esta pode ser inserida através da contagem de histórias. Assim, o papel do professor mediador é fundamental.” A prática da contação de histórias, portanto, não é apenas uma alternativa didática, mas uma poderosa ferramenta que favorece o desenvolvimento da imaginação, da linguagem oral e da escuta atenta, habilidades que, gradualmente, contribuem para o avanço no processo de alfabetização e para o engajamento destas crianças com o universo da leitura.

Para Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 15), “mediação da aprendizagem é um tipo especial de interação entre alguém que ensina (o mediador) e alguém que aprende (o mediado)”. Esta interação deve ser intencional e planejada pelo mediador de forma a agir entre os estímulos externos e o aprendiz. É possível dizer que há ação do mediador quando ele seleciona, dá forma, focaliza, intensifica os estímulos e retroalimenta o aprendiz produzindo mudanças no sujeito. Os mesmos autores reforçam que mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado.

Assim sendo, Silveira e Costa (2024, p. 180) dizem que “muito mais pode ser dito para além do escrito, cabendo ao leitor, professor ou mediador a tarefa de decifrar o não dito, o inferido, a partir das experiências leitoras e de vida”. Do professor, espera-se que passe a mensagem dos livros, daquilo que é dito nas entrelinhas, aquilo que a criança sozinha ainda não é capaz de compreender.

Consequentemente, Costa, Teixeira e Ribeiro (2005, p. 28) ressaltam que “assim, o grande desafio do educador é encontrar formas por meio das quais as histórias infantis possam auxiliar no resgate de valores, como: o companheirismo, solidariedade e amizade”. Para isso, a escola e o estado precisam colaborar com o professor dando possibilidades de uma formação continuada, para que este possa ter novas estratégias para trabalhar a literatura de modo que os alunos se sintam atraídos pelos livros e então cumprir o propósito de levar a eles este novo conhecimento para que haja verdadeiros leitores.

Além da formação de professores, afirma-se a importância de uma atenção voltada para a organização e uso de espaços educacionais, seja no espaço escolar ou em outros ambientes voltados para a promoção da leitura, como salas de leitura, lares e bibliotecas públicas (Xavier; Silva, 2021, p.11).

A formação de professores é, sem dúvida, um fator determinante para o sucesso do trabalho com a literatura, especialmente quando se considera a diversidade dos territórios brasileiros. Nas escolas do campo, das águas e das florestas, o trabalho com a leitura precisa respeitar e dialogar com os contextos culturais, linguísticos e territoriais de cada comunidade. O que funciona em uma escola urbana ou rural tradicional pode não ter o mesmo efeito em uma escola ribeirinha ou indígena, por exemplo, onde a oralidade, os saberes ancestrais e os ritmos da natureza são centrais na construção do conhecimento. Por isso, estratégias como rodas de leitura, dramatizações ou produção coletiva de histórias precisam ser adaptadas para incorporar narrativas locais, mitos, lendas e experiências vividas pelas crianças em seu cotidiano.

Nestas realidades, o professor precisa não só dominar metodologias de mediação da leitura, mas também estar sensível ao território e à cultura que o cercam. Isso exige uma formação crítica e contextualizada, que reconheça que o ato de ler não se limita ao livro impresso, mas abrange outras formas de linguagem, como a oralidade, os gestos, os cantos e os símbolos culturais que compõem a identidade de cada povo.

Assim, para atuar na Educação do Campo, o professor deve ter articulação para trabalhar com as várias áreas do conhecimento que permeiam esta realidade, e precisa estar preparado para contextualizar sua disciplina a este meio, bem como propor uma forma de trabalho que possibilite ao educando ser sujeito de sua história, compreendendo e transformando o seu mundo.

Desta forma, será possível o alcance de um número maior de leitores, visto que não será somente responsabilidade do professor, mas do coletivo, um todo, o estado, a família e todo corpo docente da escola, colaborarem para que a transformação aconteça. Então, estimular a leitura é uma forma de fazer com que essa ferramenta não se perca, pois, atualmente esta tem sido substituída por outros meios de informações. Como afirma Sousa:

Alimentar o imaginário da criança com belas histórias, modernas ou antigas, é função do professor, pois a escola é o lugar privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro, é nas escolas que muitas crianças brasileiras terão seu encontro com os livros. Devido às altas taxas de analfabetismo e à falta de tempo dos pais, as inacessibilidades com os livros, além dos meios de comunicação modernos e atraentes como TV, computadores, videogames, podem impedir que crianças adentrem no mundo da leitura (Sousa, 2009, p.38).

Esta modernidade tem chegado aos mais desconhecidos lugares, os livros têm sido substituídos pelas redes sociais e outros meios tecnológicos; sem perceber, as pessoas, no geral, estão lendo cada vez menos; professores, em aulas presenciais, estão sendo substituídos por aulas *online*. A este respeito, Nóvoa (2019, p. 44) faz o seguinte apontamento: “A pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar.” Ele também afirma que:

O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano, porque o sonho é um elemento central da educação, e as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar. Mas também porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores. E, pela internet ou “à distância”, esta possibilidade fica diminuída (Nóvoa, 2022, p.48).

Mesmo com os novos meios de transmitir conhecimentos, como a internet, ainda assim, o contato direto com o professor é essencial para o desenvolvimento do aluno, principalmente nos primeiros anos na escola. As crianças, por sua vez, necessitam de um contato direto, principalmente para formar valores. Segundo as palavras de Costa, Teixeira e Ribeiro (2005, p.25),

Considera-se que a formação de valores é um processo de construção contínua, onde cada um é parte de uma grande teia em que se entrelaçam as relações com o eu, com o ambiente e, principalmente, com o outro. Sendo assim, mais uma vez se percebe o quão importante é o professor na vida escolar de uma criança e como toda sua trajetória poderá ser marcada e influenciada, dependendo do profissional da Educação que se propôs a ensiná-la. Por essa razão, a escola deve contar com uma equipe disposta a cumprir com seus deveres e colaborar com o professor, oferecendo recurso e formação continuada para que haja um bom desempenho em suas atividades diárias em sala de aula.

Nesta seção, foram apresentados os caminhos traçados da infância ao encontro da criança com a literatura, a educação, a escola e o professor em diálogo com autores como Philippe Ariès, Sarmiento, Nóvoa, entre outros.

O caminho trilhado, tanto internacional quanto nacionalmente, e como chega no Brasil, destaca a literatura infantil no seu autor pioneiro: Monteiro Lobato. Com ele, surgem outros nomes que compuseram o cânone da literatura infantil, dentre os quais

destacam-se: Ana Maria Machado, Ruth Rocha Marçal, Ziraldo e Cristóvão.

A escola aparece como um dos cenários mais importantes relacionados à Educação e à formação leitora; entende-se que esta deve prover suportes necessários para o desenvolvimento da criança, gerando oportunidades para o contato direto com os livros e com os professores, havendo o “cantinho da leitura”, reconhecendo os alunos leitores, professores leitores, promovendo oficinas literárias e criando formação continuada para que haja, de fato, profissionais capacitados e qualificados que poderão ser verdadeiros mediadores entre o livro e a criança.

Contudo, para que a escola cumpra efetivamente seu papel como espaço de formação leitora, é indispensável que haja investimento contínuo por parte do poder público. Iniciativas como cantinhos de leitura, oficinas literárias e formação continuada de professores dependem de infraestrutura adequada, acervo literário diversificado e políticas de valorização docente. Esta realidade, no entanto, está longe de ser comum em muitas regiões do país especialmente nas escolas localizadas nas terras, nas águas e nas florestas, as quais, apesar de sua riqueza cultural e potencial educativo, continuam sendo negligenciadas por muitas gestões municipais e estaduais. A ausência de bibliotecas, a dificuldade de acesso físico aos livros e a falta de formação contextualizada para os professores destas áreas revelam um cenário de exclusão que compromete o direito das crianças à leitura e à Educação de qualidade.

Pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH/IEAA/UFAM) têm evidenciado desigualdades estruturais que comprometem o fazer pedagógico na região. Estudos como os de Oliveira (2021), Souza (2022) e Lima (2023) analisam desafios que vão desde a precariedade das infraestruturas físicas das escolas até a escassez de acervos literários que dialoguem com a realidade amazônica. Estas pesquisas demonstram que a desigualdade se manifesta na dificuldade de logística para o transporte escolar fluvial, na descontinuidade de projetos de formação docente e na ausência de internet e recursos tecnológicos em comunidades isoladas.

Tais estudos comprovam como os territórios das águas e das florestas frequentemente ficam à margem das políticas públicas educacionais nacionais, que ignoram o “custo amazônico” e a sazonalidade dos rios (cheias e vazantes) como fatores que impactam diretamente o calendário e o incentivo à leitura literária. Como veremos na próxima seção, é fundamental compreender que o trabalho com a

literatura nestes contextos precisa considerar as especificidades culturais, linguísticas e territoriais, reconhecendo os saberes locais e valorizando a pluralidade das infâncias brasileiras como ponto de partida para práticas de leitura verdadeiramente significativas.

Por fim, é válido ressaltar que, na prática, nem todas as escolas têm acesso a uma diversidade de literaturas e, com isso, objetiva-se, neste estudo, investigar a realidade das escolas do campo, quais são os modos de ler literatura e quais estratégias são usadas.

## **2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E LITERATURA INFANTIL: AMPLIANDO ENCONTROS**

A Educação do Campo tem sido historicamente marcada por desafios estruturais, sociais e culturais que refletem diretamente na formação das crianças e no acesso a práticas educativas significativas. Neste contexto, a Literatura Infantil surge como um instrumento essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes das escolas rurais, promovendo não apenas a alfabetização, mas também o fortalecimento das identidades culturais e da valorização do território onde vivem. Esta seção busca refletir sobre o encontro entre a Educação do Campo e a Literatura Infantil, destacando como essas práticas dialogam e se entrelaçam para potencializar o aprendizado e a formação integral dos alunos.

A primeira subseção, intitulada “A Educação do Campo”, apresenta um panorama sobre as especificidades desta modalidade educacional, abordando seus desafios, políticas públicas e a importância de uma pedagogia contextualizada, que respeite as particularidades socioculturais das comunidades rurais. Em seguida, a subseção “A literatura nas escolas do campo: entrelaçando teoria com práticas” discute como a Literatura Infantil tem sido utilizada nas práticas pedagógicas destas escolas, analisando a relação entre teoria e prática na formação leitora das crianças, bem como os desafios enfrentados pelos educadores na implementação de um ensino literário significativo.

Por meio desta abordagem, pretende-se evidenciar como a Literatura Infantil pode ser um instrumento transformador na Educação do Campo, incentivando a criatividade, o pensamento crítico e a construção do conhecimento. Ao longo da análise, serão exploradas estratégias de ensino que valorizam a leitura como um ato social e cultural, promovendo o protagonismo das crianças na construção de saberes e ampliando as possibilidades de acesso à cultura letrada no modo de vida e de trabalho.

A Educação em escolas dos povos do campo é uma conquista de anos de debates que deram origem às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação) e, ainda, a assinatura do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo, bem como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (Brasil, 2010). Instituído em 16 de abril de 1998, o PRONERA permanece em plena vigência como uma política pública

estratégica, tendo como objetivo central fortalecer a Educação nos assentamentos e territórios rurais através da formação inicial e continuada de jovens e adultos.

Este programa tem como público-alvo camponeses, ribeirinhos e extrativistas, populações que sempre foram fundamentais para o desenvolvimento do país e responsáveis pela produção de alimentos, mas que historicamente receberam pouca atenção do Estado. Atualmente, o PRONERA mantém sua missão de democratizar o acesso à Educação pública de qualidade em diversos níveis de ensino, visando a atender às especificidades das populações das terras, das florestas e das águas. O programa busca garantir que o direito ao estudo não seja negado àqueles que dedicam sua vida ao trabalho no campo, promovendo uma educação que dialogue com a identidade e a cultura desses territórios.

Para que os filhos e filhas dos camponeses compreendam as realidades de seu espaço de vivência e os contextos além dele, a escola deve possibilitar interações por meio da leitura. Esta prática contribui para um conjunto de valores sociais que passam a ser experienciados e vivenciados por cada estudante. Compreender criticamente a realidade social e interagir com a diversidade nela encontrada tem sido um dos grandes desafios tanto para discentes quanto para docentes, secretarias e demais profissionais que compõem este cenário educacional.

Os desafios encontram-se em todos os setores das escolas do campo que, apesar das normativas sobre o direito à Educação, são ainda precárias e merecem atenção, entre elas, a questão em torno da formação leitora. Com base nas autoras Winchuar, Bufrem e Bahls (2021), a dimensão que a leitura literária assume, no campo, é revolucionária, uma vez que assume em seu cotidiano aspectos de luta pelo direito à vida, à terra e à Educação. Para os autores, ler, no contexto do campo, “é compreender a realidade, percebendo as nuances e contradições envolvidas, neste contexto, já que é uma forma de instrumentalização crítica que encaminha para a mudança da realidade, seja econômica, social, política e/ou cultural” (Winchuar; Bufrem; Bahls, 2021, p. 2).

Os conflitos gerados no Brasil pela posse de terra acontecem desde a colonização. As marcas deixadas por este começo da história de um país que ao longo de sua trajetória se tornou independente, perduram até a atualidade. Os povos mais afetados por estes conflitos estão localizados longe da vida urbana, o que torna a luta política direcionada à classe moradora do campo ainda mais árdua. Souza (2012)

confirma isso ao falar que:

Foram 300 anos de regime sesmaria que deram origem ao Brasil latifundiário e difusor da ideologia de que indígenas e negros são povos inferiores. Até os dias de hoje, a concentração da terra e da propriedade tem gerado infinitos conflitos no país e tensões político-ideológicas que dificultam a valorização do trabalho do agricultor, do pescador, do assentado, do ribeirinho, das comunidades quilombolas, dos povos das florestas e de tantas outras categorias que dedicam a sua vida à produção de alimentos para consumo interno (Souza, 2012, p. 749 e 750).

No entanto, apesar de tantas dificuldades enfrentadas por estes povos, sua resiliência fez com que o Estado criasse leis que assegurassem e definissem a Educação do Campo como um direito igualitário. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, explicita em seu Art. 5º que as propostas pedagógicas devem contemplar a diversidade em todos os seus aspectos. Segundo o referido artigo:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, ao mesmo tempo em que destacam a identidade da escola do campo por meio de questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002).

O Art. 23 da referida resolução trata da organização da Educação Básica por séries ou ciclos, possibilitando maior flexibilidade para atender às especificidades das diferentes realidades.

Já o Art. 26 define a Base Nacional Comum Curricular e a inclusão da diversidade cultural brasileira, o que ampara a inserção de conteúdos próprios das comunidades do campo.

O Art. 28, por sua vez, trata especificamente da Educação do Campo, assegurando que o calendário escolar seja adequado às condições climáticas e agrárias, e que os conteúdos respeitem os contextos culturais e sociais locais.

Em seu parágrafo único, ressalta que:

Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico. (Brasil, 2002).

Com isso, torna-se imperativo falar quem são estes povos e o porquê destas lutas. Hage (2014) trata as lutas políticas voltadas à classe trabalhadora do campo, valorizando a terra, pois, por meio dela, os moradores que ali habitam tiram sua subsistência. São eles: “povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais” (Hage, 2014, p. 1167). É esta classe trabalhadora que vive de suas plantações, pesca, caça, agricultura e tira do campo a sua subsistência, e precisam deste meio para garantir que suas famílias continuem a ter uma vida favorável ao ambiente em que escolheram ou não morar.

Caldart (2009, p. 38) afirma que:

A Educação do Campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas [...] A Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo.

Esta perspectiva de Caldart revela que a escola do campo não deve ser apenas um prédio burocrático, mas um espaço de resistência vinculado à vida e às lutas sociais. No entanto, para que este projeto educativo “além da escola” se concretize, é necessário, primordialmente, garantir que o espaço escolar permaneça aberto e acessível nos territórios. É neste embate entre a teoria pedagógica e a sobrevivência das instituições que se inserem as ações diretas dos movimentos sociais.

De acordo com Hage (2014), esta luta pela manutenção do território educativo materializou-se quando o MST lançou a campanha “Fechar Escola é Crime”. O movimento visava a denunciar o fechamento em massa de unidades escolares rurais, logrando êxito na redução destas ocorrências. O autor afirma que a campanha “busca mobilizar as comunidades rurais, os movimentos sociais, os sindicatos, enfim, toda a sociedade, para se indignar e lutar para mudar esta realidade.” (Hage, 2014, p. 1173).

O sucesso desta mobilização demonstra que a defesa da escola é, em última análise, a defesa da permanência do povo no campo. Ao reabrir portas que foram fechadas pelo Estado, a campanha de Hage confirma a tese de Caldart: a escola só ganha sentido quando deixa de ser refém de uma lógica urbana e passa a servir aos interesses e à sobrevivência dos próprios moradores do campo, das águas e das

florestas.

Esta luta pela emancipação do campo, no que tange à valorização da escola e de seus docentes, permanece atual, enfrentando o estigma de que os povos do campo “não precisam ser escolarizados”. Prevalece uma visão distorcida que associa a Educação apenas à vida urbana e à busca por estabilidade financeira, desqualificando o modo de vida rural. Neves (2019, p. 17) analisa este preconceito ao afirmar que, historicamente, difundiu-se a ideia de que “as populações rurais não necessitavam de preparação, que, para trabalhar na roça, não se necessitava de conhecimentos científicos”.

Esta visão equivocada desconsidera os saberes das comunidades rurais, que são milenares e transmitidos ancestralmente. Tais conhecimentos ultrapassam os muros das escolas e, embora muitas vezes não constem nos currículos formais, são de extrema importância para o desenvolvimento sociocultural e econômico dos municípios, dos estados e do país. Portanto, a Educação do Campo não deve substituir estes saberes, mas dialogar com eles, unindo a ciência acadêmica à sabedoria prática da terra, das águas e das florestas.

Por isso, a Educação do Campo surge como um movimento de luta e crítica à realidade social. Caldart (2009, p. 39) descreve que “a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da Educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. É um movimento que vem se firmando, pois, segundo este, defende uma educação para a população que vive no campo e que está disposta a reagir e lutar por seus direitos. Ainda, segundo Caldart (2009, p. 40):

É então desde este parâmetro que a Educação do Campo deve ser analisada e não como se fosse um ideal ou um ideário político-pedagógico a ser implantado ou ao qual a realidade da Educação deve se sujeitar. Talvez isso incomode a alguns: a Educação do Campo não é uma proposta de Educação. Mas, enquanto crítica da Educação em uma realidade historicamente determinada, ela afirma e luta por uma concepção de Educação (e de Campo).

No que diz respeito à Educação do Campo e suas lutas, para ter o devido reconhecimento, um dos lugares em que se tem um espaço consideravelmente aberto é nas universidades que, através de pesquisas, conseguem divulgar a realidade vivenciada pelos moradores campestres. “Teve início nos anos de 1990 com as produções do MST e, a partir da constituição da Educação do Campo, ela está

materializada em diversas publicações, tais como a coleção “Por uma Educação Básica do Campo” (Souza, 2012, p. 758).

Além do PRONERA, consolidaram-se outras políticas públicas fundamentais para a sustentação e qualificação dos territórios rurais, tais como o “Programa Projovem Campo – Saberes da Terra”, o “Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo)” e o “PIBID Diversidade”. Destacam-se ainda o “Programa Escola da Terra” (sucessor do Escola Ativa) e as iniciativas do Programa Residência Agrária.

É imperativo ressaltar que estes programas não possuem relevância apenas para o campo da investigação acadêmica; eles são, primordialmente, instrumentos de garantia de direitos para as populações camponesas, ribeirinhas e indígenas. Ao oferecerem suporte estrutural e pedagógico, estas políticas viabilizam a formação de professores e o atendimento às classes multisseriadas, assegurando que a Educação chegue aos territórios mais remotos. Assim, à medida que a procura por uma Educação de Campo de qualidade cresce, estas iniciativas tornam-se o suporte necessário para que os docentes aperfeiçoem as suas práticas e para que as comunidades tenham o seu direito à Educação plenamente exercido. Neste cenário de fortalecimento institucional, surge um programa de extrema relevância, o qual foi descrito por Hage (2014) como um:

conjunto de ações articuladas de uma “política de Educação do Campo” para dar materialidade às determinações do decreto presidencial n. 7352/2010, sancionado a partir das mobilizações do Movimento da Educação do Campo, iniciadas no final da década de 1990 (Hage, 2014, p. 1169).

Molina (2015) destaca o papel de outras instâncias que defendem a causa dos povos do campo, contribuindo para que esta modalidade ganhe reconhecimento e equidade em relação ao ensino urbano. Entre estas articulações, destaca-se o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que é um dos marcos primordiais da organização coletiva no Brasil. Segundo a autora, o FONEC “se constitui, atualmente, em espaço central de articulação dos diferentes sujeitos coletivos que lutam por esta causa” (Molina, 2015, p. 380).

Desde a sua fundação, o FONEC tem servido como o principal observador das políticas públicas, denunciando retrocessos e propondo diretrizes. O IV Seminário Nacional do FONEC, realizado em Brasília, em agosto de 2015, consolidou análises

que dão visibilidade às pautas dos moradores rurais, ribeirinhos e quilombolas. Mais do que um espaço de debate, o Fórum disponibiliza em seus canais oficiais uma vasta produção bibliográfica, dados estatísticos e livros que servem de base para gestores e pesquisadores. Estas produções colaboram para fortalecer a luta por melhorias nas escolas do campo, oferecendo direcionamento técnico e político para quem atua diretamente nos territórios das águas e das florestas.

Souza (2012, p. 759) explica que “foram as práticas educativas coletivas das reuniões e estudos locais e conjunturais nos movimentos sociais que desencadearam as manifestações e os espaços públicos conhecidos como conferências, seminários, encontros e simpósios da Educação do Campo” parte dos responsáveis pela sua manutenção.

Teoricamente, já existem leis que prezam por uma Educação no Campo de qualidade/igualitária que se aproxime da realidade sociocultural, que coloque os camponeses no mesmo nível que o morador da cidade, porém, ainda não passam de teorias, pois, na prática, a realidade é diferente, como afirma Caldart (2009, p. 37): “ainda que muitos não queiram, esta realidade exige posição (teórica sim, mas, sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do campo”.

Daí, a grande relevância de falar sobre o tema proposto - a Educação do Campo - e suas vertentes, os desafios e dificuldades enfrentadas, principalmente pelo profissional que atua nas escolas do campo. Somente ao conhecer a realidade e falar sobre ela, será possível que haja uma mudança e melhorias para que a Educação chegue com qualidade e possa transformar a vida das crianças por meio da Literatura Infantil nas escolas.

Ao analisar a BNCC (Brasil, 2017), observa-se que uma das habilidades propostas para os Anos Iniciais (EF35LP21) orienta o estudante a “ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores”. Esta diretriz pressupõe a existência de bibliotecas vivas e acervos diversificados que permitam ao aluno o exercício da escolha e o contato com a pluralidade estética. No entanto, tal exigência torna-se contraditória quando aplicada à realidade dos estudantes do território rural e ribeirinho, visto que, como já mencionado, a precariedade de recursos didáticos e a ausência de acervos literários específicos impedem que o ensino

alcance a profundidade proposta pela BNCC. Desta forma, a autonomia leitora prevista na BNCC permanece como um desafio distante para as escolas das águas e das florestas, onde a falta de investimento em materiais que dialoguem com a identidade local acaba por restringir o direito formativo destas crianças.

Segundo Hage (2014, p. 1170), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, não apresentava metas exclusivas para a Educação do Campo. Contudo, o documento inseria, no âmbito de metas gerais, estratégias que promoviam o atendimento das populações do campo, indígenas e quilombolas, respeitando suas especificidades culturais. Atualmente, com o encerramento da vigência do decênio anterior, as discussões para o Novo PNE (2024-2034) avançam no sentido de consolidar a Educação do Campo não apenas como uma estratégia acessória, mas como um eixo central para a superação das desigualdades educacionais no Brasil (Brasil, 2024).

As novas diretrizes e o Projeto de Lei do novo decênio reforçam a necessidade de universalizar o atendimento escolar nas áreas rurais, combatendo o fechamento de escolas e garantindo que a infraestrutura e o material didático respeitem a diversidade territorial. Para muitos municípios brasileiros, o Novo PNE impõe o desafio de converter as estratégias de equidade em ações práticas de gestão, assegurando que o direito à Educação chegue efetivamente às comunidades ribeirinhas e indígenas, superando a invisibilidade que marcou planos anteriores.

As escolas do campo, por estarem situadas em áreas rurais, possuem condições diferentes das localizadas em áreas urbanas, podendo tais diferenças serem percebidas em vários aspectos como: culturais, geográficos e socioeconômicos. Estas escolas costumam atender comunidades agrícolas, logo, a realidade cotidiana das crianças é fortemente influenciada pelo trabalho no campo e pela natureza ao redor.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa a incidir sobre a política de Educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de Educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259).

O trecho de Caldart (2012) explicita que a Educação do Campo não é apenas uma modalidade educativa, mas um projeto político-pedagógico construído a partir das lutas, saberes e modos de vida dos povos camponeses. Esta concepção implica reconhecer que a Educação deve partir das realidades concretas destes sujeitos, suas formas de viver, trabalhar, produzir e resistir. Neste sentido, a leitura de mundo como ensinava Paulo Freire antecede a leitura da palavra, pois a alfabetização e o letramento precisam dialogar com os contextos históricos, sociais e territoriais de quem aprende. Ensinar a ler no campo, nas águas ou nas florestas é também ensinar a decifrar os mecanismos de opressão, exploração e invisibilização impostos por modelos hegemônicos de produção e de sociedade.

No entanto, o que se tem visto é um movimento contrário a esta perspectiva emancipadora. Em muitas regiões, o agronegócio vem tentando ocupar o espaço da Educação com materiais didáticos que promovem uma visão distorcida da realidade rural centrada na monocultura, na tecnocracia e na ideia de produtividade, desconsiderando completamente os saberes ancestrais, as práticas agroecológicas e a diversidade cultural dos povos do campo, das águas e das florestas. Esta imposição de conteúdos padronizados e ideologicamente orientados por interesses econômicos mina os princípios da Educação do Campo ao tentar formatar a consciência dos estudantes com valores distantes de sua realidade e identidade. Diante disso, torna-se ainda mais urgente fortalecer propostas pedagógicas autônomas, construídas com e pelas comunidades, com materiais didáticos que reflitam suas vivências, suas lutas e seus sonhos de outro projeto de sociedade mais justo, plural e enraizado nos territórios.

Em contrapartida, Franco (2018, p. 34) ressalta que “a concepção de Educação Rural é abordada como educação destinada à população agrícola, pautada nos mesmos modelos da Educação Urbana transplantada para o campo, não considerando os saberes do trabalhador.” Entretanto, ao comparar uma escola municipal do território rural com um urbano, é notória a desigualdade quando se pensa em trabalhar a literatura, porque, em uma escola do campo, além da falta de acesso a recursos atualizados, livros e acesso à tecnologia, em muitos casos, sequer há um acervo ou biblioteca na escola, e se houver, os livros utilizados podem, de fato, não serem adequados à realidade local.

No contexto rural, as tradições orais e narrativas locais são importantes formas de transmissão de conhecimento e cultura. Estas práticas, exercidas por educadores,

podem complementar e enriquecer a leitura da literatura nas escolas do campo, como diz Caldart (2009, p.46): “uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura e luta social”. Por isso, faz-se necessário implementar metodologias de ensino que integrem a literatura e as práticas culturais locais, o que exige criatividade e flexibilidade por parte dos educadores.

As escolas dos povos da terra, das águas e das florestas, na perspectiva de Hage (2014), se apresentam como escolas com precariedades, falta de recursos na maioria dos casos, os alunos que se veem sem alternativas, cercados por desfavorecimentos, se comparado aos alunos de uma escola da zona urbana, por exemplo, em que suas condições de ensino e qualidade são um pouco melhores do que as da escola do campo, restando aos discentes do campo uma única opção: a de se conformar com a realidade que se tem para poder continuar sua formação escolar. Segundo o autor,

Estas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo (Hage, 2014, p.1173).

Hage (2014) traz em pauta outra questão que afeta os estudantes do campo, ainda em relação às desigualdades, apontando o quanto a escassez de recursos pode prejudicar o camponês, por isso, é fundamental que as políticas públicas garantam o acesso a livros que dialoguem com a experiência dos alunos do campo, possibilitando maior identificação e envolvimento com a leitura. Fundamentando-se em Bicalho, Macedo e Rodrigues (2021, p. 51):

Sinalizamos para as dificuldades de encaminhar o diálogo junto aos gestores públicos estaduais e municipais; a falta de recursos na promoção da formação inicial e continuada; processos de nucleação e fechamento das escolas do campo, submetendo estas populações a longos trajetos até a escola em núcleo urbano; descontextualização dos projetos pedagógicos e ausência da adequação do calendário escolar às especificidades locais, tais como a questão do trabalho familiar na agricultura e as condições climáticas, impedindo o deslocamento de professores até as escolas, pelas péssimas condições das estradas.

O trecho evidencia uma série de entraves históricos e estruturais que comprometem seriamente a efetivação de uma Educação do Campo comprometida com os direitos das populações rurais. A dificuldade de diálogo com gestores públicos, aliada à escassez de recursos para formação inicial e continuada de professores, revela um descaso político que impacta diretamente a qualidade do ensino. Além disso, o processo de nucleação e fechamento de escolas do campo sob a lógica da eficiência administrativa desconsidera as realidades locais e impõe trajetos longos e exaustivos às crianças, muitas vezes inviabilizando sua permanência na escola. Soma-se a isso a descontextualização dos projetos pedagógicos e a inadequação dos calendários escolares, que ignoram a sazonalidade do trabalho agrícola familiar e os desafios logísticos enfrentados por professores em regiões de difícil acesso. Estes fatores, interligados, escancaram a necessidade de uma política pública mais sensível, democrática e territorializada, que respeite a diversidade do campo e garanta uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Ainda que reconheçamos muitos avanços em termos das políticas educacionais para o campo, que se evidenciam na expansão e em mudanças quanto ao atendimento nos diversos níveis de ensino, estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação à permanência e a aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo. (Hage, 2014, p. 1171).

Mesmo com os avanços obtidos nas escolas do campo, ainda assim, há muito para ser feito e modificado naquelas localidades, sendo estas questões políticas a serem denunciadas pela própria comunidade. O professor, neste contexto, é um dos mais prejudicados por falta de recursos para promover a diversificação em seu trabalho enquanto formador, mediador ou alfabetizador. Nos planos ou nos pactos direcionados a este público, já existem leis que asseguram os direitos do morador do campo, mas na prática a realidade é outra. Quanto a isso, Hage (2006) descreve que:

A realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo (Hage, 2006, p. 305).

Além do prejuízo direto à carreira docente, os maiores afetados pelas falhas na

gestão são os estudantes, que já enfrentam barreiras geográficas severas para acessar a escola. No contexto das comunidades ribeirinhas e das florestas, fatores como a precariedade do transporte escolar e a irregularidade na oferta de serviços básicos, como a merenda escolar, evidenciam o descaso estatal. No entanto, o abandono escolar nestes territórios não decorre apenas de falhas logísticas isoladas, mas de uma vulnerabilidade socioeconômica profunda que pressiona as famílias. Diante da precariedade material, o trabalho acaba por competir com a escola, levando o estudante a priorizar meios de subsistência imediata em detrimento dos estudos. Frente a estes fatores, muitos estudantes:

[...] ainda são obrigados a se ausentar ou abandonar a escola para realizar atividades produtivas ou acompanhar os pais em atividades de trabalho itinerantes, de pouca rentabilidade, prejudiciais à saúde e sem condições de segurança, em face das precárias condições de vida que enfrentam os sujeitos no campo [...]. (Hage, 2006, p. 309).

Esta realidade é uma das mais comuns nas escolas do campo: alunos que abandonam a escola para trabalhar. Gusmão, Mendes e Hage (2023) ressaltam sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores das escolas do campo e dos estudantes descrevendo a realidade vivenciada por estes:

[...] a nucleação das escolas do campo, que faz com que os jovens e crianças tenham que viajar horas e horas, de ônibus, de barco, de canoa, de montaria ou em outras formas de condução para chegarem às escolas; essa é uma situação dramática que persiste no campo sem que nenhuma providência seja tomada, que seja favorável à criança, uma vez que sempre que os governantes tratam desta questão o fazem pelo viés do custo financeiro, não levando em consideração o custo emocional, físico e pedagógico que é para esta criança a mudança de escola e de comunidade (Hage, 2023, p. 9-10).

Nunes e D'Aroz (2025, p. 269) ressaltam que “as escolas costumam atender comunidades agrícolas, logo, a realidade cotidiana das crianças é fortemente influenciada pelo trabalho no campo e pela natureza ao redor”. Sabendo desta ligação direta do aluno com o seu contexto social, cultural e familiar, cabe à escola e todo corpo docente se organizarem para proporcionar uma educação que atenda a estes vínculos que o aluno tem com o campo, pois, a intenção não é tirar o aluno do local em que habita, mas estimular sua criticidade através dos livros, para que não se conforme apenas com o trabalho, mas que queira alcançar novas formas de conhecimento, e um destes conhecimentos se dá por meio da leitura. Diante disso,

Pasuch e Franco (2017, p. 381) ressaltam que:

A grande preocupação das autoras, demais pensadores, gestores e profissionais da área refere-se à Educação específica para as crianças do campo no próprio campo, pois, geralmente, as práticas pedagógicas são desenvolvidas a partir de um currículo urbano e, quase sempre, deslocadas das necessidades e da sua realidade.

Não há como lecionar em uma escola do campo sem levar em consideração a localidade e a cultura local dos povos que ali vivem, pois, as diferenças são nítidas. Algumas escolas da área urbana, por exemplo, dispõe de recursos didáticos em bibliotecas que as escolas possuem; já, na escola rural, na maioria dos casos, sequer a escola dispõe de uma biblioteca.

Baptist (2014) afirma que “falta um trabalho de impacto por parte do professor para que este leitor seja alcançado; isto ocorre porque os professores buscam práticas que sejam mais cômodas para eles, mesmo sabendo que o aluno não será motivado de fato através daquela metodologia, [...]” (p.29). Por isso, Silva (2019, p. 3) destaca que “a construção da leitura na sala de aula merece cuidados especiais por parte, principalmente, dos gestores. Os modos de ler chamam a atenção do leitor quando há entrelaçamentos com a prática, a metodologia, os ambientes e o professor.

## **2.1 A literatura nas escolas do campo: entrelaçando teoria com prática**

Os modos de ler literatura nos anos iniciais em escolas do campo são diferentes das escolas urbanas?

É possível dizer que, no contexto do campo, requer-se uma abordagem integrada que considere os contextos socioculturais, as tradições locais e os desafios específicos enfrentados por aquelas comunidades, como já afirmado na seção anterior. Nascimento (2006) afirma que “é, então, neste ínterim, que surge a Literatura Infantil, que tem por missão integrar a criança ao mundo, é o instrumento pedagógico por excelência”. Portanto, é fundamental promover uma educação que valorize e respeite a identidade cultural das crianças, utilizando a literatura como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

No entanto, os desafios que escola, alunos, professores e demais funcionários que compõem o corpo estudantil vivenciam no dia a dia são questões que preocupam e sensibilizam os pesquisadores desta área; segundo Nunes e D’Aroz (2025, p. 266),

“os desafios encontram-se em todos os setores das escolas do campo, as quais, apesar das normativas sobre o direito à Educação, são ainda precárias e merecem atenção, entre elas, a questão em torno da formação leitora”. Neste sentido, o uso da Literatura Infantil na escola pode ser um potencializador para que as crianças desenvolvam o papel de protagonistas. É perceptível a autonomia com que as várias crianças lidam com o livro. Sobre a literatura neste contexto, Baptista (2014, p. 32) afirma que:

Entretanto, podemos entender que esta concepção de leitura vem se postulando durante esse longo período que percorre a Educação do Campo, e de várias formas vem comprovando sua necessidade, e deixando de ser invisível, já que a escola do campo “deve corresponder à necessidade da formação integral dos povos do campo”, e para isso foi preciso que o perfil do professor evoluísse de forma progressiva, estando em constante aperfeiçoamento já que a escola depara-se com um problema de leitura que não conseguiu se resolver e se agravou com o passar dos anos.

Para Silva (2019, p. 17):

Através da Literatura Infantil, registro do imaginário coletivo, criança e obra vão firmando ligações de proximidade, de intimidade e, principalmente, de afetividade. Estas construções poéticas são reveladoras sobre as primeiras descobertas da infância e de todos que, pela magia da palavra e da sua musicalidade, visam a introduzir o pequeno leitor no solo da poesia.

O livro de literatura é um objeto de arte com características particulares oriundas de uma experiência criadora” (Coelho, 2000, p. 27). Logo, cabe ao corpo docente a habilidade de selecionar leituras que condigam com a realidade vivenciada pelas crianças e estudantes do campo. Para que haja um interesse mútuo, é necessário que o professor também seja um exemplo de leitor assíduo e comprometido, capaz de apresentar o “novo” por meio de múltiplos modos de ler e fruir a literatura.

Sobretudo, não basta somente à escola dispor de “bons” materiais pedagógicos ou livros de Literatura Infantil que estejam à disposição dos professores e alunos, se no momento da leitura os alunos não conseguem decodificar e compreender as palavras escritas ou imagens apresentadas nos livros. Para Baptista (2014, p.15), “todavia, a eficiência da leitura depende mais do leitor do que do texto, pois é ele quem atribui sentido ao que lê, manipulando o texto da maneira que lhe convier.” Neste sentido, a compreensão só será completa se o aluno conseguir compreender a leitura

e, ao ouvir ou ver, consiga usar da imaginação para criar o que está sendo proposto pela história ou texto.

A este respeito, não basta a escolha do material didático e pedagógico que será utilizado para determinar o sucesso ou o fracasso no âmbito do aprendizado dos alunos, mas a preparação de um material que seja condizente ao determinado público mediado pelo professor; como afirma Baptista (2014, p. 13), “ o professor tem o papel de elaborar e de trabalhar com estratégias que forneçam interação entre a leitura, a escrita e o mundo do aluno, bem como conciliar os objetivos da escola com os objetivos pessoais dos alunos” .

Na concepção de Lajolo (2005), alunos que têm professores que gostam de ler têm mais chances de também gostar de ler. É preciso superar a ideia de que ler é simplesmente o ato de decodificar ou converter letras em sons, ou seja, o aluno deve sair da escola apto não apenas a ler, mas a compreender o que está lendo (Kock; Elias, 2007).

Kleiman (2002) ressalta a precariedade da leitura como um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar do aluno. Para Kleiman, a leitura deve ser uma habilidade individual e atemporal desenvolvida em cada criança. Já o professor, mais que um condutor da leitura, deve atuar como um leitor e mediador.

A literatura é capaz de levar o aluno leitor a viajar sem que saia do lugar, porém, ainda na atualidade, com tantas tecnologias e meios que facilitam o acesso à internet, esta não tem sido utilizada para propagar novas formas de leituras. Hoje, em algumas comunidades ribeirinhas, por exemplo, já se tem acesso à energia elétrica, algumas com internet de livre acesso ou privado, mas a questão é: o que se tem feito com este acesso? A quem ele tem beneficiado? Esta tecnologia, quando aliada à escola, pode trazer grandes avanços para os alunos desde que estes estejam dispostos a buscar também novas possibilidades sem esperar que o “professor” seja o único que precise sempre ser o mediador entre o aluno e a leitura.

A função do professor é despertar o interesse, instigar e apresentar as leituras, na maioria das vezes, pois, especialmente os alunos das escolas do campo terão contato com o livro exclusivamente na escola, por muitos motivos, incluindo condições financeiras. Os pais ou responsáveis pelas crianças não veem o livro como um material necessário; alguns ainda têm implantado em seus pensamentos, como lá no início da Literatura Infantil, reafirmado por Coelho (2000), o livro apenas como um

entretenimento, brinquedo ou passatempo, por isso, falar da valorização do livro infantil é de suma importância para que estes paradigmas da falta de reconhecimento da essencialidade deste material para o desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças sejam aprimorados desde a primeira infância, e que continue a ser aprimorado para as demais fases da vida acadêmica.

Retomando Baptista (2014, p.15), “o ato de ler torna-se uma atividade social, mesmo que feito individualmente, pois em uma sociedade letrada como a nossa, a leitura é fundamental para que o indivíduo tenha, de fato, acesso ao universo cultural e ao conhecimento para alargar sua visão de mundo.”. A vida em sociedade requer, entre outros, conhecimentos alcançados por meio da leitura, da literatura que converse com suas vivências e realidade de mundo. Para o aluno do campo, o que realmente faz sentido é ler para além do que ele já conhece, mas reforce informações sobre rios, matas, trabalho pesqueiro, roça, plantações, canoas, animais e de toda a diversidade que o campo traz consigo, a cultura, o modo de trabalho e de vida.

Trata-se de levar o aluno a conhecer novos cenários, personagens e ilustrações que podem marcar a infância de uma criança através de uma história bem contada ou recontada, pelos modos de ler a literatura. São meios que podem desenvolver a criticidade e a criatividade para que se possa, com isso, se aplicar a alfabetização e letramento. Assim, o professor precisa reorganizar suas práticas e estratégias de leitura para que o receptor consiga absorver toda gama de acontecimentos, como afirmam Giroto e Souza (2011, p.22):

[...] orientar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de leitura direcionadas ao “letramento ativo” da criança desde pequena requer do professor planejamento e definição de atividades cada vez mais complexas, porém passíveis de resolução desde que ela tenha a orientação e o auxílio de um adulto ou de um colega mais proficiente.

A literatura, além de trazer o despertar para um novo mundo, para o próprio mundo da criança, também carrega este essencial que auxiliará no letramento direcionado às crianças, pois, nos anos iniciais, as crianças estão passando por este processo de alfabetização, e o terceiro ano é o “meio termo” desta alfabetização. Por isso, ter em mãos leituras que façam com que essa criança se integre ao universo ao seu redor é de suma importância, e cabe ao professor mediar leituras que tragam

essas novidades para este contexto, seja este dentro ou fora de sala de aula.

A literatura é muito mais do que palavras organizadas. Spósito e Silva (2014, p.47) destacam que: “é na infância, período repleto de informações e estímulos, que a criança, desde pequena, se desenvolve e, com isso, faz sua leitura de mundo, leitura esta inicialmente realizada pelos seus cinco sentidos: audição, visão, tato, olfato e paladar”. Podendo, então, ser mais que frases ou parágrafos, a leitura é a expressão viva das emoções humanas, das culturas e dos sentidos que são desenvolvidos na infância; por isso, a importância da alfabetização na idade certa, como assegurada pelo Pacto de Educação Nacional na Idade Certa (PENAI) (Brasil, 2017).

Um dos modos de ler histórias sem a tarefa de apresentar críticas ao texto lido é por meio de práticas. Narrar para as crianças envolve oportunidade de interação da criança com o mundo imaginário. Saber contar histórias significa saber a quem contar, quando contar, o que contar e como contar. Embora o livro seja o instrumento mais usado, há outras formas de encantar as crianças sem que haja um livro físico nas mãos do contador, uma delas é a caixa de contos. Quando pronta, não basta só abrir, é preciso um acontecimento que pode ser sublime, monstruoso, trágico, entre outros. Ao ver a caixa com indicação de cenários, a criança cria expectativas e o professor pode aproveitar para criar hipóteses, levantar questões sobre enredos, cenários, personagens etc. Já a criança pode manifestar medo, raiva, alegria, sentimentos diversos possibilitando que possibilitem o professor ampliar conhecimentos sobre muitos temas e despertar interesse pela leitura. As caixas podem ser grandes aliadas do professor, portanto, um recurso de mediação da leitura.

Sousa (2009, p. 15) destaca que “é imprescindível o uso pedagógico da Literatura Infantil em sala de aula de modo que seja utilizado de forma coerente, para que possa contribuir para a efetivação dos processos de ensinar e de aprender.”. Logo, o bom professor não apenas ensina a ler textos, mas ensina a vivê-los, a senti-los e a compreendê-los em profundidade, promovendo uma experiência significativa e enriquecedora.

Para Spósito e Silva (2014, p. 47), “o ato de ler envolve uma elaboração pessoal, um processo mental profundo e duradouro”. Portanto, o bom professor entende toda esta importância que a leitura traz, que este processo levará o aluno a compreender os demais contextos vivenciados em sua realidade de mundo. Assim, se este explora as diversas possibilidades de apresentação literária para engajar seus

alunos e aproximá-los do texto, pode trazer avanços significativos para a evolução deste discente por meio da literatura. Spósito e Silva (2014 *apud* Nunes; D'Aroz, 2025, p. 275) afirmam que:

A chegada da literatura na Educação e nas escolas abriu portas para um mundo de possibilidades, imaginação, fantasias, uma viagem no tempo e nos espaços. Com os novos temas e uma gama de opções de autores e literaturas, também vieram desafios, e um deles é a formação de professores bem-preparados, fundamental para a qualidade do ensino, sobretudo, no que tange ao ensino de literatura e suas possibilidades para a formação dos estudantes.

Dito isto, ao contextualizar as vivências dos alunos com a literatura, pode-se moldar caminhos mais eficazes para desenvolver o gosto pela leitura. O professor pode criar pontes entre a realidade dos estudantes e os textos literários, assim como despertar a identificação, a empatia e o interesse. Por exemplo, ao trabalhar um romance que aborda questões sociais como o livro “O Pequeno Príncipe” (2007), de Antoine de Saint-Exupéry, que traz consigo questões emocionais próximas à vivência dos alunos, mostrando a valorização do imaginário, o educador permitirá com que seus alunos se enxerguem nas narrativas, ampliando o entendimento do texto e do próprio mundo.

Para Santos (2014), “o professor deve motivar, portanto, a cumplicidade gerada na interação leitor-texto e a participação ativa do aluno, proporcionando-lhe a oportunidade de trilhar um caminho particular na leitura” (p. 31). Para isto, ele deve selecionar obras que dialoguem com o contexto dos estudantes, principalmente se os alunos forem alunos da Educação do Campo, para que então promova discussões que ultrapassem o texto escrito e, com isso, consiga incentivar a reflexão crítica.

Freire (1921) destaca que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ressaltando a interconexão entre linguagem e realidade. “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, inicialmente, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 1921, p. 7). Logo, o processo da leitura de literatura vai muito além do ensino técnico da leitura; trata-se de formar leitores sensíveis, criativos e críticos, capazes de interpretar o mundo por meio das palavras. Para Freire (1921), por meio das histórias, a criança ou a pessoa leitora tem a oportunidade de refletir sobre sua realidade, questionar injustiças sociais e

compreender diferentes perspectivas de mundo. Este processo pode despertar um olhar mais atento para os desafios enfrentados pelo campo, fortalecendo o senso de identidade e pertencimento dos estudantes em relação ao seu território.

Existem múltiplos modos de ler: a leitura literal, que foca no entendimento básico do texto; a leitura inferencial, que explora significados implícitos; e a leitura crítica, que analisa o conteúdo sob diferentes perspectivas, questionando intenções e valores. Como destaca Barros (2023 p.18-19):

[...] a história da leitura alerta que as práticas de leitura ocorrem em relação aos modos de ler e aos protocolos de leitura dispostos em objetos, ou seja, a prática da leitura teve e tem vínculos com a materialidade e com os dispositivos destinados à leitura: pergaminhos de leitura, códices de leitura, leitura de livros, telas de leitura e leitura em voz alta, leia em voz alta para os outros, murmure ou rumine, leia em silêncio, ouça ler etc.

Uma criança, ao realizar leitura, não vai além de identificar os principais personagens, passagens, épocas, datas, algumas características que lhes chamou atenção, ou seja, vai explorar significados e não realizar crítica questionando intenções e valores, salvo se o mediador antes tiver trabalhado este modo de ler, mesmo assim, é uma etapa da leitura para alunos de outros níveis como os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Não podemos confundir modos de ler com tipos de leituras, tais como a leitura silenciosa, dramatizada, compartilhada, comuns na etapa proposta para este estudo.

Para Barros (2023, p. 21) “as práticas de leitura escolar, dentre as quais podemos citar de forma especial a prática de leitura de textos literários, apresentam uma diversidade de modos de leitura que variam e mudam com o passar do tempo”. Cada uma destas abordagens é uma ferramenta valiosa para o professor. Saber quando utilizar cada estratégia é essencial para conduzir os alunos em uma jornada literária rica e com diferentes possibilidades. Assim, “uma mediação adequada é capaz de levar o discente não apenas a gostar do texto, mas a dominá-lo e a subvertê-lo, a utilizá-lo como entrada para outros textos” (Neitzel; Bridon; Weiss, 2016, p. 319).

Belmiro (2012, p. 108) diz que “o livro de Literatura Infantil oferece exemplos pertinentes para a presente discussão, uma vez que tem se comportado de forma dinâmica e maleável frente às diferentes mídias, cujas tecnologias dão feições inusitadas às relações entre imagens e textos [...]”. Além disso, o professor pode

recorrer à leitura dramatizada, à contação de histórias, à leitura compartilhada ou à leitura individual e silenciosa, dependendo dos objetivos pedagógicos e das diferentes práticas que ampliam o repertório dos alunos e mostram que a literatura não se restringe a um único formato ou interpretação.

De volta a Belmiro (2012), o autor ressalta que ao integrar a literatura ao cotidiano dos estudantes, o bom professor transforma a sala de aula em um espaço de descoberta e experimentação. Com isso, o ato de ler deixa de ser uma obrigação escolar para se tornar um prazer. A palavra escrita ganha vida, seja em um poema declamado com emoção, em uma peça teatral encenada pelos alunos ou em uma roda de leitura em que diferentes vozes constroem novas interpretações de um texto clássico. A autora complementa que:

Seja em texto literário – romance, conto, poesia, crônica –, seja em artes visuais e gráficas – pintura, escultura, fotografia, desenho etc. –, seja na relação dos dois, é com o intuito de aprender, entendido como um tipo de habilidade que deve ser cultivada nas práticas cotidianas e experimentais, que o professor – na sala de aula com o aluno – situa sua ação de saber (Belmiro, 2012, p. 128).

O professor, ao assumir o papel de propagador da literatura enquanto arte da palavra, contribui para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e conscientes de seu papel no mundo. Neitzel, Bridon e Weiss (2016, p. 318) afirmam que “cabe ao professor ser um mediador em leitura e possibilitar experiências de apreciação da obra, de fruição estética, que estreitem as relações entre a obra e o leitor.” Por isso, o êxito do bom professor em seu trabalho com a literatura reside na capacidade de contextualizar as vivências dos alunos, explorar os diferentes modos de ler e valorizar a palavra em suas múltiplas formas de expressão. Os autores destacam que “os encontros com o texto literário podem se dar de várias formas. A literatura, por ser arte e por permitir a interação entre sujeito e objeto, possibilita que o indivíduo se envolva em uma experiência criadora de sensibilização” (p. 307), e mais, dando oportunidade ao aluno para que crie memórias literárias. É valioso ter o contato com as literaturas desde as primeiras séries, pois estas surtirão grandes efeitos na aprendizagem do aluno leitor.

Como um mestre habilidoso, o educador transforma a leitura em uma experiência significativa, capaz de tocar o coração e a mente dos estudantes; isso acontece ao se colocar no lugar do seu aluno, trazendo para sala de aula uma nova

forma de mediar o ato de ensinar. “O professor ao mediar, se coloca entre o aluno e a aprendizagem e isso só acontece quando há uma quebra de paradigmas do professor como detentor de todo saber. Mediar é facilitar o processo de aprendizagem para que a formação se transforme em conhecimento” (Brilhante; Santos; Coutinho, 2021 p. 409). Os mesmos autores atribuem ao professor a importância de ser o mediador e responsável por fazer uma ponte entre o aluno e o livro, e trazer o despertar da leitura de livros literários. Diante disso, dizem que “é papel do professor estimular o aluno para que o mesmo aprenda a gostar de ler e sinta prazer na leitura” (p. 412). Afinal, ensinar a ler não é apenas decifrar códigos linguísticos, mas também abrir portas para novos mundos, ideias e sentimentos. É neste espaço fértil que a literatura se torna, de fato, uma arte viva e pulsante.

A leitura literária também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criticidade e da sensibilidade. Santos e Garcia (2023, p. 100) destacam que “deve-se partir do pressuposto de que não nascemos leitores de literatura; sequer nascemos leitores do mundo, pois precisamos ser educados para ler os livros e demais práticas da escrita que circulam nos meios sociais.” A partir do contato com textos literários, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias vivências, ao mesmo tempo em que ampliam sua visão de mundo, conhecendo diferentes contextos sociais, culturais e históricos.

Em relação ao estudante da Educação do Campo, este contato com a literatura torna-se ainda mais precioso, visto que as realidades vivenciadas no território rural divergem significativamente daquelas encontradas no contexto urbano. Logo, é válido considerar que a literatura atua como um elo entre a experiência de vida de quem habita o campo e novos horizontes de conhecimento. De acordo com Santos e Garcia (2023, p. 105), “esta interação efetiva com a literatura estimula as crianças a estabelecerem uma relação significativa com as obras, compreendendo seu valor e ampliando seus horizontes nos processos de alfabetização e letramento.”

Ao valorizar as especificidades do ambiente rural, o mediador de leitura permite que o educando se reconheça nas narrativas, ao mesmo tempo em que acessa outros universos culturais, fortalecendo sua identidade e sua capacidade crítica.

Neste sentido, a literatura pode se tornar uma ferramenta poderosa para minimizar estas desigualdades, oferecendo não apenas conhecimento, mas também inspiração e motivação para a permanência na escola, principalmente ao se tratar de

escolas do campo nas quais muitos alunos acabam desistindo dos seus estudos por falta de condições sociais, financeiras e políticas que os assegurem a permanência na escola para que possam dar continuidade ao seu processo de aprendizagem. Hage (2014, p. 1171) afirma que:

Ainda que reconheçamos muitos avanços em termos das políticas educacionais para o campo, que se evidenciam na expansão e em mudanças quanto ao atendimento nos diversos níveis de ensino, estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo.

No entanto, deve-se reconhecer que a luta pelos direitos políticos, sociais e culturais do morador ruralista evidencia-se de uma constância, visto que tal problemática depende de inúmeros fatores políticos para que se tenha uma devolutiva que atenda a estas necessidades que, segundo Bicalho, Macedo e Rodrigues (2021, p. 50), levam a “compreender tais limites e mostram que as políticas públicas não são permanentes. Elas devem ser constantemente disputadas, com a intenção de garantir as condições objetivas de materialização e implementação pelo Estado.”

Portanto, a literatura pode ser um meio de valorização da cultura e dos saberes locais. Segundo Silva (2019, p. 1), “deve-se atentar para as ideias que surgem a partir dos saberes dos discentes, pois é necessário refletir sempre para não desrespeitarmos os limites de suas aprendizagens.”

Há que se ressaltar que os alunos do campo crescem ouvindo histórias orais transmitidas por seus familiares e membros da comunidade e, por isso, ao incorporar as narrativas no ambiente escolar e relacioná-las com textos literários clássicos e contemporâneos, a escola contribui para a preservação da memória cultural, ao mesmo tempo em que amplia o repertório dos estudantes.

Ao produzir seus próprios textos, os alunos podem expressar suas vivências, emoções e percepções sobre o mundo, até as não verbais, ao que Baptista (2014, p. 11) as define como “leitura de imagens, como: fotos, cartazes, propagandas, imagens digitais e virtuais, figuras que povoam com intensidade crescente nosso universo cotidiano.” Estas práticas não apenas fortalecem suas habilidades linguísticas, mas também contribuem para a construção de uma identidade literária própria, na qual suas experiências e histórias ganham voz e espaço dentro da escola.

Além disso, a literatura pode ser uma ponte entre a escola e a comunidade, promovendo projetos que envolvam a participação dos familiares e moradores locais. Baptista (2014, p. 19) complementa destacando que “nesta visão, a comunidade ao redor deve ser inserida na escola para que os alunos identifiquem e visualizem aquele espaço como seu, pois a participação é um importante instrumento na formação de atitudes democráticas.” Assim, os encontros literários, saraus e feiras de livro podem ser oportunidades para que os alunos compartilhem suas leituras e produções, incentivando a valorização da cultura do campo e fortalecendo os laços entre a escola e a sociedade.

Portanto, investir na formação leitora dos alunos da Educação do Campo é essencial para garantir uma aprendizagem mais humanizada e transformadora. Segundo Silva (2019, p.84), “o uso da Literatura Infantil na escola pode ser um potencializador para que as crianças desenvolvam o papel de protagonistas. É perceptível a autonomia com que as várias crianças lidam com o livro.” A literatura tem o poder de abrir portas para novas possibilidades, ressignificar vivências e ampliar horizontes, contribuindo para a construção de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade. Desta forma, ao assegurar o acesso à literatura e ao incentivo à leitura, a escola cumpre um papel fundamental na promoção de uma educação mais equitativa e emancipadora.

Destaca-se que, ao contextualizar as vivências com a literatura, o professor terá mais êxito em seu trabalho, sendo este o propagador da literatura enquanto arte da palavra, lida, ouvida, falada ou cantada. Afinal, conhecer os modos de ler é ter nas mãos diversas cartas a serem usadas no ofício docente.

### **3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

A presente dissertação tem como objeto de investigação a Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo propósito é o de compreender os modos de ler literatura por professores e alunos do 3º ano desta etapa da Educação Básica em uma escola do campo do município de Humaitá/AM.

Os estudos se ancoram na abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e de observação participante.

#### **3.1 A natureza da pesquisa**

Para este estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 2005), como uma abordagem que tem o ambiente natural como fonte dos dados e as pesquisadoras como principais agentes. Nesta abordagem, a preocupação é tanto com o processo quanto com o produto. E ainda, o contato do pesquisador com a situação investigada visa a compreender como os fenômenos identificados são influenciados pelo seu contexto. Para as autoras, os dados coletados são fundamentalmente descritivos, de pessoas, acontecimentos e situações, incluindo transcrições de entrevistas, observações, práticas etc. O pesquisador vai capturar o ponto de vista dos participantes, isto é, o significado que os sujeitos dão às questões e os problemas apontados.

Sobre a pesquisa qualitativa, Creswell (2014) ressalta que, ao envolver múltiplos fatores e utilizar esta abordagem, busca-se oferecer uma compreensão rica e detalhada que possa contribuir para práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Esta pesquisa possui caráter exploratório (Creswell, 2014). Tais investigações são fundamentais quando o fenômeno estudado ainda carece de informações sistematizadas ou não foi amplamente explorado sob óticas específicas. No levantamento bibliográfico realizado para esta fundamentação, observou-se que, embora a Educação do Campo tenha avançado em marcos legais, as pesquisas que tratam especificamente da mediação da Literatura Infantil nos anos iniciais em contextos ribeirinhos e de floresta ainda são escassas. Ao consultar bases de dados, como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Google Acadêmico (utilizando descritores como "literatura infantil", "educação do campo" e "Amazonas"),

percebe-se uma concentração de estudos em aspectos sociológicos e de gestão macro, com pouca ênfase nas práticas de leitura em sala de aula nas escolas das águas. Diante desta lacuna, optou-se pelo estudo de caso (Creswell, 2014), uma vez que esta abordagem permite explorar em profundidade os aspectos pedagógicos de uma turma de 3º ano. O objetivo é proporcionar um entendimento inicial e abrangente sobre como a Literatura Infantil é apresentada e ressignificada neste contexto sociocultural específico, transformando a prática observada em dados para a reflexão acadêmica.

A pesquisa de estudo de caso é uma abordagem qualitativa na qual o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um caso) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo múltiplas fontes de informação (ex.: observações, entrevistas, material audiovisual, documentos e relatórios) e relata uma descrição do caso e temas do caso (Creswell, 2014, p. 84).

Neste caso, ao deparar-se com uma compreensão profunda relacionada à pesquisa, pode-se destacar que a investigação permitirá entender como a leitura da Literatura Infantil é adaptada às particularidades das escolas do campo e quais fatores moldam estas práticas. O foco é compreender quais modos de ler literatura são trabalhados com alunos daquele contexto, quais significados atribuem às atividades de leitura, analisando práticas, desafios e resultados educacionais. Sendo assim, o estudo investigativo será bem detalhado e contextualizado, no formato de estudo de caso, e permitirá um mergulho nas especificidades do contexto do campo, possibilitando captar as dinâmicas entre professores, alunos e o ambiente sociocultural.

De acordo com Yin (2015), o estudo de caso caracteriza-se como uma investigação empírica que compreende um método abrangente, englobando a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Esta modalidade pode incluir tanto estudos de caso único quanto múltiplos, bem como abordagens quantitativas e qualitativas. Conforme a sistematização proposta pelo autor, o desenvolvimento da pesquisa é estruturado em etapas fundamentais: o planejamento, a coleta de evidências, a análise dos dados e a elaboração do relatório (Yin, 2015).

Esta postura possibilitou a observação dos modos de ler em situação real, bem como a compreensão dos significados construídos coletivamente durante as experiências de leitura, fortalecendo a coerência entre os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e a análise dos dados.

Esta pesquisa investigou os modos de ler utilizados por professores e vivenciados com crianças dos anos iniciais de uma escola dos povos do campo.

### **3.2 Campo da pesquisa**

O espaço de pesquisa foi uma unidade educacional do campo, administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), localizada na comunidade São Miguel, à margem direita do rio, no município de Humaitá. A escolha deste espaço deu-se por conveniência, considerando que a pesquisadora possui vínculo indireto com a instituição, uma vez que um familiar já atuou como professora na referida escola. Ressalta-se que, por questões éticas, o nome da unidade não será divulgado.

A escola atende crianças e adolescentes provenientes de comunidades rurais e ribeirinhas, ofertando Educação Infantil e Ensino Fundamental. O público atendido está inserido em um contexto social marcado por características próprias do campo amazônico, no qual muitas famílias desenvolvem atividades ligadas à agricultura, à pesca e à criação de animais, frequentemente em condições de difícil acesso a recursos e infraestrutura.

No que se refere à estrutura física, a escola dispõe de um ambiente simples, porém funcional, composto por salas de aula climatizadas, cozinha, banheiros e um pátio, espaços essenciais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e para o bem-estar dos estudantes. Contudo, observa-se a ausência de acesso à internet, o que representa uma limitação significativa, especialmente diante das demandas contemporâneas por tecnologias digitais no contexto educacional. Além disso, a unidade enfrenta desafios relacionados à escassez de materiais didáticos e pedagógicos.

Em relação à organização pedagógica e administrativa, a escola conta com 10 turmas, atendidas por 12 professores, além de um pedagogo e um gestor escolar, responsáveis pela coordenação das atividades educativas e administrativas da instituição.

Apesar das limitações estruturais, a escola desempenha um papel fundamental na comunidade, constituindo-se como espaço de socialização, formação cidadã e valorização dos saberes locais. Neste sentido, contribui não apenas para a escolarização formal, mas também para a preservação e promoção das práticas culturais do campo, como o cultivo de roças e a criação de animais, aspectos que

influenciam diretamente o modo de vida das crianças e suas formas de interação com o mundo.

No contexto mais amplo, o município de Humaitá apresenta uma significativa presença de escolas do campo, característica relacionada à sua configuração geográfica e socioeconômica. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município possui uma população residente de 57.411 habitantes distribuídos entre a zona urbana e extensas áreas rurais, incluindo comunidades ribeirinhas, indígenas e assentamentos, com uma densidade demográfica de apenas 1,74 hab/km<sup>2</sup>, o que evidencia uma dispersão populacional.

No âmbito educacional, informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidenciam a predominância de unidades escolares em áreas rurais, o que revela os desafios logísticos, estruturais e pedagógicos para garantir o acesso e a permanência dos estudantes. Estes elementos reforçam a importância de compreender a organização da educação do campo em Humaitá, considerando suas especificidades territoriais, sociais e educacionais.

No que se refere à oferta educacional, dados do Censo Escolar (INEP, 2023) indicam que, das unidades de ensino básico em atividade no município, aproximadamente 65% estão localizadas em áreas rurais. Destas, uma parcela significativa atende exclusivamente comunidades ribeirinhas e indígenas, enfrentando desafios logísticos severos, como a dependência do transporte fluvial e a infraestrutura de energia e conectividade limitada. Estes dados reforçam a importância de compreender a organização da Educação do Campo em Humaitá, considerando as especificidades territoriais e o custo amazônico para a manutenção do ensino.

**Figura 1 – Localização do município de Humaitá**



**Fonte:** Elaborado com base em dados do Google Maps (2024).  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/panorama>

Humaitá é um município localizado no sul do Estado do Amazonas, com 33.111,143 km<sup>2</sup> de extensão territorial, no entroncamento das rodovias Transamazônica (BR-230) e Manaus-Porto Velho (BR-319) e às margens do Rio Madeira. Fundado em 4 de fevereiro de 1890, Humaitá está situada na mesorregião do sul amazonense e na microrregião do Madeira, guardando uma distância de 696 km da capital, Manaus, via BR-319.

A economia local é diversificada, englobando atividades como agropecuária, extrativismo vegetal e indústria, especialmente a madeireira. Além disso, Humaitá destaca-se por suas belezas naturais, como praias fluviais e áreas de preservação ambiental, que atraem turistas interessados em ecoturismo e pesca esportiva.

O município abriga instituições de ensino superior, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), que também oferece cursos de Ensino Médio na forma integrada, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O *campus* da UFAM em Humaitá oferece cursos de graduação em Agronomia, Engenharia Ambiental, Licenciatura em Ciências (Biologia e Química), Licenciatura em Ciências (Matemática e Física), Licenciatura em Letras (Português e Inglês) e Pedagogia. Além disso, o campus conta com programas de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, como o Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH).

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Humaitá é responsável pela gestão das escolas municipais e pela implementação de políticas educacionais que visam à melhoria da qualidade do ensino, sendo também a responsável pela gestão das escolas do campo, a qual supervisiona os polos e professores que atendem cada localidade em que exercem suas funções, sendo estes lotados por meio dos processos seletivos ou concurso público.

### **3.3 Participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram 01 (um) professor e 12 (doze) crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da escola-campo. O professor reside na comunidade. As crianças da comunidade são filhas(os) de agricultores e mineradores. Além disso, as crianças participantes da pesquisa vêm de famílias com uma forte ligação com as atividades rurais, como agricultura, pesca e mineração, atividades

estas que são comuns na região. Tais fatores influenciam diretamente o estilo de vida e os valores que permeiam o ambiente familiar, pois muitas destas crianças ajudam nas tarefas do campo desde cedo, participando de atividades como o cultivo de alimentos, a criação de animais e a extração de minérios, o que contribui para o seu aprendizado prático sobre o meio ambiente e os ciclos naturais.

O acesso dos estudantes às unidades de ensino ocorre de forma diversificada: enquanto os residentes locais utilizam o deslocamento a pé ou por meio de bicicletas, aqueles provenientes de comunidades vizinhas dependem do transporte escolar fluvial, invariavelmente acompanhados por um monitor para garantir a segurança no trajeto. Esta dinâmica reflete a realidade do Amazonas, onde a complexa geografia hidrográfica impõe o transporte fluvial como modal predominante. Neste contexto, o 'ritmo das águas' não apenas define a logística educacional, mas rege a própria organização da vida nas comunidades indígenas e ribeirinhas.

Neste cenário, a alteração dos ciclos de enchente e vazante, intensificada por eventos climáticos extremos, gera impactos severos nas esferas social e econômica destas populações, afetando a segurança alimentar, a mobilidade e, drasticamente, o calendário escolar. Embora o período chuvoso na região ocorra entre novembro e maio com picos entre fevereiro e abril, a ausência de um planejamento logístico adequado faz com que tanto a seca severa quanto as grandes cheias interrompam o fluxo educacional.

Esta vulnerabilidade é agravada pelo fato de o município de Humaitá não possuir um calendário escolar específico para as escolas do campo, das águas e das florestas. Tal omissão contraria o disposto no Art. 28 da LDB (Lei nº 9.394/1996), que determina que os sistemas de ensino devem estabelecer adaptações necessárias às especificidades da vida rural, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. A inexistência desta diferenciação resulta em prejuízos pedagógicos irreparáveis para os alunos e na precarização do trabalho docente, uma vez que muitos profissionais enfrentam períodos de ociosidade forçada e interrupção de rendimentos durante as paralisações sazonais.

Para esta pesquisa, foram considerados como critérios de inclusão: a) ser aluno matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do campo, no município de Humaitá, no período da pesquisa; b) ser professor(a) da disciplina de Língua Portuguesa ou Literatura, da turma de 3º ano do Ensino Fundamental da

escola selecionada no período da pesquisa. Como critérios de exclusão, excluiu-se o(a) professor(a) que não atuava no Ensino Fundamental I e não ministrava a disciplina de Língua Portuguesa ou Literatura. Vale ressaltar que não ocorreu critério de exclusão por gênero, etnia e nem idade, pois o que implicou nesta pesquisa foi a busca e construção de conhecimento que envolve alunos e professores.

O professor participante da pesquisa foi convidado por meio de uma carta convite encaminhada para a gestão da escola. Nesta carta, foram detalhados os objetivos, o percurso metodológico da pesquisa e demais encaminhamentos. Juntamente com a carta, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi lido e assinado de forma voluntária pela docente selecionada.

O processo de esclarecimento sobre a pesquisa contou com o apoio da professora da turma para a mediação junto às famílias. Os pais e responsáveis receberam Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), os quais, após leitura conjunta, esclarecimentos e a resolução de dúvidas os assinaram de forma voluntária. Para os pais analfabetos, a assinatura nos termos foi por meio da impressão digital do polegar direito, mediante uma testemunha (pedagogo), com o consenso do(a) entrevistado(a).

No corpo deste estudo, sempre que os relatos forem mencionados, os nomes dos(as) participantes serão identificados com nomes fictícios, garantindo o anonimato e sigilo expressos nos termos assinados.

### **3.4 Instrumentos de coleta de dados**

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram quatro.

Quanto à pesquisa docente, esta foi realizada na escola de atuação, em momento de Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), conduzida por meio de entrevista gravada, a partir de um roteiro de perguntas semiestruturadas contendo questões sobre modos de ler Literatura Infantil em sala de aula. Segundo Lakatos e Marconi (2003), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Com isso, seja, a partir das questões elaboradas para a entrevista foi possível obter os dados buscados pela pesquisadora.

Para Ludke e André (2005), a entrevista é uma das principais técnicas utilizadas

em pesquisas, pois desempenha um importante papel não somente nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Ludke; André, 2005, p. 39).

A coleta de dados seguiu o delineamento de um estudo de caso, utilizando procedimentos complementares para a triangulação das informações. Inicialmente, foram aplicadas duas atividades de leitura distintas: a primeira, uma prática convencional em sala de aula apenas com livros de literatura; a segunda, uma prática diversificada denominada 'Chá Literário' (inspirada em Freire, 1996), realizada em ambiente externo e com momentos de interação.

Durante a execução de ambas as atividades, utilizou-se a observação participante, cujas percepções foram registradas em diário de campo (ver Apêndice B). Posteriormente, para aprofundar a compreensão sobre os modos de ler e as preferências dos estudantes, realizou-se uma sessão de grupo focal. Esta abordagem permitiu observar como diferentes entrelaçamentos e cenários pedagógicos contribuem para o desenvolvimento do prazer pela leitura, indo além do que seria captado apenas por entrevistas isoladas.

Para a realização do 'Chá Literário', os alunos foram convidados a ocupar um espaço diferenciado, utilizando tapetes e almofadas trazidos previamente de seus lares. A necessidade deste deslocamento físico e material revela uma lacuna no ambiente escolar: a inexistência de um 'cantinho da leitura' ou de mobiliário adequado que favoreça o letramento literário de forma permanente.

Segundo a perspectiva freiriana, o espaço educacional não é neutro; ele educa ou silencia. Ao improvisar um cenário acolhedor com recursos próprios, a atividade rompeu com a rigidez das fileiras de carteiras da sala de aula convencional, que muitas vezes limita a subjetividade e o prazer do ato de ler. Esta estratégia demonstrou que, embora a infraestrutura escolar seja deficitária em recursos específicos para a biblioteca ou salas de leitura, a resignificação do espaço, transformando o chão em lugar de partilha, foi fundamental para estabelecer uma nova relação de proximidade entre o leitor, o livro e seus pares.

Com a atividade, os alunos tiveram contato com diferentes técnicas e cenários de leitura. Os livros para as atividades com leitura foram doados por uma

colaboradora, uma vez que o acervo da escola foi danificado devido a uma forte enchente no ano de 2024.

Vale destacar que a introdução de novos modos de leitura foi pensada para proporcionar benefícios e criar meios para que as crianças pudessem desenvolver atividades lúdicas e pedagógicas que despertassem os interesses enquanto leitores em formação, por isso o papel do professor como mediador neste momento é fundamental e extremamente necessário para que os alunos se sintam motivados e curiosos para descobrir as muitas possibilidades de ler e de leituras. Libâneo (2012) ressalta a importância de práticas pedagógicas que considerem as especificidades e a diversidade sociocultural dos educandos, como é o caso das escolas dos povos do campo.

Campos (2008) salienta que, para que haja um efeito satisfatório, o pesquisador nunca deve partir daquilo que considera apropriado como resultado para sua investigação, mas sim daquilo que é mais significativo do ponto de vista das crianças. Um exemplo claro a respeito disso são os conhecimentos prévios que as crianças têm, oriundos das relações construídas no ambiente no qual elas estão inseridas.

Todos os participantes foram orientados sobre participar de forma voluntária e que, se, em determinado momento da entrevista e do Chá literário, ocorressem quaisquer contratempos que impossibilitem continuar ou se decidissem não mais dar continuidade com a entrevista e as atividades práticas, seriam respeitados, sendo o bastante comunicar à pesquisadora.

A coleta de dados, bem como os demais encaminhamentos da pesquisa foram registrados sistematicamente no diário de campo da pesquisadora, permitindo uma imersão reflexiva no ambiente investigado. A observação participante foi essencial para compreender as práticas de leitura entre professor e aluno em seu contexto real, favorecendo a análise das interações entre eles, além das dinâmicas pedagógicas cotidianas. A entrevista semiestruturada com o professor possibilitou captar percepções subjetivas e desafios enfrentados no trabalho com a literatura e a leitura no cotidiano escolar.

Após as atividades com as crianças, uma seção de grupo focal foi proposta pela pesquisadora a fim de ouvir sobre como as crianças compreendem a leitura e seus modos de ler, cujo objetivo também foi contribuir para o aprofundamento das análises. O uso combinado dos modos de ler visou a entrelaçar tais práticas e

construir uma compreensão ampla, crítica e situada do fenômeno investigado.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP/CONEP/UFAM) sob o CAAE: 86384124.2.0000.5020 de Parecer nº 7.480.066.

### **3.5 Instrumentos de análise de dados**

A importância da análise de documentos, de acordo com Lüdke e André (2017, p. 44), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Neste sentido, busca-se o entendimento do tema e dos achados e a sua reação com os modos de ler literatura.

A análise dos dados foi por meio do método de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein *et al.*, (2014) baseado em 4 dos 12 critérios universais, a saber: Intencionalidade e reciprocidade; Transcendência; Significado e Planejamento e alcance dos objetivos, os quais serão também categorias de análise consideradas necessárias e suficientes para que uma interação seja classificada como mediação, ou seja, uma experiência interativa que não seja moldada nestas concepções não pode reivindicar a qualidade de EAM.

Sob este aspecto, a EAM pressupõe a mediação da aprendizagem que é entendida por Feuerstein, Feuerstein e Falik (1998) como um tipo especial de interação entre alguém que ensina (o mediador) e alguém que aprende (o mediado), que deve ser caracterizada por uma interposição intencional e planejada do professor que age entre as fontes externas de estímulo e o aluno. A sua modificabilidade e flexibilidade são as qualidades mais estáveis e universais, sendo comuns a todos, independentemente da cultura, contexto socioeconômico, ou nível educacional (Feuerstein; Feuerstein, 1999). A transcendência acontece quando mediador e mediado caminham para além da situação vivenciada, buscando relações entre o conhecimento adquirido e as possibilidades de aplicação no futuro, em termos de projeções e generalizações. Conforme Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 89), esse critério cria no mediador e mediado “uma diversidade de possibilidades de ação e reação, cujo significado é a flexibilidade e a criatividade de respostas resultantes, que permitem a propensão de modificabilidade permanente para adaptar-se a novas situações”.

Para estes autores, o significado (terceiro critério) faz com que a mensagem do educador seja entendida e racionalizada pelo aluno, além de levantar a necessidade de o estudante olhar para significações mais profundas e pessoais. Já o planejamento e busca por objetivos (quarto critério) discorre sobre a habilidade de colocar e/ou distinguir determinados objetivos, além de planejar a melhor maneira de alcançá-los, requer abstrações que transcendem o “aqui-e-agora” (Feuerstein; Feuerstein & Falik, 2014).

Feuerstein acreditava haver uma medição capaz de levar o mediado a perceber a necessidade de aprender, aceitar a ajuda e estar apto para modificar-se cognitivamente falando, incorporando, portanto, à sua estrutura mental, novos conhecimentos, competências, habilidades e valores aos quais poderiam / deveriam levar para o resto da vida.

A análise documental, conforme asseveram Lüdke e André (2005, p. 44), contribuem para uma compreensão aprofundada das propostas que norteiam os processos de aprendizagem. Sob esta ótica, o exame do Referencial Curricular Amazonense (RCA) e do Proposta Curricular Padrão (PCP) da Educação Infantil e Ensino Fundamental de Humaitá (2019), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constitui uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Tais documentos permitem tanto complementar as informações obtidas por outras técnicas quanto desvelar aspectos novos do problema investigado. Neste sentido, busca-se compreender como o currículo está inserido no contexto educacional do Estado do Amazonas e de que forma ele dialoga com as especificidades do ensino em Humaitá.

Diante das necessidades apresentadas, reforça-se a relevância desta pesquisa para compreender como os modos de ler literatura estão sendo trabalhados nas escolas do campo, especialmente nos anos iniciais, contribuindo para a valorização da leitura literária como prática formadora.

#### 4. RESULTADOS E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS ACHADOS

Nesta seção, são apresentados os resultados da pesquisa, coletados por meio de entrevista semiestruturada realizada com um professor e de atividades práticas de leitura desenvolvidas com 12 alunos do 3º ano (7 meninas e 5 meninos), do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal localizada no campo, no município de Humaitá. O quadro a seguir apresenta o perfil do professor participante, identificado como (PY).

**Quadro 1** – Perfil do professor participante da pesquisa

| Participante   | Idade   | Formação  | Tempo de Atuação | Atuação na Escola do Campo |
|----------------|---------|-----------|------------------|----------------------------|
| Professor (PY) | 38 anos | Pedagogia | 8 anos           | 4 anos                     |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

A análise dos dados foi organizada em três eixos complementares, detalhados a seguir, visando a compreender os modos de ler Literatura Infantil no contexto da escola do campo:

Etapa 1: Perfil e Concepções Docentes (Entrevista). O primeiro eixo se consistiu da análise do perfil e das concepções do professor (PY). Para isso, utilizou-se a entrevista semiestruturada (composta por questões abertas e flexíveis), gravada e transcrita, o que permitiu identificar como sua formação e experiência em escolas do campo sustentam sua prática pedagógica.

Etapa 2: Práticas de Leitura em Sala de Aula (Observação Participante). Realizou-se a observação participante de uma aula convencional de Língua Portuguesa. Nesta etapa, a pesquisadora acompanhou a dinâmica habitual da turma, registrando em diário de campo as estratégias de mediação do professor e a reação dos 12 alunos diante dos livros de literatura, sem interferir na rotina escolar.

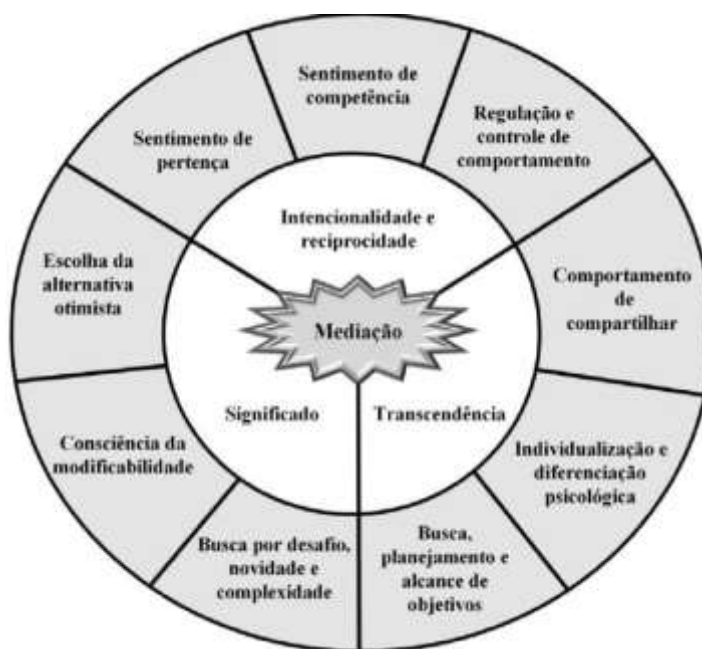
Etapa 3: Intervenção Pedagógica e Prática Literária (Pesquisa-Intervenção). De forma concomitante à análise das práticas habituais, desenvolveu-se o "Chá Literário" em ambiente externo. Esta etapa caracterizou-se como uma intervenção planejada e mediada pela pesquisadora, onde a observação participante focou nos novos significados atribuídos pelos alunos ao ato de ler em um cenário diversificado.

A triangulação destes dados às falas do professor (entrevista), o cotidiano

escolar e a intervenção proposta (observação e diário de campo) permitiram compreender os entrelaçamentos que permeiam a formação leitora das crianças no campo.

Os resultados foram analisados com base nas categorias da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein *et al.* (2014), e compreende quatro dos 12 princípios universais: intencionalidade e reciprocidade; transcendência; significado (grupo 1) e planejamento e alcance dos objetivos (grupo 2). Estes critérios e categorias orientam a leitura interpretativa das práticas observadas e das narrativas docentes, permitindo compreender de que modo o ensino da Literatura Infantil no campo é permeado por ações mediadoras que vão além da transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural dos alunos. Os quatro critérios universais alinhados com entrelaçamentos e mediados pelo professor indicam o sentido e o significado do ato de ler. Este entrelaçamento pode ser observado na figura a seguir.

**Figura 2** - Três dos princípios universais da mediação da aprendizagem de Reuven Feuerstein.



**Fonte:** Feuerstein (1991).

Mediação da aprendizagem é entendida por Feuerstein (1991) como um tipo especial de interação entre alguém que ensina (o mediador) e alguém que aprende (o mediado), que deve ser caracterizada por uma interposição intencional e planejada

do professor que age entre as fontes externas de estímulo e o aluno. De acordo com Feuerstein (1991, p. 86), “ensinar exige compreender que a Educação é uma forma de intervenção no mundo”, e isso implica que o professor precisa reconhecer as condições concretas de vida dos alunos para tornar o aprendizado significativo.

Durante a exploração do material, as unidades investigadas foram sendo decodificadas e classificadas conforme os princípios. A começar das tratativas e para uma melhor compreensão dos achados, iniciamos a análise dos dados, os quais foram organizados em categorias, *a priori*, de acordo com os quatro critérios universais citados acima, cuja intenção foi a de responder aos objetivos geral e específicos da pesquisa. Orientados por esta metodologia, a primeira categoria, “Intencionalidade e Reciprocidade”, envolve as questões 5, 6, 8, 10 e 11 do roteiro de entrevista, as quais investigam as práticas de ensino da Literatura Infantil, as estratégias utilizadas pelo professor e as formas de organização do trabalho pedagógico. Esta categoria serve de base para compreender as intenções que orientam a mediação docente e as respostas dos alunos às propostas de leitura, evidenciando a interação entre mediador e mediado no processo de aprendizagem.

A segunda categoria, “Transcendência”, analisa e discute as questões 7, 8 e 9 e versa sobre a capacidade de o professor conduzir os alunos a irem além da situação imediata de leitura, estimulando a ampliação da compreensão do texto literário por meio da dramatização, da imaginação, da participação ativa e da comparação entre diferentes modos de leitura. Nesta categoria, busca-se identificar indícios de que a mediação favorece a generalização da aprendizagem e a transferência dos conhecimentos para outras situações, conforme proposto pela Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

A terceira categoria, “Significado”, contempla as questões 12, 13, 14 e 19, que discutem a relevância atribuída à leitura literária no contexto escolar, considerando o acesso aos livros, a presença ou ausência de materiais que dialoguem com a realidade das crianças do campo, os desafios estruturais e materiais enfrentados pelo professor e as experiências marcantes vivenciadas no ensino da literatura. Esta categoria busca compreender em que medida a leitura assume sentido para os alunos e como o professor percebe o valor formativo da literatura em sua prática pedagógica.

Por fim, a quarta categoria, “Planejamento e alcance dos objetivos”, envolvendo formação e desenvolvimento profissional, fundamenta-se nas questões

15, 16, 17, 18 e 20, e versa sobre os processos de formação continuada, as condições de trabalho docente, o apoio da comunidade escolar, as necessidades de capacitação e as perspectivas de melhoria para o ensino da Literatura Infantil na escola do campo. Esta categoria permite analisar como o planejamento pedagógico e o desenvolvimento profissional do professor influenciam a qualidade da mediação da leitura e a consolidação de práticas literárias mais consistentes e significativas.

#### **4.1 Intencionalidade e Reciprocidade**

A categoria da Intencionalidade, conforme definida por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), refere-se à ação consciente do mediador ao organizar situações de aprendizagem com objetivos claros, direcionando o processo educativo de forma deliberada. Para os autores, a intencionalidade se manifesta quando o professor planeja suas ações pedagógicas de modo explícito, selecionando conteúdos, estratégias e recursos com a finalidade de promover a aprendizagem e a modificabilidade cognitiva do aluno. Brito (2013) diz que a mediação do professor envolve a colaboração, ação desafiadora para a criança e favorece seu crescimento intelectual.

No contexto da leitura literária, a intencionalidade evidencia-se nas escolhas metodológicas do professor, na forma como organiza os momentos de leitura, nos gêneros selecionados e nas estratégias utilizadas para garantir o acesso dos alunos ao texto literário. Assim, analisar esta categoria permite compreender como o professor estrutura sua prática de leitura e quais sentidos orientam suas decisões pedagógicas no processo de mediação.

À luz da teoria de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), a intencionalidade não está vinculada à existência de métodos sofisticados ou à abundância de recursos materiais, mas à postura consciente do mediador em organizar estímulos e situações de aprendizagem com um propósito definido. Para os autores, o mediador intencional explicita o “para quê” da atividade, orienta a atenção do aprendiz e cria condições para que este realize operações mentais progressivamente mais complexas. Assim, ao analisar a prática do professor PY, é necessário observar como ele seleciona conteúdos, estrutura a progressão do trabalho e organiza estratégias de participação, pois é neste encadeamento de ações que a intencionalidade se concretiza.

Ao ser indagado: Como você organiza o ensino de literatura em sua turma? Há

alguma metodologia específica que você segue? Py relatou:

*Bom, eu trabalho muito sílabas simples ainda para poder chegar na literatura. Eles gostam muito de histórias; eles gostam muito de ouvir historinhas, principalmente as que a gente faz a dramatização, as que têm os fantoches; eles gostam muito de ouvir essas histórias e quanto mais eles leem, mais vão compreendendo a leitura.*

A resposta de PY indica que a organização do ensino de literatura em sua turma está articulada ao processo de alfabetização. Ao afirmar que “trabalha muito sílabas simples ainda para poder chegar à literatura”, o professor evidencia que o contato com textos literários ocorre de forma progressiva, acompanhando o nível de leitura dos alunos. Esta fala mostra que a literatura é inserida à medida que os estudantes avançam na leitura, o que revela uma escolha pedagógica voltada a garantir que eles consigam acompanhar as histórias apresentadas.

Ainda na mesma resposta, PY destaca que os alunos “gostam muito de ouvir historinhas”, sobretudo aquelas que envolvem “dramatização” e “fantoches”. Este trecho da fala evidencia que o professor recorre intencionalmente a recursos expressivos e orais para trabalhar a literatura, especialmente em um contexto em que parte dos alunos ainda não lê de forma autônoma. A preferência dos alunos por ouvir histórias dramatizadas, mencionada pelo próprio professor, indica que a mediação da leitura ocorre prioritariamente por meio da oralidade e da encenação.

Do ponto de vista teórico, Colomer (2007) afirma que a leitura oral mediada pelo professor é uma prática central nos anos iniciais, pois sustenta a compreensão do texto quando a leitura independente ainda não está consolidada. Segundo a autora, a entonação, as pausas e a modulação da voz do mediador ajudam a criança a acompanhar o enredo e a compreender a narrativa, mesmo quando ainda enfrenta dificuldades na decodificação.

Cosson (2006), ao discutir o letramento literário, destaca que práticas como a dramatização aproximam o leitor iniciante do texto literário ao transformar a leitura em uma experiência participativa. Para o autor, quando a história é encenada ou dramatizada, o aluno passa a interagir mais diretamente com a narrativa, o que favorece a compreensão e o envolvimento com o texto.

Abramovich (1997) também ressalta que a dramatização é apreciada pelas crianças porque permite que a história seja vivenciada de forma mais concreta, envolvendo a escuta, a observação e a participação corporal. De acordo com a autora, ouvir histórias contadas com recursos expressivos contribui para despertar o interesse

e o prazer pela leitura, elementos fundamentais para a formação do leitor.

Para Vygotsky (1929), na atividade mediada, há a presença de um instrumento psicológico, ou seja, o sujeito, além de sujeito da ação, torna-se objeto desta ação realizada, que por ser mediada por instrumentos psicológicos, transforma ainda a atividade psíquica do sujeito. Na visão de Brito (2013, p. 64), “a mediação é o elo que possibilita a condição de criações que favorecem a multiplicidade de aprendizagens para a criança”, em outras palavras, alavanca a aprendizagem da criança que é vivida pelo meio. Já para Friedrich (2012), o conhecimento oferecido pelo professor deve possibilitar um “poder fazer” do aluno. Ou seja, o aprendiz o utiliza como elemento de mediação entre ele a atividade (a construção do conhecimento em uma determinada disciplina, por exemplo). Para a autora, não conceber este papel ativo do aluno reforça uma aprendizagem fadada ao fracasso.

Assim, ao mencionar o uso de dramatizações e fantoches, PY revela uma intencionalidade pedagógica voltada a tornar a literatura compreensível e atrativa para seus alunos. A fala do professor não descreve uma metodologia formalizada, mas indica escolhas conscientes de mediação que buscam garantir o acesso ao texto literário por meio de recursos orais e visuais, especialmente adequados a um contexto em que a leitura convencional ainda está em desenvolvimento.

Na continuidade da organização do ensino de literatura, o professor foi questionado sobre quais tipos de atividades utiliza para incentivar a leitura literária dos alunos, especialmente considerando a heterogeneidade da turma. Sobre esse aspecto, PY relata:

*Eu uso muito a leitura em dupla ou leitura em grupo, porque os que têm mais dificuldades conseguem entender a história a partir da leitura do outro e ele vai conseguindo também desenvolver a leitura. Ao “ver o outro lendo, esse aluno vai começando a entender a história também.”*

A resposta do professor evidencia que a leitura em dupla ou em grupo não é adotada de forma casual, mas como uma estratégia pensada para atender alunos com diferentes níveis de leitura. Ao justificar esta escolha, PY demonstra que organiza a atividade com o objetivo de possibilitar que os estudantes com maiores dificuldades acompanhem a narrativa a partir da leitura realizada por colegas com maior domínio, o que revela uma intencionalidade pedagógica voltada à inclusão e à ampliação da compreensão leitora.

Ao ser questionado pela pesquisadora sobre a realização de atividades em

espaços externos à sala de aula, o professor (PY) revelou que esta é uma prática rara. Segundo o docente, as limitações físicas da unidade escolar e as condições climáticas da região de Humaitá são os principais impeditivos:

*Raramente, levo os alunos para fora. Levar para fora significa ir para o pátio externo, que muitas vezes está lamacento devido às chuvas ou debaixo de um sol muito quente. A escola é pequena e não temos outros espaços além das salas e do refeitório.*

Esta fala evidencia que a infraestrutura da escola do campo investigada não possui áreas cobertas multiuso ou bibliotecas, confinando os processos de ensino e de aprendizagem ao espaço da sala de aula tradicional, o que reforça o caráter excepcional de intervenções como o "Chá Literário".

À luz da teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, Feuerstein (1991) afirmam que a intencionalidade do mediador se expressa na seleção consciente dos estímulos e na organização das situações de aprendizagem, de modo que o mediado seja conduzido a processos cognitivos mais elaborados. Neste sentido, ainda que o professor não acompanhe individualmente cada aluno durante a leitura, a forma como estrutura a atividade em duplas ou grupos indica uma ação mediadora deliberada, orientada para favorecer a compreensão do texto literário.

A justificativa apresentada por PY - "ao ver o outro lendo, esse aluno vai começando a entender a história" - aponta para uma concepção de aprendizagem baseada na observação e na participação guiada. Kleiman (2004) destaca que a compreensão leitora se constrói em contextos interativos, nos quais o aluno mobiliza estratégias ao acompanhar o percurso interpretativo do outro, utilizando pistas do texto, da oralidade e da situação comunicativa para atribuir sentido à narrativa. Desta forma, a leitura compartilhada pode sustentar a compreensão mesmo quando a leitura autônoma ainda está em processo de consolidação.

Geraldi (2011), ao discutir práticas de leitura em sala de aula, afirma que atividades coletivas favorecem a circulação de sentidos e a negociação de interpretações, permitindo que os alunos aprendam modos de ler e de interpretar textos. Para o autor, o diálogo em torno da leitura transforma o texto literário em um espaço de interação discursiva, no qual o aluno aprende a construir sentidos a partir da escuta e da fala do outro. Esta organização também se aproxima da perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007), segundo a qual o desenvolvimento cognitivo ocorre nas interações sociais mediadas.

Ao agrupar alunos com diferentes níveis de leitura, o professor cria condições para que aqueles com maior domínio auxiliem os colegas, favorecendo avanços na compreensão. Trata-se de uma interação planejada pelo docente, na qual a aprendizagem é sustentada pela mediação entre pares, conforme indicado na fala de PY.

Desta forma, a leitura em dupla ou em grupo, conforme descrita pelo professor, evidencia uma intencionalidade pedagógica orientada à ampliação da compreensão leitora e à participação dos alunos. A estratégia relatada por PY articula princípios da mediação feuersteiniana com abordagens interativas, fortalecendo a construção coletiva de sentidos. Contudo, o docente ressalta as barreiras tecnológicas e estruturais que limitam sua prática:

*Sempre que possível, vejo exemplos de atividades com leitura na internet para trabalhar na minha disciplina. Mas, infelizmente, internet por aqui e impressão de materiais é uma das grandes dificuldades enfrentadas; tenho vontade, mas não tenho meios.*

Esta fala demonstra que, embora exista a intencionalidade, um dos critérios centrais da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein, a mediação é cerceada pela escassez de recursos básicos, como conectividade e materiais impressos, realidade comum em muitas escolas do campo na Região Amazônica.

Quando indagado sobre os principais gêneros literários trabalhados em sala, e se havia diversidade de autores e representatividade cultural, PY responde:

*Bom, a gente trabalha muito as fábulas, aquelas historinhas mais conhecidas que eles gostam, como Cinderela, Os três porquinhos, Branca de Neve... Estes são os mais trabalhados, os que eles conseguem também ter uma compreensão melhor, que é uma história que já vem sendo contada desde o maternal... até chegar no 3º ano. Então, eles gostam destas historinhas que não são muito grandes, de fácil compreensão.*

De acordo com o relato de PY, há uma intencionalidade pedagógica centrada na familiaridade das crianças ao referenciar atividades com textos literários. Ao priorizar fábulas e narrativas clássicas amplamente conhecidas, o professor indica que sua escolha se fundamenta na compreensão prévia que os alunos já possuem destas histórias, construídas ao longo de sua trajetória escolar desde a Educação Infantil. Assim, a seleção dos gêneros literários aparece orientada pelo objetivo de facilitar o acompanhamento da narrativa, especialmente em um contexto no qual parte dos estudantes ainda enfrenta dificuldades na leitura convencional.

Zilberman (2003) indica que as fábulas e os contos tradicionais ocupam lugar

central na formação inicial do leitor por apresentarem estruturas narrativas recorrentes, personagens tipificados e conflitos claramente delimitados. Para a autora, este tipo de texto favorece o reconhecimento de padrões narrativos, permitindo que a criança antecipe acontecimentos e compreenda com maior facilidade a lógica interna da história, o que contribui para o desenvolvimento das competências interpretativas nos primeiros anos de escolarização.

Coelho (2000), por sua vez, destaca que as fábulas desempenham uma função formativa importante na infância, pois articulam linguagem simbólica, oralidade e valores de maneira acessível ao leitor iniciante. Segundo a autora, o contato reiterado com estas narrativas possibilita que a criança compreenda o texto literário ao mesmo tempo em que estabelece relações com experiências humanas universais, favorecendo o envolvimento afetivo e o interesse pela leitura.

À luz destas contribuições, a opção de PY por trabalhar predominantemente com fábulas e clássicos pode ser compreendida como uma escolha intencional voltada à facilitação da compreensão leitora e à construção de um repertório literário comum à turma. Esta escolha revela uma preocupação do professor em garantir que os alunos consigam acompanhar a narrativa e atribuir sentido ao texto, mesmo quando ainda se encontram em processo de consolidação da leitura autônoma.

Entretanto, a própria fala do professor também permite identificar limites desta estratégia. Ao restringir-se a narrativas clássicas amplamente difundidas, observa-se uma baixa diversidade autoral e cultural nos textos mencionados. Em contextos de escolas do campo, esta limitação assume especial relevância, uma vez que a literatura pode desempenhar um papel fundamental no reconhecimento de identidades, territórios e experiências socioculturais dos alunos.

Candau (2008) argumenta que práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural devem incorporar narrativas que dialoguem com os contextos de vida dos estudantes, evitando a homogeneização dos repertórios literários. De modo convergente, Arroyo (2014) defende que a Educação do Campo precisa valorizar saberes, histórias e linguagens vinculadas às experiências rurais, de modo que os alunos se reconheçam nos textos trabalhados em sala de aula.

Assim, a intencionalidade pedagógica de PY manifesta-se de forma clara na escolha de textos que favorecem a compreensão e o engajamento inicial com a leitura literária. Ao mesmo tempo, sua prática evidencia tensões próprias do contexto escolar

do campo, especialmente no que se refere à ausência de materiais que contemplem a diversidade cultural e territorial dos alunos. Estas tensões não desqualificam a ação docente, mas revelam desafios estruturais e formativos que atravessam o ensino da literatura em escolas do campo.

Sobre se os alunos têm acesso a livros na escola e se existe uma biblioteca ou acervo literário disponível para empréstimo, PY diz:

*O que a gente faz, algumas vezes, é a sacola viajante... a sacola viajante é como se fosse um empréstimo de um livro que a gente faz com o aluno, principalmente na sexta-feira. Assim, o aluno leva para ler durante o final de semana e na segunda-feira eu pergunto sobre a história do livro que ele levou... só que não tem um acervo, uma biblioteca, é muito precário, principalmente na escola do campo, aonde chega pouco material. O professor tem que tirar do próprio bolso o recurso para poder comprar... e, a maior parte do custo é do professor.*

No relato de PY, há evidências de intencionalidade pedagógica que se concretiza apesar das limitações institucionais. Ao criar a estratégia da “sacola viajante”, PY organiza a leitura para além do tempo e do espaço da sala de aula, garantindo continuidade da prática leitora e retorno pedagógico ao retomar a história com os alunos na semana seguinte. Trata-se de uma ação planejada, que revela a preocupação do professor em manter o vínculo das crianças com o livro e em acompanhar o processo de leitura, mesmo em um contexto de escassez de recursos.

Do ponto de vista da formação do leitor, Cosson (2006) destaca que a circulação dos livros e a interlocução sobre o que foi lido são elementos centrais do letramento literário escolar, pois a leitura se fortalece quando há acompanhamento, diálogo e socialização das experiências leitoras. Colomer (2007) também enfatiza que o contato frequente com os livros, mediado pelo professor, contribui para a construção de hábitos leitores, especialmente nos anos iniciais, quando a leitura ainda depende fortemente da mediação adulta.

A fala do professor PY explicita uma contradição comum no território amazônico: a existência de políticas nacionais de fomento à leitura que não se materializam no chão da escola do campo. Conforme aponta Silva (2021) em estudos recentes sobre a educação no sul do Amazonas, a precariedade do acervo e a ausência de bibliotecas não são acasos geográficos, mas reflexos de uma logística de distribuição falha e de uma gestão municipal que muitas vezes negligencia as especificidades rurais.

Esta “invisibilidade” do acervo nas escolas de Humaitá levanta

questionamentos urgentes sobre a execução do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Se os livros são enviados pelo Ministério da Educação, o entrave reside na esfera local: na falta de solicitação técnica pela SEMED ou no represamento destes materiais em depósitos urbanos sob a justificativa de "dificuldade de transporte fluvial". Como destaca Santos (2023), ao analisar escolas da Calha do Madeira, esta omissão estatal acaba por transferir ao docente a responsabilidade individual pela aquisição de materiais, gerando uma sobrecarga que tensiona a intencionalidade pedagógica. A ausência do livro no campo é, portanto, uma forma de exclusão literária institucionalizada, onde a universidade deve intervir denunciando o descumprimento do direito à Educação plena.

A análise das respostas às perguntas 5, 6, 10 e 11 permite compreender que a intencionalidade do professor PY se expressa de forma concreta em diferentes dimensões de sua prática pedagógica. Primeiramente, observa-se uma progressão planejada do trabalho leitor, articulando alfabetização e literatura, de modo a garantir que os alunos consigam acompanhar a narrativa conforme seu nível de desenvolvimento. Em segundo lugar, destaca-se a seleção intencional de recursos mediadores, como a leitura oral, a dramatização, os fantoches e a leitura em dupla ou em grupo, estratégias que ampliam o acesso ao texto e favorecem a compreensão coletiva. Por fim, evidencia-se a organização do acesso aos livros, mesmo em condições precárias, por meio de iniciativas como a "sacola viajante", que asseguram a continuidade da leitura para além da sala de aula.

À luz da teoria de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), estas ações revelam que a intencionalidade não depende da existência de métodos sofisticados ou de recursos abundantes, mas da postura consciente do mediador em planejar situações de aprendizagem com objetivos claros e orientados para o desenvolvimento do aluno. No caso de PY, sua intencionalidade pedagógica manifesta-se na forma como organiza o ensino, seleciona estratégias e cria alternativas frente às limitações do contexto escolar.

Assim, a categoria Intencionalidade evidencia uma prática docente comprometida com a formação do leitor literário, ainda que atravessada por desafios estruturais e pela escassez de materiais. A ação do professor não elimina estas limitações, mas demonstra uma mediação ativa e planejada, que busca garantir o acesso à literatura e sustentar a compreensão leitora dos alunos dentro das

possibilidades concretas da escola do campo. Ao ser mediado intencionalmente pelo professor, o aluno consegue transcender indo de uma tarefa para outras tantas.

## 4.2 Transcendência

A categoria da transcendência, segundo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), refere-se à capacidade do mediador de conduzir o aprendiz para além da situação imediata de aprendizagem, possibilitando que os conhecimentos construídos sejam mobilizados em outros contextos, tempos e experiências. Trata-se de um dos princípios centrais da Experiência de Aprendizagem Mediada, pois indica que a aprendizagem não se esgota no aqui e agora da atividade, mas projeta-se para usos futuros, ampliando o repertório cognitivo, simbólico e cultural do mediado. Na leitura literária, a transcendência se expressa quando a mediação promove ampliação de sentidos, participação ativa, imaginação e construção de interpretações, indo além da simples decodificação e do “aqui e agora” do texto.

Com base nesta perspectiva, esta categoria analisa as questões 7, 8 e 9 do roteiro de entrevista, que investigam: o nível de interesse e engajamento dos alunos com a literatura infantil; as estratégias de mediação utilizadas pelo professor para apoiar a interpretação dos textos; e as diferenças percebidas pelo docente entre as leituras silenciosa, compartilhada e dramatizada. A análise destas respostas permite compreender de que modo as práticas relatadas favorecem ou limitam experiências de leitura que ultrapassam o momento imediato da atividade e contribuem para a ampliação dos modos de ler e significar a literatura no contexto da escola do campo.

No que tange ao engajamento dos alunos com a Literatura Infantil, questionou-se ao professor PY se os estudantes demonstravam entusiasmo ou resistência durante as mediações, ao que ele respondeu:

*Sim, mostram entusiasmo. Eles gostam muito da literatura, só que eles também querem o espaço deles, um espaço que eles possam sentar, que eles possam se deitar, principalmente aquelas literaturas que têm muita figura: eles gostam bastante; eles querem a dramatização com um espaço adequado para a leitura.*

PY destaca que o entusiasmo dos alunos não está relacionado apenas ao texto literário em si, mas às condições concretas de fruição da leitura, como o espaço físico, o conforto corporal, a possibilidade de sentar ou deitar e a presença de livros com forte apelo visual. Este dado empírico é central para a análise da transcendência, pois indica que a leitura literária, neste contexto, ultrapassa o nível da decodificação e se

configura como experiência vivida.

Na perspectiva da Experiência de Aprendizagem Mediada com base nos estudos de Feuerstein *et al.* (2014), a transcendência ocorre quando a ação do mediador conduz o aluno para além do estímulo imediato, ampliando suas possibilidades de resposta, flexibilidade cognitiva e criatividade. Ao reconhecer que os alunos necessitam de um “espaço adequado” para ler, PY aponta para um elemento mediador que favorece esta ampliação: o ambiente como condição que sustenta a atenção, a imaginação e o envolvimento com o texto, permitindo que a experiência leitora se projete para além do momento pontual da atividade.

Sobre ler, Abramovich (1997) destaca que o encontro da criança com a leitura deve ser marcado pelo prazer e pelo acolhimento. Para a autora, ouvir histórias envolve também o corpo, o aconchego e a sensação de segurança, de modo que permitir à criança sentar-se ou deitar-se durante a leitura não é um detalhe secundário, mas parte constitutiva da experiência literária. Assim, o entusiasmo relatado por PY encontra respaldo na compreensão de que a leitura, na infância, se fortalece quando é vivida como um momento prazeroso e afetivamente significativo.

Ao mencionar que os alunos preferem “*literaturas que têm muita figura*”, o professor evidencia ainda o papel da imagem como mediadora da compreensão e do interesse. Nikolajeva e Scott (2006) explicam que, nos livros ilustrados, texto verbal e imagem constroem sentidos de forma articulada, permitindo que a criança antecipe acontecimentos, faça inferências e reconte a história mesmo quando a leitura convencional ainda não está plenamente desenvolvida. Neste sentido, a imagem não atua apenas como complemento estético, mas como recurso cognitivo que amplia as possibilidades de leitura e participação.

Além disso, a referência recorrente à dramatização aponta para uma prática que favorece a transcendência porque desloca o aluno da posição passiva de ouvinte para uma posição ativa de intérprete. Rouxel (2013) argumenta que a dramatização permite uma apropriação sensível do texto literário, na medida em que a criança incorpora gestos, vozes e emoções da narrativa, reconstruindo sentidos que vão além do enunciado literal. Ao dramatizar, o aluno mobiliza imaginação, memória e afetividade, projetando a experiência de leitura para outros contextos e situações.

Assim, a fala de PY revela que o engajamento dos alunos emerge quando a leitura é mediada como experiência estética, corporal e interativa, sustentada por um

ambiente favorável, por imagens e por práticas expressivas. Estes elementos, ao ampliarem a relação da criança com o texto, configuram condições propícias à transcendência, na medida em que permitem que a leitura ultrapasse o momento imediato da atividade e se transforme em uma experiência significativa, criativa e potencialmente transferível para outras situações de aprendizagem.

A questão 8 investigou sobre como PY realizava a mediação de leitura e quais estratégias utilizava para apoiar a interpretação dos alunos. Eis a resposta:

*Bom, como na maioria das vezes o mediador é sempre o professor... a gente pede o auxílio de alguns alunos, os que gostam mais de participar para fazer uma dramatização, fazer algumas perguntinhas enquanto estão lendo a história, eles já conseguem entender, compreender como é que é a história, como pode acontecer... se a gente quiser mudar o final da história, eles também conseguem fazer... então, esta parte da mediação, eu faço pedindo a colaboração dos alunos.*

O relato apresenta, de forma clara, ações concretas de mediação desenvolvidas pelo professor quando afirma envolver os alunos na dramatização, formulação de perguntas durante a leitura e proposição de alterações no desfecho da narrativa. Diferentemente de descrições genéricas, PY explicita tanto as estratégias quanto os efeitos percebidos, ao afirmar que, por meio dessas práticas, “eles já conseguem entender a história e são capazes de mudar o final”. De acordo com a EAM, a transcendência manifesta-se quando o mediador conduz o aprendiz para além da situação imediata, possibilitando que o conhecimento seja reorganizado, transferido e recriado em novos contextos (Feuerstein; Feuerstein & Falik, 2014). Quando o professor afirma que os alunos conseguem modificar o final da história, observa-se um movimento claro de transcendência: a leitura deixa de ser mera reprodução do texto e passa a envolver produção de sentidos, exigindo compreensão global da narrativa, antecipação de consequências e reorganização lógica dos acontecimentos.

A estratégia de realizar “algumas perguntas enquanto estão lendo” revela uma mediação que sustenta a transcendência, pois orienta o aluno a refletir sobre o texto durante o próprio ato de leitura. Solé (1998) destaca que perguntas formuladas no decorrer da leitura auxiliam o leitor a monitorar a compreensão, confirmar ou reformular hipóteses, estabelecer relações entre partes do texto e antecipar informações, favorecendo uma postura ativa diante da narrativa.

Além das perguntas, a autora enfatiza outras estratégias fundamentais no processo de compreensão leitora, como a ativação de conhecimentos prévios, a

antecipação do conteúdo a partir de títulos, imagens e pistas do texto, a verificação contínua da compreensão e a retomada de trechos quando surgem dúvidas. Estas estratégias permitem que o leitor acompanhe o sentido global da narrativa e ajuste sua interpretação ao longo da leitura, em vez de apenas receber o texto de forma passiva.

Neste sentido, a mediação descrita por PY ao questionar os alunos durante a leitura e convidá-los a pensar sobre “como é a história” e “como pode acontecer” aproxima-se diretamente das estratégias propostas por Solé, pois cria condições para que as crianças pensem sobre o texto enquanto leem, construindo significados em tempo real. Assim, a leitura deixa de ser apenas escuta ou decodificação e passa a se constituir como um processo interpretativo em construção, no qual o aluno é conduzido a ir além do texto imediato, elemento central da transcendência na Experiência de Aprendizagem Mediada.

Outro aspecto relevante da fala do professor é o pedido de “*auxílio de alguns alunos*” nas dramatizações. Esta prática indica que a mediação não ocorre exclusivamente na relação professor-aluno, mas é ampliada pela participação dos próprios estudantes. Em Feuerstein *et al.* (2014), embora o mediador principal seja o adulto, a experiência mediada pode ser enriquecida quando o professor organiza intencionalmente o ambiente para favorecer a interação e a circulação de significados. Ao mobilizar alunos mais participativos, PY cria um contexto no qual múltiplas vozes e representações do texto contribuem para a compreensão coletiva.

No campo da Literatura Infantil, a dramatização configura-se como uma forma potente de apropriação do texto literário, pois possibilita que o aluno ultrapasse a condição de receptor passivo da narrativa e atue como sujeito produtor de sentidos. Rouxel (2013) afirma que, ao dramatizar uma história, a criança incorpora gestos, vozes e emoções dos personagens, estabelecendo uma relação sensível e simbólica com a obra. Nesta perspectiva, percebe-se a transcendência do aluno quando ele é capaz de ir além da repetição literal do texto, recriando ações, modificando entonações, antecipando acontecimentos e atribuindo novos sentidos à narrativa encenada. Este movimento evidencia que a compreensão não se limita ao aqui e agora da leitura, mas se projeta para a imaginação, para a criação e para outras possibilidades de interpretação.

À luz da Experiência de Aprendizagem Mediada, Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) compreendem a transcendência como a capacidade do aprendiz de transferir

o que foi aprendido para novas situações, mobilizando flexibilidade cognitiva e criatividade. Assim, quando a criança dramatiza uma história, ela demonstra ter compreendido a lógica narrativa e os papéis dos personagens, utilizando aquele conhecimento para construir algo novo, o que caracteriza um claro indicador de transcendência no processo de leitura literária.

Desta forma, as estratégias descritas por PY (perguntas durante a leitura, dramatização e possibilidade de recriar o final da história) configuram práticas mediadoras que promovem transcendência, na medida em que levam os alunos a ultrapassarem o texto literal e a reconstruir a narrativa de modo criativo. A leitura literária, neste contexto, transforma-se em um espaço de interpretação, participação e produção de sentidos, no qual a compreensão é ampliada e projetada para além do momento imediato da atividade. Sendo assim, não podemos tratar dos modos de ler literatura sem antes passar por uma visão do processo da leitura e este processo também tem a ver com os tipos de leitura usados pelo professor em sala de aula, uma vez que podem favorecer aquele aluno que é tímido ou que tem dificuldades para se expressar.

Quando Py foi indagado se observava diferenças no modo de leitura das crianças em leitura silenciosa, compartilhada e dramatizada, respondeu:

*Sim, há uma diferença bem grande... a maioria deles, como é 3º ano, tem de 8 a 9 anos; eles gostam muito do abstrato, de figuras, de fantoches, eles gostam de pegar, ver coisas coloridas, gostam de ver reações... eles não gostam da leitura silenciosa."*

PY foi enfático ao afirmar a existência de uma "diferença grande" entre as modalidades de leitura, destacando que os alunos demonstram maior interesse quando a leitura envolve mediação sensorial e interativa. Ao mencionar figuras, fantoches, cores e reações, PY indica que o engajamento das crianças está diretamente relacionado à possibilidade de experimentar a leitura de forma concreta, visual e corporal, e não apenas como um exercício silencioso e individual. Não há um tipo ideal e melhor que o outro, um não exclui o outro, pelo contrário, são complementares e podem estar presentes no planejamento do professor, privilegiando momentos, cada um tem um objetivo. Quanto mais oportunidades de ler, aproximar-se das histórias e de relacionar-se com o livro a criança tiver, mais ela vai desenvolver suas competências leitoras.

Do ponto de vista da Experiência de Aprendizagem Mediada, este dado é relevante porque a transcendência ocorre quando a situação de aprendizagem amplia

as possibilidades de ação, resposta e elaboração do aprendiz, indo além do estímulo imediato (Feuerstein; Feuerstein & Falik, 2014). Quando o professor reconhece que a leitura silenciosa não sustenta o envolvimento das crianças, mas que práticas compartilhadas e dramatizadas favorecem a participação, ele evidencia que a mediação precisa criar condições para que o aluno se aproprie do texto de modo mais amplo e significativo.

A leitura silenciosa foi registrada pela primeira vez por Santo Agostinho ao observar a leitura realizada por Santo Ambrósio em uma tarde do ano 384 em Roma. Este fato é considerado um marco no modo de ler e interagir com o texto. Durante os séculos, a leitura silenciosa foi conquistando o ser humano. A leitura silenciosa, conforme discutem os estudos sobre compreensão leitora, pressupõe certo grau de autonomia, domínio da decodificação e capacidade de autorregulação cognitiva. Este tipo de leitura pode dispensar o orador, ter uma aproximação maior com o texto de forma autônoma (Lajolo; Zilberman, 1996). Em turmas com crianças em processo de consolidação da alfabetização, como é o caso descrito por PY, é esperado que práticas mediadas favoreçam maior compreensão e participação. Solé (1998) diz que, quando o leitor ainda não domina plenamente as estratégias de leitura, a mediação do adulto ou do grupo funciona como suporte essencial para orientar a construção de sentido.

Sobre a leitura silenciosa, Vygotsky (2012a) argumenta que:

Durante a leitura em voz alta, ocorre um intervalo visual em que os olhos se antecipam à voz. A voz e os olhos procuram se sintonizar, entrar em harmonia. Se durante a leitura, os olhos saem da sua posição para acompanhar o som, obteremos um intervalo sonoro-visual (Vygotsky, 2012a, p. 198).

A preferência das crianças por “pegar” e “ver coisas coloridas” também evidencia a centralidade da imagem e do concreto na experiência leitora. Nikolajeva e Scott (2006) afirmam que, nos livros ilustrados, a imagem não tem função decorativa, mas constitui um elemento estrutural da narrativa, colaborando ativamente para a produção de sentido. A criança lê visualmente, formula hipóteses, antecipa acontecimentos e reconstrói a história apoiada nas ilustrações, o que explica por que livros com imagens despertam maior interesse e compreensão.

Quando o professor afirma que os alunos “*gostam de ver reações*”, ele também aponta para o caráter social da leitura literária. A observação da entonação, dos

gestos e das expressões do mediador ou dos colegas contribui para a interpretação do texto, pois o sentido é construído na interação. Geraldi (2011) destaca que a leitura, enquanto prática discursiva, se fortalece quando ocorre em contextos de troca, nos quais diferentes interpretações circulam e são negociadas coletivamente.

Embora PY não faça referências à leitura dramatizada, a dramatização assume papel central como prática que favorece a transcendência. Rouxel (2013) argumenta que a dramatização permite à criança ultrapassar a compreensão literal, pois envolve emoção, imaginação e corporeidade, possibilitando que o texto seja vivido e reinterpretado. Ao encenar, a criança projeta sentidos, atribui intenções aos personagens e reorganiza a narrativa, o que amplia sua relação com a obra para além do momento imediato da leitura.

Assim, ao comparar leitura silenciosa, compartilhada e dramatizada, o professor evidencia que a transcendência, em sua prática, emerge quando a leitura é organizada como experiência viva e mediada. Espaço adequado, recursos expressivos e participação ativa criam condições para que os alunos compreendam o texto, imaginem alternativas e se envolvam afetivamente com a narrativa, aproximando-se do sentido de transcendência proposto por Feuerstein.

Rojo (2010) argumenta que a leitura deve possuir um significado intrínseco para o leitor, englobando um repertório de conhecimentos que permitem a compreensão do texto e, simultaneamente, do mundo. Sob o ponto de vista investigativo, ler não se limita ao ato mecânico de decodificar sinais, mas constitui-se como uma apreensão de significados fixados pelos discursos escritos em constante diálogo com os horizontes de quem lê.

Ao analisar o contexto das escolas do campo em Humaitá, compreende-se que este "significado", como defendido por Rojo, só se materializa quando o texto literário encontra ressonância na vivência amazônica do estudante. Observa-se que, se o conteúdo lido for alheio à realidade das águas e das florestas, a leitura perde sua função emancipadora e torna-se apenas uma tarefa escolar desprovida de sentido. Portanto, a mediação literária deve ser entendida como um experimento de conhecimentos conjuntos, onde os "apetrechos da leitura" mencionada pelo autor servem de ponte para que o educando se reconheça como sujeito de sua própria história. Neste sentido, o "Significado" estabelece-se como o terceiro critério universal da Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein, consolidando-se como a

próxima categoria de análise desta pesquisa. Esta análise converge para a ideia de que o mediador (professor) é o agente responsável por imbuir a leitura de valor afetivo e cultural, transformando o ato de ler em uma ferramenta de poder social.

### 4.3 Significado

Na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), o critério de Significado refere-se à ação do mediador em atribuir valor, relevância e sentido à experiência de aprendizagem, de modo que o aprendiz compreenda “por que” e “para que” aquilo importa. Em Feuerstein *et al.* (2014), o significado envolve a criação de uma atmosfera em que a aprendizagem se torna pessoalmente valiosa e culturalmente situada, mobilizando interesse, afetividade e pertencimento. No ensino de Literatura Infantil, tal critério se expressa quando o professor promove aproximações entre o texto e a vida do aluno, quando amplia a percepção de utilidade e prazer da leitura e quando favorece reconhecimento cultural especialmente em contextos de campo, onde o vínculo entre escola, território e modos de vida influencia diretamente a formação leitora.

Na literatura e na leitura, há representatividade cultural e vínculo com a realidade local. Há também, segundo Rojo (2010), um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos àquele que escreveu o texto para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos. Assim, a questão 12 investigou se os livros utilizados refletem a realidade das crianças do campo e se havia materiais que abordavam temas rurais, ecológicos ou tradicionais da região, ao que se respondeu:

*Não. É muito difícil a gente ter, só se a gente criar uma historinha ou ir atrás... até os nossos livros (do professor) tem pouca coisa da nossa região, eles falam do campo, mas não é um campo que reflete a nossa realidade. É outro estado; como nossos livros não são daqui, do nosso Estado do Amazonas, vêm de outra região, é outra realidade, eles não conhecem quem é o ribeirinho, as nossas histórias, as nossas vivências... Então, é diferente.*

A resposta do professor é clara ao afirmar que os livros disponíveis na escola não refletem a realidade local das crianças. Ao diferenciar o “campo” apresentado nos livros do “campo” vivido pelos alunos, PY evidencia a ausência de referências à vida ribeirinha, às histórias locais e às experiências cotidianas da comunidade. Sob o critério do Significado, este dado é central, pois indica que a leitura literária corre o

risco de se tornar uma prática pouco significativa quando não dialoga com o universo cultural do aprendiz.

Na EAM, o significado refere-se à capacidade do mediador de fazer com que o aprendiz perceba relevância e sentido na atividade proposta, reconhecendo o valor do conhecimento para sua vida. De acordo com Feuerstein *et al.* (2014), quando o professor relata que os livros “*vêm de outra região*” e apresentam uma realidade desconhecida pelas crianças, ele descreve uma situação em que o próprio material dificulta a construção deste significado, exigindo maior esforço mediador para aproximar o texto da experiência do aluno. Candau (2008) contribui para esta análise ao afirmar que práticas pedagógicas culturalmente descontextualizadas tendem a enfraquecer processos de identificação e pertencimento, especialmente em grupos historicamente invisibilizados. Embora o professor não utilize o termo “currículo”, sua fala descreve precisamente este efeito: a literatura escolar apresenta um campo genérico, distante das vivências amazônicas, o que limita o reconhecimento do aluno no texto e, conseqüentemente, o sentido atribuído à leitura.

Ao mencionar que “eles não conhecem quem é o ribeirinho”, PY toca em um aspecto decisivo da construção do significado: a literatura, além de sua função estética, exerce papel simbólico fundamental na validação de identidades e na mediação cultural. No campo da Literatura Infantil, Zilberman (2003) destaca que os textos literários destinados às crianças não são neutros, pois veiculam representações sociais, culturais e territoriais que influenciam a forma como o leitor se reconhece ou não na narrativa. Para a autora, quando a literatura escolar ignora os contextos locais, tende a produzir um distanciamento entre o texto e a experiência vivida do aluno.

De modo convergente, Coelho (2000) afirma que a Literatura Infantil cumpre uma função formativa quando apresenta personagens, cenários e conflitos próximos à realidade das crianças, possibilitando identificação, pertencimento e reconhecimento cultural. Segundo a autora, narrativas que dialogam com o cotidiano, com o espaço geográfico e com os modos de vida dos leitores favorecem a construção de sentido, pois permitem que a criança “se veja” na história e compreenda a literatura como parte de sua própria vida.

Esta perspectiva também se articula às reflexões de Arroyo (2014), ao defender que a Educação do Campo deve incorporar narrativas, linguagens e saberes vinculados aos territórios e modos de vida locais, para que os sujeitos do campo se

reconheçam como produtores de cultura e de conhecimento. Assim, a ausência de personagens ribeirinhos, de cenários amazônicos e de histórias vinculadas às vivências do campo, conforme relatado por PY, evidencia uma lacuna entre cultura escolar e cultura vivida, o que fragiliza a atribuição de significado à leitura literária.

Neste contexto, a mediação do professor torna-se ainda mais exigente, pois ele precisa criar estratégias compensatórias como a criação de histórias ou a adaptação de narrativas — para aproximar o texto do universo cultural dos alunos. Tal situação reforça que o significado da leitura não reside apenas no ato de ler, mas na possibilidade de reconhecimento simbólico, identidade e pertencimento que a literatura pode oferecer às crianças do campo.

Vygotsky (1999) esclarece que o leitor pode aprender a traçar as letras e formar palavras, mas, se não consegue atribuir sentido ao texto, não aprendeu a língua escrita, uma vez que a transformação da palavra escrita em som não passa de uma atividade mecânica.

Ainda assim, a fala de PY aponta para uma estratégia de compensação mediadora ao afirmar que, diante da escassez de materiais adequados, “só se a gente criar uma historinha ou ir atrás”. Esta observação revela que o professor reconhece a importância do vínculo entre texto e realidade e busca alternativas para produzir significado, mesmo sem apoio institucional. Do ponto de vista do Significado na EAM, isso indica uma tentativa de reconstruir a relevância da leitura por meio da criação de narrativas ou da busca ativa por materiais, ainda que de forma pontual e limitada.

Desta forma, a análise desta resposta evidencia que o significado da leitura literária, neste contexto, é tensionado pela ausência de representatividade cultural no acervo disponível. A literatura escolar, quando não dialoga com as vivências ribeirinhas e amazônicas, exige do professor um esforço mediador adicional para tornar a leitura relevante e compreensível aos alunos. Neste sentido, Colomer (2007) afirma que a construção do significado na leitura depende da possibilidade de o leitor estabelecer relações entre o texto e seu repertório cultural e experiencial, pois “a leitura literária só se consolida quando o texto encontra eco na experiência do leitor” (p. 62).

De modo convergente, Zilberman (2003) destaca que a Literatura Infantil exerce função formativa quando possibilita reconhecimento simbólico, permitindo que a criança se veja refletida nas narrativas, nos personagens e nos cenários

apresentados. Quando este reconhecimento não ocorre, a leitura tende a se distanciar da experiência vivida, comprometendo a atribuição de sentido. Assim, o depoimento de PY não apenas descreve uma limitação material do acervo, mas revela como a construção do significado na leitura literária depende diretamente da articulação entre texto, cultura e experiência do aluno, confirmando que o sentido do ler é social, cultural e historicamente situado.

Já a questão de como a falta ou presença de recursos tecnológicos (internet, computadores, projetores) impacta o ensino de Literatura Infantil, PY respondeu:

*Bom, como eu falei anteriormente, eles gostam do abstrato, é difícil a tecnologia... hoje a gente tem uma internet, mas é muito precária, mal conseguimos enviar uma mensagem, fazer uma ligação no Whatsapp, então a gente não consegue usar a internet, não temos projetor e quando a gente quer passar alguma coisa diferenciada, baixamos em casa e salvamos no pendrive para que os alunos assistam na TV... esta é a única forma de ter uma tecnologia acessível para os alunos.*

A fala do professor descreve um cenário de forte limitação tecnológica, marcado por internet instável, ausência de projetor e dependência de recursos improvisados, como o uso de *pendrive* conectado à televisão. Sob o critério do Significado, este dado é relevante porque evidencia como as condições materiais interferem diretamente nas possibilidades de construção de experiências leitoras mais diversificadas e atrativas.

Na perspectiva da Experiência de Aprendizagem Mediada, o significado não está associado à sofisticação dos recursos, mas à capacidade do mediador de atribuir sentido à experiência, adaptando estímulos às condições reais do contexto (Feuerstein; Feuerstein & Falik, 2014). Ao afirmar que “*baixamos em casa*” os materiais para apresentar aos alunos, PY demonstra uma postura mediadora ativa, que busca compensar as limitações institucionais para tornar a atividade “diferenciada” e potencialmente mais significativa.

O uso do termo “abstrato” pelo professor sugere que os recursos audiovisuais podem funcionar como mediadores de atenção e interesse, sobretudo em turmas nas quais a leitura convencional ainda está em processo de consolidação. Neste sentido, a tecnologia não aparece como substituta do livro, mas como complemento à mediação pedagógica, capaz de ampliar o contato com narrativas, imagens, sons e diferentes formas de linguagem que sustentam a compreensão e o envolvimento com a literatura.

Esta compreensão encontra respaldo nos estudos de Rojo (2012), ao discutir

os novos letramentos e a multimodalidade no contexto escolar. Para a autora, os textos contemporâneos articulam múltiplas linguagens (verbal, visual, sonora e gestual) e a escola precisa reconhecer estas formas de significação como práticas legítimas de leitura, sobretudo entre leitores em formação. No entanto, no contexto da Educação do Campo, esta discussão exige uma análise situada, como aponta Hage (2014), ao afirmar que as desigualdades de acesso às tecnologias, aos bens culturais e aos recursos pedagógicos impactam diretamente as possibilidades de mediação e de ampliação do repertório cultural dos estudantes do campo. Assim, embora os recursos multimodais favoreçam a construção de sentido e o engajamento cognitivo e afetivo, seu uso encontra limites concretos impostos pelas condições materiais e pelas políticas educacionais historicamente desiguais que marcam as escolas do campo.

Neste cenário, a atuação do professor assume papel ainda mais central. Conforme destaca Franco (2012), o professor-leitor é aquele que, mesmo diante de restrições estruturais, mobiliza estratégias pedagógicas que aproximam o aluno do texto, atribuindo sentido à leitura e mediando a relação entre obra, contexto e experiência do estudante. Deste modo, ao recorrer a vídeos, imagens ou suportes audiovisuais, ainda que de forma pontual e limitada, o professor não apenas diversifica os modos de leitura, mas exerce uma mediação intencional que busca tornar a literatura mais acessível, significativa e vinculada aos modos de ler próprios das crianças do campo. Esta prática reafirma a leitura literária como experiência cultural e formativa, e não apenas como atividade escolar, articulando multimodalidade, contexto sociocultural e mediação docente.

Entretanto, a própria fala de PY evidencia que a precariedade tecnológica não se limita à ausência de equipamentos, mas se estende à restrição de acesso a repertórios culturais mais amplos, como vídeos de contação de histórias, acervos digitais, produções audiovisuais regionais e bibliotecas virtuais. Em contextos do campo, esta limitação assume contornos estruturais e históricos, relacionados às desigualdades de acesso às tecnologias digitais entre áreas urbanas e rurais.

No contexto da Educação do Campo, Arroyo (2014) argumenta que a exclusão digital constitui uma das expressões contemporâneas da desigualdade educacional, uma vez que o acesso precário à internet restringe o contato dos estudantes com bens culturais, informacionais e simbólicos que circulam majoritariamente em ambientes digitais. Para o autor, enquanto nas áreas urbanas a conectividade amplia as

possibilidades de leitura, pesquisa e circulação cultural, nas escolas do campo a ausência ou instabilidade da internet limita significativamente estas experiências, impactando diretamente os processos formativos. Esta análise dialoga com os estudos de Hage (2011; 2014), que evidenciam como a precarização das políticas públicas voltadas à Educação do Campo se manifesta na infraestrutura escolar, no acesso às tecnologias e na garantia de condições mínimas para o trabalho pedagógico. Segundo Hage, a desigualdade no acesso à conectividade não é apenas um problema técnico, mas uma questão política e estrutural, que aprofunda as assimetrias entre campo e cidade e compromete o direito dos estudantes do campo a uma formação leitora ampliada, capaz de dialogar com múltiplas linguagens e suportes contemporâneos.

Esta perspectiva é reforçada por Caldart (2012), ao destacar que a escola do campo enfrenta desafios específicos no acesso às tecnologias da informação, o que compromete a democratização do conhecimento e a ampliação dos repertórios culturais dos estudantes. Segundo a autora, a precariedade tecnológica não é neutra: ela produz efeitos concretos sobre o currículo, as práticas pedagógicas e as oportunidades de aprendizagem, inclusive no que se refere à formação leitora.

No âmbito dos estudos sobre leitura e letramento, Rojo (2012) aponta que a ampliação do significado da leitura, na contemporaneidade, passa pela articulação entre diferentes linguagens e suportes impressos, digitais, visuais e audiovisuais. Quando o acesso à internet é limitado, como ocorre em muitas escolas do campo, as possibilidades de vivenciar práticas de leitura multimodais tornam-se reduzidas, o que aprofunda a distância entre os modos de ler disponíveis aos estudantes urbanos e aqueles acessíveis aos estudantes do meio rural.

Desta forma, a precariedade tecnológica relatada por PY não apenas dificulta o uso de recursos didáticos diferenciados, mas também restringe a formação leitora ao limitar o contato das crianças com múltiplas linguagens, autores e narrativas. Esta desigualdade evidencia que, enquanto na área urbana a internet pode funcionar como mediadora da ampliação cultural e do letramento literário, no campo, sua ausência reforça a dependência quase exclusiva da mediação docente, intensificando a responsabilidade do professor na construção de experiências significativas de leitura.

Assim, o dado central desta resposta é que a construção do significado da leitura literária, para esta turma, depende não apenas da intencionalidade pedagógica

do professor, mas também das condições concretas de oferta cultural. A fala de PY revela que, mesmo diante da precarização tecnológica, o docente busca alternativas possíveis para sustentar o interesse e a participação dos alunos, reafirmando que o significado, na mediação da leitura, se constrói no equilíbrio entre intenção pedagógica, criatividade docente e condições materiais do contexto escolar.

Sobre a escassez de materiais e precarização do trabalho docente, a questão investigativa versou sobre os principais desafios enfrentados no acesso a materiais didáticos e literários para os alunos. A este respeito, PY afirmou:

*O material didático é bem difícil, eu mesmo que tenho que elaborar todos os materiais didáticos, ornamentar a sala, procurar os livrinhos, em tudo temos um custo e não temos um apoio de recurso... o professor mesmo, pensar, ver é realidade, vê qual é a dificuldade do aluno para poder criar o material, para poder ajudar o aluno a construir uma história, construir uma leitura, entender o que é literatura, entender o que é um conto, uma fábula. Então, a maioria do custo, 90%, é tirado do bolso do professor.*

Com sua resposta, PY explicita de forma contundente uma condição estrutural que atravessa sua prática pedagógica: a escassez de materiais didáticos e literários, associada à ausência de apoio institucional e financeiro. Ao afirmar que “eu mesmo que tenho que elaborar todos os materiais” e que “90% é tirado do bolso do professor”, PY descreve uma realidade em que o acesso à cultura escrita depende fundamentalmente da iniciativa individual do docente, e não de uma política pública sistemática de garantia do direito à leitura.

Sob o critério do Significado, este dado é central, pois a atribuição de sentido à leitura literária está diretamente relacionada à possibilidade de experiências contínuas, diversificadas e acessíveis com os textos. Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) afirmam que o significado emerge quando o aprendiz percebe valor e relevância na atividade, o que exige não apenas intenção pedagógica, mas condições mínimas de oferta de estímulos culturais. Quando o professor precisa “procurar livrinhos” e produzir materiais de forma isolada, a experiência leitora tende a se tornar fragmentada e instável, dificultando a consolidação do vínculo com a leitura.

Ao mesmo tempo, a fala de PY revela um esforço mediador importante ao afirmar que procura “ver qual é a dificuldade do aluno para poder criar o material”. Este trecho indica que, mesmo em um cenário de precarização, o professor realiza um diagnóstico pedagógico e tenta ajustar os estímulos às necessidades do mediado, o que se aproxima do princípio feuersteiniano de seleção consciente de estímulos. No

entanto, este trabalho ocorre sob forte sobrecarga, deslocando para o professor a responsabilidade que deveria ser compartilhada pela instituição escolar e pelos sistemas de ensino.

Do ponto de vista da didática da leitura, a escassez material compromete não apenas a quantidade de livros disponíveis, mas também a diversidade de gêneros, autores e suportes, elementos fundamentais para a formação do leitor. Cosson (2006) destaca que a formação literária requer continuidade, circulação de obras e ampliação progressiva do repertório, de modo que o aluno possa experimentar diferentes formas de narrar, estilos e temas. Quando o acesso depende da compra pessoal do docente, como relatado por PY, a leitura corre o risco de se limitar a experiências pontuais, sem regularidade e sem diversidade.

Colomer (2007) reforça que o contato frequente com livros variados é condição essencial para que a criança atribua significado à leitura e a reconheça como prática cultural. A instabilidade do acervo, descrita pelo professor ao mencionar a necessidade constante de “renovar” os materiais, fragiliza tal processo, pois impede que a leitura se constitua como experiência permanente no cotidiano escolar.

Neste sentido, a fala de PY evidencia que o significado da leitura literária, neste contexto, é construído em meio a tensões entre compromisso pedagógico e precarização do trabalho docente. Embora o professor demonstre intencionalidade e esforço mediador ao produzir materiais, adaptar recursos e buscar livros por iniciativa própria, a ausência de políticas efetivas de distribuição de acervos literários e de apoio institucional limita o alcance desta mediação.

Estudos sobre a Educação do Campo apontam que a distribuição desigual de materiais didáticos e literários é uma realidade recorrente, especialmente em escolas localizadas em áreas rurais e ribeirinhas, onde programas governamentais chegam de forma irregular ou insuficiente (Hage, 2011; Arroyo, 2014). Nestes contextos, como destaca Hage (2014), os professores acabam assumindo responsabilidades que deveriam ser garantidas pelo poder público, utilizando recursos próprios, improvisando materiais e recriando práticas pedagógicas para assegurar o direito à aprendizagem. A leitura literária, assim, deixa de ser plenamente reconhecida como um direito cultural garantido pela escola e passa a depender do esforço individual do professor, o que revela um desafio estrutural para a efetivação de práticas leitoras significativas nas escolas do campo. Esta sobrecarga compromete não apenas as

condições de trabalho docente, mas também a continuidade e a ampliação de experiências mediadas de leitura, reforçando a necessidade de políticas públicas que assegurem acervo, formação e infraestrutura adequadas para o ensino da literatura nestes territórios.

Sobre ter experiências marcantes, vínculo e reconhecimento do valor da leitura, foi perguntada a seguinte questão: Qual foi a experiência mais marcante que você teve ao ensinar Literatura Infantil no campo? Ao que PY respondeu:

*Quando começamos o ano, a gente sempre tenta conhecer o aluno, por isso, teve uma vez que tive uma experiência com um aluno. Doei um livro a ele, passou-se o ano e ele não conseguiu ler, então ele ficou retido um ano. No ano seguinte, ele falou: “Professor, consegui ler.” E então leu a história toda do livro que dei a ele. Após isso, ele avançou. O que faltava era apenas um incentivo.*

O relato apresentado pelo professor reúne elementos centrais da categoria Significado, pois evidencia a leitura como uma experiência construída ao longo do tempo, sustentada por vínculo, afeto e reconhecimento. Ao mencionar que doou um livro ao aluno e que este, inicialmente, não conseguiu ler, PY descreve um percurso marcado por frustração e permanência. No entanto, no ano seguinte, o retorno do aluno com a frase “*consegui ler*” e a leitura integral do livro configuram um momento de conquista simbólica, atribuindo novo sentido à experiência com a leitura.

Na Experiência de Aprendizagem Mediada, o significado está relacionado à capacidade do mediador de transformar a atividade em algo pessoalmente relevante para o aprendiz, mobilizando dimensões motivacionais e afetivas que sustentam o esforço cognitivo (Feuerstein; Feuerstein & Falik, 2014). Neste episódio, o livro ultrapassa a função de material didático e assume o papel de marco simbólico de uma trajetória, representando um desafio persistente que, finalmente, foi superado.

A fala do professor também destaca explicitamente o papel do incentivo ao afirmar que “*o que faltava era apenas um incentivo*”. Este elemento é fundamental para compreender o significado da leitura neste contexto, pois aponta que o avanço do aluno não decorreu apenas da repetição de conteúdos, mas dá sustentação emocional e da confiança construída na relação pedagógica. Em termos de formação leitora, Abramovich (1997) ressalta que o vínculo afetivo estabelecido entre mediador, criança e texto é decisivo para que a leitura seja vivida como experiência prazerosa e possível, especialmente para alunos que enfrentam dificuldades iniciais.

Além disso, o retorno do aluno ao professor (“consegui ler”) pode ser

interpretado como um gesto de reconhecimento da mediação. O aluno não apenas demonstra uma habilidade técnica, mas compartilha a conquista com quem o acompanhou no processo, reforçando a dimensão relacional da aprendizagem. Para Feuerstein *et al.* (2014), este tipo de devolutiva indica que a experiência adquiriu valor para o mediado, consolidando o significado da atividade para além do resultado imediato.

Do ponto de vista da didática da leitura, Colomer (2007) destaca que a construção do leitor envolve percursos irregulares, avanços e retrocessos, sendo fundamental que a escola ofereça experiências de continuidade e apoio, especialmente para crianças que não se apropriam da leitura no mesmo ritmo que os demais. O episódio relatado por PY ilustra esta ideia ao mostrar que o tempo e o acompanhamento foram determinantes para que o aluno avançasse.

Assim, esta experiência marcante evidencia que o significado da leitura literária, neste contexto, não se constrói apenas a partir do texto ou do método, mas da relação estabelecida com o livro ao longo do tempo e do reconhecimento do esforço do aluno. Mesmo em um cenário de precarização material e limitações estruturais, a mediação do professor possibilitou que a leitura se tornasse uma experiência valiosa e transformadora.

O conjunto das respostas analisadas na categoria Significado indica, portanto, que a leitura literária, para estas crianças, é atravessada por tensões entre ausência de recursos, baixa representatividade cultural e fragilidade institucional, mas também por ações mediadoras que produzem sentido. Ao investir em incentivo, vínculo e persistência, PY transforma a leitura em possibilidade concreta de avanço, reafirmando o entendimento de Feuerstein de que a aprendizagem mediada se fortalece quando o aluno reconhece valor pessoal na experiência vivida.

O ato de ensinar, historicamente, é definido por Anastasiou (1998) por envolver passos básicos importantes de uma aula e, nesta, um bom planejamento, de modo a assegurar a compreensão de conteúdo e conhecimentos. Para a autora, o planejamento dever ser assumido e vivenciado no cotidiano da prática docente, como processo de reflexão. O objetivo do planejamento é a próxima categoria de análise.

#### 4.4 Planejamento e alcance dos objetivos: formação e desenvolvimento profissional

O critério do planejamento e alcance dos objetivos, no âmbito da Experiência de Aprendizagem Mediada, refere-se à capacidade do mediador de antecipar ações, buscar recursos, avaliar condições concretas e orientar práticas que conduzam ao desenvolvimento do aprendiz, mesmo em contextos adversos (Feuerstein; Feuerstein & Falik, 2014). Este critério não se limita ao planejamento imediato das atividades, mas envolve a projeção de resultados educacionais de médio e longo prazos, articulando formação docente, reflexão sobre a prática e compromisso ético com a aprendizagem dos alunos.

Nas falas do professor PY, observa-se que a formação continuada relacionada ao ensino da Literatura Infantil é bastante limitada. Ao afirmar que “*no momento é muito difícil a gente ter um curso*” e que os programas ofertados pela rede municipal não contemplam o 3º ano, o docente evidencia uma lacuna estrutural nas políticas de formação, especialmente no que se refere ao ensino da literatura nos anos iniciais em escolas do campo. Esta ausência compromete o planejamento pedagógico de longo prazo, pois restringe o acesso do professor a discussões atualizadas sobre mediação da leitura, diversidade literária e práticas culturalmente situadas.

Entretanto, quando PY afirma que “*é sempre bom ter formação*”, reconhecendo a necessidade permanente de capacitação, ele revela uma postura reflexiva diante de sua própria prática. Esta atitude dialoga com Tardif (2014), para quem o saber docente é construído na articulação entre formação inicial, experiência profissional e reflexão contínua sobre o fazer pedagógico. Em contextos do campo, marcados por precariedade estrutural, a inexistência de políticas sistemáticas de formação transfere ao professor a responsabilidade de buscar soluções pedagógicas individualizadas, intensificando a carga de planejamento e tomada de decisões didáticas.

O professor também destaca que as dificuldades enfrentadas no ensino da literatura extrapolam o espaço escolar, alcançando o contexto familiar dos alunos, frequentemente marcado pelo não domínio da leitura e da escrita por parte dos pais. Esta realidade impõe ao docente a necessidade de planejar estratégias mais acessíveis, mediadas diretamente em sala de aula, reforçando seu papel como principal agente de mediação cultural. Arroyo (2012) argumenta que, nas escolas do campo, a instituição escolar assume funções ampliadas de formação humana,

atuando como espaço central de acesso à cultura letrada em territórios onde este capital cultural é historicamente negado.

No que se refere ao apoio da comunidade escolar, PY relata que os pais “tentam ajudar como podem”, mas que tal suporte é limitado. Esta situação evidencia a fragilidade de uma rede de apoio institucional mais ampla, envolvendo gestores, políticas públicas e ações estruturadas de incentivo à leitura. Sob a perspectiva da EAM, esta ausência amplia a responsabilidade do mediador no planejamento e na condução do processo educativo, exigindo maior clareza de objetivos, persistência e criatividade para sustentar práticas leitoras significativas (Feuerstein; Feuerstein & Falik, 2014).

Ao ser questionado sobre possíveis melhorias no ensino da literatura, o professor aponta a ampliação do acesso a livros e materiais didáticos e sugere estratégias motivacionais, como a realização de um “campeonato de leitura”. Esta proposta revela uma compreensão empírica de que o reconhecimento simbólico e o incentivo podem ampliar o engajamento dos alunos. Estudos sobre leitura na escola indicam que práticas que valorizam o leitor reconhecem seu esforço, produzem experiências positivas com os textos e contribuem para a consolidação do hábito leitor, sobretudo nos anos iniciais (Solé, 1998; Colomer, 2007).

Na fala final, ao afirmar que os alunos atuais poderão se tornar “*precursores da literatura para as futuras gerações*”, PY projeta os efeitos do ensino para além do tempo escolar imediato. Esta projeção evidencia um planejamento orientado para objetivos de longo prazo, aspecto central do critério 8 da EAM, pois demonstra que o professor compreende a leitura como prática social e intergeracional. Freire (1996) destaca que uma educação comprometida com a humanização é aquela que possibilita ao sujeito ler o mundo e intervir nele, e a leitura ocupa lugar estratégico neste processo formativo.

Neste sentido, a Literatura Infantil assume papel fundamental na mediação pedagógica, pois se configura como espaço privilegiado de diálogo entre o universo simbólico das crianças e as realidades socioculturais que as constituem. Zilberman (2003) afirma que a literatura, quando mediada de forma consistente, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da consciência crítica, permitindo que o leitor construa sentidos sobre si e sobre o mundo. Em contextos do campo, esta mediação adquire relevância ainda maior, pois a leitura literária pode atuar como

instrumento de reconhecimento cultural e fortalecimento identitário.

Desta forma, a análise das falas do professor PY evidencia que, mesmo diante de limitações significativas relacionadas à formação continuada, ao apoio institucional e às condições materiais, o docente atua de maneira planejada e orientada por objetivos claros. Sua prática revela uma mediação construída na busca constante por alternativas, no planejamento de ações possíveis e na projeção de resultados futuros, confirmando a compreensão de Feuerstein de que a aprendizagem mediada depende, sobretudo, da postura ativa, reflexiva e comprometida do mediador frente às adversidades do contexto educacional.

#### **4.5 Discussão complementar**

Os resultados obtidos por meio da entrevista com o professor que atua na referida escola do campo, município de Humaitá/AM, revelam uma prática docente pautada na sensibilidade, na intencionalidade e na consciência crítica sobre o papel da Literatura Infantil na formação leitora das crianças rurais. As falas analisadas permitem compreender como os modos de ler estão intrinsecamente ligados às condições materiais, culturais e afetivas da comunidade, destacando que a mediação da leitura vai além do ato técnico, configurando-se como uma prática de emancipação e humanização.

A partir da categoria intencionalidade e reciprocidade, identificou-se que o professor exerce sua função mediadora de forma consciente e reflexiva, reconhecendo a necessidade de adaptar as práticas de leitura à realidade do campo. Ele afirma que “os alunos gostam muito de ouvir historinhas, principalmente as que têm dramatização”, demonstrando uma intencionalidade clara ao utilizar metodologias ativas e expressivas. Esta postura confirma o que Feuerstein *et al.* (2014, p. 88) defendem ao afirmar que “a intencionalidade é o propósito consciente do mediador em promover modificabilidade cognitiva no sujeito, estabelecendo uma relação de reciprocidade que estimula o envolvimento emocional e intelectual do aprendiz”.

O professor destaca que o diálogo e a interação entre os alunos são elementos centrais para o desenvolvimento da leitura, especialmente ao trabalhar em duplas ou em grupos. Esta prática revela um processo de aprendizagem colaborativa, onde o conhecimento é construído de forma coletiva, e não isolada. Em consonância, Freire (1996) ressalta que “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”, reafirmando o caráter dialógico da Educação, sobretudo em contextos que

exigem solidariedade e partilha de saberes, como o das escolas do campo.

Na categoria transcendência, observa-se que o professor incentiva seus alunos a irem além da leitura literal dos textos, estimulando a imaginação e a recriação de narrativas. Ao dizer que “eles conseguem mudar o final da história e compreender como pode acontecer”, demonstra-se que o aprendizado literário se torna um espaço de liberdade criativa e de reflexão sobre a vida. Esta prática se alinha à concepção freireana de leitura de mundo e à noção de transcendência de Feuerstein (1991), que entende a aprendizagem como processo contínuo e transferível para outras experiências humanas.

A significação da leitura emerge como elemento estruturante do processo educativo. O professor relata que as crianças preferem textos ilustrados e atividades dramatizadas, porque “*não gostam daquela leitura silenciosa*”. Tal constatação revela que o prazer estético é um fator essencial na formação leitora, conforme afirma Campos (2008, p.91): “as crianças aprendem melhor quando o conhecimento é vivenciado com emoção, ludicidade e encantamento”. Assim, o significado atribuído à leitura é construído a partir da experiência vivida, do corpo e da imaginação, e não apenas do conteúdo linguístico.

Entretanto, as falas de PY revelam desafios estruturais que transcendem a carência material, atingindo a representatividade cultural. O docente lamenta que “os livros que chegam falam do campo de forma abrangente, sem as especificidades [...] do nosso campo”, evidenciando um currículo descontextualizado. Esta fala de PY materializa a crítica de Candau (2008), ao argumentar que a escola deve ser um espaço de valorização das identidades. No contexto de Humaitá, esta “valorização” é negada quando o acervo ignora a vida ribeirinha, tratando o “campo” como um bloco único e genérico.

Assim, a leitura literária deve ser compreendida como prática social. Quando o texto não dialoga com o território, rompe-se o vínculo simbólico da aprendizagem. Neste sentido, a afirmação de Libâneo (2012) sobre o ato de ler como um ato de pertencimento torna-se central aqui: se o aluno não reconhece seu rio, sua mata e sua linguagem no livro, a leitura deixa de ser um instrumento de cidadania para se tornar um conteúdo estrangeiro ao seu cotidiano.

Quanto à mediação e ao contexto sócio-tecnológico, a escassez de recursos (internet precária e falta de projetores) é combatida pela criatividade docente. O uso

de *pendrives* e materiais próprios refletem o que Feuerstein (1991) denomina de mediação adaptativa. Na prática de PY, tal mediação não é apenas um processo cognitivo, mas um ato de resistência pedagógica; ao "tirar 90% do custo do próprio bolso", o professor assume o papel de mediador que transforma a negligência institucional em estímulo, garantindo que o obstáculo geográfico não se torne um bloqueio ao desenvolvimento dos educandos.

No aspecto formativo, o professor reconhece a carência de cursos continuados e a necessidade de capacitação para lidar com novas tecnologias e metodologias de ensino. Ele observa que *"a prefeitura fez um programa, mas destinado ao 2º ano, o 3º ficou afastado"*. Tal realidade evidencia a ausência de políticas públicas específicas para a formação docente no campo. Lüdke e André (2017, p. 59) alertam que *"a formação do professor deve ser permanente, reflexiva e situada, pois a prática educativa é histórica, mutável e depende das condições concretas em que o educador atua"*.

A dimensão afetiva e comunitária da leitura também se sobressai nos relatos. O professor valoriza o apoio familiar, ainda que limitado, e reconhece o papel social da escola como principal espaço de acesso à cultura escrita. O episódio narrado sobre o aluno que aprendeu a ler após receber um livro de presente ilustra a força simbólica da afetividade no processo educativo. Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 96) afirmam que *"a emoção positiva cria um ambiente propício para a aprendizagem significativa, tornando o conhecimento uma experiência pessoal e transformadora"*.

Ensinar exige amorosidade. Sem ela, não há diálogo, e sem diálogo não há comunicação verdadeira. A prática educativa é um ato de amor e coragem, e o educador que ensina com o coração é aquele que acredita na possibilidade de transformação do outro (Freire, 1996, p. 65).

Por fim, as análises indicam que a mediação do professor PY é marcada por compromisso, sensibilidade e criatividade, configurando-se como uma mediação humanizadora nos moldes defendidos por Feuerstein e Freire. Apesar das limitações materiais e da ausência de políticas estruturantes, o docente reafirma o poder da literatura como ferramenta de emancipação, esperança e pertencimento. Sua prática representa o que Libâneo (2012) chama de *ato político-pedagógico*: aquele que transforma a realidade a partir da escuta, do afeto e do desejo de ensinar. Assim, os resultados evidenciam que a leitura literária é mais do que uma metodologia, é uma experiência de resistência, humanidade e sonho.

Além do professor, os alunos da sua turma participaram desta pesquisa por meio de atividades com leitura, como será descrito a seguir.

#### **4.6 Modos de ler literatura com a participação dos alunos**

As atividades desenvolvidas para compreender os modos de ler Literatura Infantil com a participação das crianças foram organizadas em dois momentos distintos e complementares. O primeiro consistiu na observação participante da rotina pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa, conduzida pelo professor regente em sala de aula. O segundo momento referiu-se ao "Chá Literário", uma atividade propositiva planejada e mediada pela pesquisadora, com o objetivo de ampliar as experiências de leitura em um ambiente diferenciado. Ambos os encontros possibilitaram observar como as crianças se relacionam com o texto literário, com o mediador e entre si, sob diferentes contextos e recursos. A descrição detalhada destas etapas é apresentada a seguir.

##### **4.6.1 Atividade de leitura na sala de aula**

A atividade em sala de aula ocorreu no contexto da rotina pedagógica da turma do 3º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, no período vespertino, sob a mediação do professor titular. A aula iniciou-se com a chamada, momento em que os alunos, inicialmente eufóricos, foram gradualmente se organizando para o início das atividades. Em seguida, o professor da turma solicitou que utilizassem seus cadernos para registrar a partir da lousa, o texto do gênero literário fábula "O leão e o ratinho", escolhido por se tratar de uma narrativa curta e de fácil compreensão. A leitura da fábula realizada pelo professor, não se configurou como um momento isolado de transmissão de conteúdo, mas como uma experiência mediada que articulou oralidade, interação e diferentes formas de expressão dos alunos. Todas as observações foram registradas em diário de campo com o intuito de enriquecer esta discussão.

Após a escrita do texto, o professor realizou a leitura oral da fábula enfatizando as falas dos personagens e conduzindo a atividade de forma dialogada, por meio de perguntas direcionadas à turma. Neste momento, alguns alunos se manifestaram espontaneamente, comentando sobre a história, enquanto outros acompanharam a

leitura de forma mais silenciosa. Na sequência, o docente organizou a turma em duplas, priorizando a formação de pares entre alunos com maior fluência leitora e aqueles com mais dificuldades, e distribuiu pequenos textos impressos para leitura compartilhada.

A leitura não ocorreu de forma silenciosa, uma vez que a proposta previa a interação entre a turma, possibilitando a escuta e a participação conjunta. Ao final da leitura, o professor promoveu uma conversa coletiva sobre os textos, incentivando os alunos a expressarem suas impressões. Como atividade de sistematização, solicitou que os estudantes realizassem desenhos que representassem os principais acontecimentos das fábulas lidas.

Ao final da leitura, o professor promoveu uma conversa coletiva sobre os textos, incentivando os alunos a expressarem suas impressões, momento em que a pesquisadora participou como observadora participante, intervindo pontualmente com perguntas de esclarecimento e estímulo à fala das crianças, sem interferir na condução da aula. Como atividade de sistematização, o professor solicitou que os estudantes realizassem desenhos representando os principais acontecimentos das fábulas lidas. A pesquisadora acompanhou a realização da atividade, observando o envolvimento dos alunos, as dificuldades apresentadas e as estratégias de apoio utilizadas pelo docente.

Os trabalhos foram recolhidos pelo professor, avaliados e posteriormente expostos na sala de aula, permitindo o compartilhamento das produções entre os colegas, processo registrado e analisado pela pesquisadora como parte do conjunto de dados da observação participante.

Ao observar a dinâmica desenvolvida pelo professor, a organização da leitura em duplas, composta intencionalmente por alunos com maior e menor fluência leitora, configurou-se como uma estratégia mediadora alinhada aos pressupostos da Experiência de Aprendizagem Mediada. Segundo Feuerstein (1991), a intencionalidade do mediador manifesta-se na organização das situações de aprendizagem, de modo que o aprendiz seja conduzido a operar cognitivamente para além de suas respostas imediatas. Ao promover a leitura compartilhada, o professor criou condições para que a compreensão circulasse entre os pares, favorecendo a escuta, a observação, a cooperação e a construção coletiva de sentidos.

Esta prática encontra respaldo em Lajolo (2008), ao afirmar que o papel do

professor na formação do leitor não se restringe à transmissão de conteúdos, mas à criação de situações em que o texto literário possa ser experienciado, discutido e apropriado de forma significativa. Para a autora, a leitura na escola deve ser entendida como prática social, em que o diálogo entre leitores, mesmo em diferentes níveis de proficiência, contribui para a ampliação do repertório interpretativo e para o fortalecimento do vínculo com o texto. Neste sentido, a leitura em duplas favorece a circulação de estratégias leitoras e rompe com a ideia de leitura como atividade solitária ou meramente técnica.

Do ponto de vista normativo, a BNCC (Brasil, 2017) reconhece a leitura literária como prática fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, destacando a importância de experiências diversificadas, criativas e colaborativas com textos de diferentes gêneros, suportes e linguagens. A BNCC enfatiza que o trabalho com a literatura deve possibilitar a escuta, a troca de interpretações, o diálogo e a construção de sentidos compartilhados, aspectos diretamente observados na prática do professor ao organizar a leitura em duplas e estimular a interação entre os alunos.

No mesmo sentido, o RCA (Amazonas, 2019) orienta que o ensino da leitura, especialmente nos anos iniciais, considere as especificidades socioculturais dos estudantes e valorize práticas que promovam a participação ativa, a cooperação e o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. Ao articular alunos com distintos níveis de fluência, o professor não apenas atende às diretrizes do currículo estadual, mas também concretiza uma prática inclusiva, que reconhece a diversidade presente na sala de aula e reafirma a leitura como experiência coletiva e formativa.

Assim, a estratégia observada evidencia que a prática docente analisada não se configura como ação improvisada, mas como mediação intencional, coerente com fundamentos teóricos da formação do leitor e com os documentos curriculares investigados nesta pesquisa. A leitura compartilhada, neste contexto, atua como dispositivo pedagógico que sustenta a aprendizagem mediada, amplia o significado da leitura literária e fortalece o papel. A participação das crianças também se expressou de maneira significativa na atividade de sistematização por meio do desenho.

Ao representar graficamente os principais acontecimentos da fábula, os alunos mobilizaram outras linguagens para expressar sua compreensão do texto, ampliando

as possibilidades de participação, especialmente para aqueles com maiores dificuldades na leitura escrita. Esta estratégia revela uma mediação sensível às necessidades do grupo, pois reconhece o desenho como forma legítima de linguagem e de produção de sentido. Segundo Vygotsky (2007), o desenho constitui uma das primeiras formas de expressão simbólica da criança, permitindo que ela organize o pensamento, comunique ideias e atribua significados ao mundo antes mesmo do pleno domínio da linguagem escrita.

Neste sentido, ao possibilitar que as crianças expressem sua leitura por meio do desenho, o professor favorece a autonomia expressiva e respeita os diferentes modos de apropriação do texto literário. Barbosa (2010) destaca que as linguagens artísticas, quando integradas às práticas pedagógicas, ampliam os processos de aprendizagem e permitem que a criança se reconheça como sujeito ativo, capaz de interpretar, recriar e comunicar sentidos. Assim, o uso do desenho como forma de reconto não apenas evidencia a compreensão da narrativa, mas também fortalece a participação, a autoestima e o protagonismo infantil, aspectos fundamentais para a construção do significado na leitura literária mediada.

Neste contexto, a pesquisadora atuou como observadora-interlocutora, acompanhando o desenvolvimento da aula e intervindo pontualmente com perguntas de esclarecimento e estímulo à fala das crianças, sem interferir na condução pedagógica do professor. Esta posição metodológica permitiu compreender a dinâmica da participação a partir do ambiente natural da sala de aula, conforme defendem Lüdke e André (2005), preservando a autenticidade das interações observadas.

**Imagem 1:** Pesquisadora ladeada pelo professor-participante e seus alunos



**Fonte:** Arquivo pessoal (2025).

Assim, a análise da atividade de leitura em sala de aula indica que os modos de ler das crianças foram construídos a partir de uma sequência intencional de ações mediadas pelo professor, nas quais cada etapa cumpriu uma função formativa específica no processo de aproximação com a literatura. A escolha da fábula como gênero inicial não se deu de forma aleatória: trata-se de um texto narrativo breve, com estrutura simples e presença de personagens marcantes, o que favorece a compreensão e a participação de leitores em processo de alfabetização. Segundo Lajolo (2001), a Literatura Infantil, quando bem selecionada, atua como porta de entrada para o universo da leitura, pois permite à criança estabelecer relações entre texto, experiência e valores sociais.

O momento da leitura oral realizada pelo professor, com entonação expressiva e destaque para as falas dos personagens, cumpriu papel central na mediação do significado. Na perspectiva da Experiência de Aprendizagem Mediada, a intencionalidade do mediador manifesta-se quando ele organiza a situação de aprendizagem de modo a orientar a atenção do aprendiz para os elementos essenciais do estímulo (Feuerstein, 1991). Ao conduzir a leitura de forma dialogada, o professor não apenas apresentou o texto, mas criou condições para que as crianças acompanhassem a narrativa, antecipassem acontecimentos e atribuíssem sentido à história, mesmo aquelas que ainda não dominavam plenamente a leitura convencional.

As perguntas realizadas durante a leitura configuraram-se como estratégias mediadoras voltadas à transcendência, pois incentivaram os alunos a refletirem sobre o texto para além da compreensão literal. Solé (1998) destaca que questionamentos feitos ao longo da leitura ajudam o leitor a monitorar sua compreensão, estabelecer relações entre partes do texto e conectar a narrativa com conhecimentos prévios. Desta forma, a leitura deixou de ser um ato mecânico e passou a constituir um processo ativo de construção de sentidos, no qual as crianças foram convidadas a pensar, opinar e interpretar.

A organização da leitura em duplas, composta intencionalmente por alunos com maior e menor fluência leitora, evidencia o objetivo do professor de promover a cooperação e a aprendizagem compartilhada. Esta estratégia está alinhada tanto à EAM quanto às concepções socioconstrutivistas de aprendizagem, nas quais o outro assume papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky (2007), a interação com pares mais experientes favorece a internalização de novas formas de

pensar e agir. Neste contexto, a leitura em duplas possibilitou que as crianças aprendessem umas com as outras, fortalecendo a escuta, a solidariedade e o pertencimento ao grupo.

A atividade de sistematização por meio do desenho revelou-se igualmente significativa no processo mediado. Ao representar graficamente os principais acontecimentos da fábula, os alunos tiveram a oportunidade de expressar sua compreensão por meio de outra linguagem, o que amplia as formas de participação e reconhece a diversidade de modos de aprender. Conforme aponta Vygotsky (2007), o desenho é uma forma de expressão simbólica que permite à criança organizar o pensamento e atribuir significado às experiências vividas. Assim, o uso do desenho como reconto visual favoreceu a autonomia, o protagonismo infantil e a consolidação do sentido da narrativa.

De modo geral, observa-se que o objetivo do professor em cada etapa da atividade foi garantir a participação de todos os alunos, respeitando seus diferentes ritmos e níveis de leitura, e transformar a literatura em uma experiência acessível e significativa. Mesmo em um contexto marcado pela escassez de recursos materiais, a mediação intencional permitiu que a leitura literária se configurasse como prática social, compartilhada e formativa. Na perspectiva de Feuerstein (1991), a aprendizagem mediada se concretiza quando o mediador consegue atribuir significado à experiência e projetá-la para além do momento imediato, o que se evidencia nas práticas observadas, nas quais a leitura ultrapassa a decodificação e passa a integrar o processo de desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças.

Como toda a revolução por que a Educação tem passado, é fundamental que a escola trabalhe a partir de novas metodologias, desafiando os alunos a participarem. Nesta perspectiva, os saberes profissionais dos professores, de acordo com Tardiff (2002, p. 101), entram em ação ancorados nos “saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais”. Propor novos modos de ler e em espaços diferentes ao da sala de aula contribui significativamente para o sucesso da prática, no caso desta pesquisa: o Chá Literário.

#### 4.6.2 Chá Literário

A atividade de intervenção pedagógica intitulada "Chá Literário" foi planejada, organizada e mediada pela pesquisadora, fundamentando-se nas perspectivas dialógicas de Freire (1979) e Freinet (1983). O objetivo central foi proporcionar um encontro de leitura pautado no diálogo e na liberdade de expressão, permitindo a emersão de diferentes vozes e interpretações. Realizada no retorno do recesso escolar, em julho de 2025, a atividade contou com a participação de 12 estudantes de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino.

A escolha do ambiente privilegiou a área externa da escola, especificamente sob a copa de um cacauzeiro. Esta decisão estratégica buscou aproveitar as condições climáticas favoráveis e romper com a rigidez física da sala de aula, oferecendo um espaço de acolhimento e proximidade com a natureza. O deslocamento da pesquisadora até a unidade de ensino refletiu a complexa logística regional: incluiu a travessia por balsa e o uso do barco-escola, em um trajeto de aproximadamente duas horas. Durante o percurso fluvial, o barco realizou paradas sucessivas para o embarque de alunos ribeirinhos, evidenciando o ritmo e a dinâmica de acesso à Educação característicos do sul do Amazonas.

**Imagem 2:** Embarque no transporte escolar



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2025.

A chegada à unidade escolar foi marcada por grande expectativa; os estudantes

já haviam sido informados sobre a visita da pesquisadora e aguardavam o início das atividades com entusiasmo.

Após o acolhimento por parte dos gestores e alunos, procedeu-se à organização do cenário pedagógico sob o cazeiro. O ambiente foi composto por um painel com ilustrações literárias, um varal com obras de Literatura Infantil, tapetes para a acomodação da roda de leitura e um cesto com livros diversos. Adicionalmente, preparou-se uma mesa com um lanche, simbolizando o aspecto integrador do "Chá Literário".

**Imagem 3:** Acolhendo a turma



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2025.

**Imagem 4:** Momento de orientação



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2025.

Com a chegada dos alunos, estes foram convidados a compor uma roda para inicialmente receberem orientações sobre a proposta da atividade. A mediação iniciou com indagações sobre o interesse das crianças pela leitura e por histórias, por atividades fora da sala de aula, seguidas de momentos de contação de histórias utilizando diferentes recursos, como materiais concretos, objetos cenográficos, histórias contadas a partir de um avental, de uma lata e personagens confeccionados em matérias como EVA, TNT, papelão, entre outros.

**Imagem 5:** O significado da leitura

**Fonte:** Arquivo pessoal, 2025.

**Imagem 6:** Preparando a contação

**Fonte:** Arquivo pessoal, 2025.

A atividade extra sala de aula intitulada *Chá Literário* possibilitou observar modos de participação distintos daqueles identificados na sala de aula, ampliando as experiências de leitura das crianças por meio de um ambiente diferenciado, recursos expressivos e uma organização pedagógica voltada à fruição literária. A escolha do espaço externo, sob o cacaueiro e a preparação cuidadosa do cenário criaram condições favoráveis para que a leitura fosse vivenciada como experiência estética, afetiva e coletiva.

Desde o início da atividade, a participação das crianças manifestou-se por meio da curiosidade, da atenção e da aproximação espontânea aos livros e objetos dispostos no espaço. Este envolvimento inicial indica que a participação foi mobilizada antes mesmo da leitura verbal, reforçando a compreensão de que, na infância, o acesso à literatura passa também pela dimensão sensorial, visual e corporal da experiência leitora.

Durante as contações de histórias, a participação das crianças intensificou-se progressivamente à medida que a mediação se consolidava. Nas narrativas já conhecidas, como *Os Três Porquinhos*, em versão compilada por Jacobs (1890), o reconhecimento prévio do enredo permitiu que os estudantes antecipassem acontecimentos e completassem falas dos personagens. As crianças reagiram emocionalmente, manifestando-se por meio de comentários espontâneos, expressões corporais e risos.

Durante a mediação, os alunos incorporaram os personagens, "soprando" as casinhas de madeira e palha de forma lúdica. Este comportamento indica que a familiaridade com o texto funcionou como um elemento facilitador da reciprocidade (Feuerstein, 1991), pois reduziu a insegurança e favoreceu o envolvimento ativo. Ao "viverem" a história sob o cacauzeiro, as crianças transformaram a audição passiva em uma experiência performática e situada.

**Imagem 7:** Os três Porquinhos



**Fonte:** Arquivo pessoal, 2025.

Com outras histórias menos familiares, a participação foi construída a partir de outros recursos mediadores e muita curiosidade. O uso de suportes diferenciados como aventais narrativos, personagens confeccionados e objetos concretos atuou como estímulo inicial à atenção, despertando curiosidade e interesse. A história seguinte, “João e Maria”, dos Irmãos Grimm (1812), foi narrada com o auxílio de um “avental que conta histórias”. Ao visualizá-lo, as crianças demonstraram intenso envolvimento, acompanhando a movimentação dos objetos que saíam dos bolsos para compor o cenário do próprio avental. O toque nos materiais e o olhar fixo na contadora evidenciam que a mediação mobilizou múltiplas linguagens (visual, tátil e oral) para sustentar a compreensão do enredo. Além do estímulo imaginário, o surgimento de doces reais de dentro do avental gerou uma alegria imensurável, selando o vínculo afetivo entre o texto e os pequenos leitores.

Como pesquisadora, observo que o uso do avental atua como um suporte de memória e antecipação. Para a criança do campo, o objeto "avental" já faz parte do seu cotidiano doméstico, mas aqui ele é ressignificado como um território de fantasia.

Essa estratégia pedagógica vai ao encontro do que propõe Vigotski sobre a mediação por instrumentos e signos: o avental não é apenas um adereço, mas uma ferramenta que organiza a atenção da criança e facilita a internalização da narrativa, transformando o "ouvir" em um "ver e sentir" coletivo.

**Imagem 8:** Contação com uso de um Avental



Fonte: Arquivo pessoal, 2025

As perguntas feitas pelos mediadores, formuladas ao longo da narrativa, funcionam como convites à interação, levando as crianças a responderem coletivamente, a arriscarem hipóteses sobre a história e dialogarem entre si.

Além do avental, a história “Maria vai com as outras”, de Sylvia Orthof (1982), contada com o uso de uma lata, foi expressivamente contagiante. As crianças participaram da história se posicionando como “Marias”, personagens do enredo.

**Imagem 9:** Contação de história com uso de uma lata



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Vale ressaltar que, quando há uma intencionalidade na atividade ofertada para os alunos e a sua mediação acontece permitindo a interação da criança que além de escutar, participa, vemos, então a transcendência ocorrer e os objetivos serem alcançados.

No início das contações, a participação não ocorreu de maneira imediata, ela foi sendo construída por meio de uma mediação intencional que articulou conhecimento, reconhecimento, curiosidade, escuta, interação verbal, configurando a leitura como experiência compartilhada e significativa.

Entre as formas de compartilhamento também de produções literárias, destaca-se a roda de leitura. Segundo Freinet (1979), as rodas de leitura de textos livre são um desdobramento da prática da escrita livre por parte das crianças.

Sobre a leitura pela criança, Celestian Freinet (1979), um dos educadores que inspirou atividades fora da sala de aula, diz que o professor deve criar possibilidades para a livre expressão da criança, como o caso da roda. A roda de conversa, na perspectiva aqui assumida, apresenta-se como um instrumento impulsionador de diálogos com grande potencial de garantir a livre expressão das crianças, além de atender ao nosso desejo e à necessidade de conhecê-las. Freinet defende que o texto livre libera o pensamento da criança, facilita sua expressão, está na origem de uma literatura infantil autêntica (Freinet, 1979). Ainda, para o autor, os desenhos que acompanham os textos costumam ser bem elaborados pelas crianças, sobretudo pela criança autora. “Pelo desenho, cada criança revive a narrativa elaborada em comum; e, coisa maravilhosa, ela a completa, a adapta à sua personalidade, apropria-se dela intimamente” (Freinet, 1979, p. 46).

Este movimento evidencia a atuação da mediação no sentido proposto por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), especialmente no que se refere à construção de significado e à transcendência. Ao favorecer a participação ativa, a mediação permitiu que as crianças não apenas escutassem as histórias, mas atribuíssem sentidos, estabelecessem relações com suas experiências e se posicionassem diante da narrativa. A participação, neste contexto, ultrapassou a escuta passiva e assumiu caráter dialógico e expressivo.

Após as contações, os alunos foram convidados a escolher livros dispostos no varal para manuseio e leitura individual ou compartilhada, respeitando seus ritmos e níveis de leitura.

**Imagem 10:** Varal de literaturas

**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora (2005)

O momento de escolha livre dos livros no varal constituiu um ponto central da participação das crianças. Neste momento, observou-se que a participação das crianças se intensificou por meio de falas espontâneas, comentários sobre as histórias escolhidas e trocas entre os colegas. Algumas crianças verbalizaram interesse por livros ainda não conhecidos, enquanto outras demonstraram preferência por narrativas já familiares, relatando partes da história com base nas imagens e em lembranças de leituras anteriores. Mesmo entre aquelas que ainda não dominavam a leitura convencional, a participação ocorreu por meio da leitura de imagens, do reconto oral e da observação atenta das ilustrações, evidenciando que a leitura foi compreendida como prática social e compartilhada, e não restrita à decodificação do texto escrito.

**Imagem 11:** Roda de leituras

**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

**Imagem 12:** A história que escolhi

**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

A realização do grupo focal ao final da atividade permitiu que as crianças verbalizassem suas impressões, sentimentos e compreensões sobre a experiência vivida, garantindo espaço para que suas vozes fossem consideradas na produção dos dados. Esta escuta das crianças é coerente com a abordagem qualitativa adotada e com a compreensão de que os sujeitos da pesquisa não são apenas objetos de observação, mas participantes ativos do processo investigativo. Neste momento, acontecem importantes mediações vindas dos próprios colegas, os quais fazem sugestões, relatam a parte que mais lhes agradou ou chamou a atenção e pedem continuações de histórias e contos, e ainda recontam. As narrativas apresentadas incluíram histórias conhecidas e outras ainda não familiares às crianças, favorecendo a escuta atenta e a participação durante a atividade.

**Imagem 13:** Seção de grupo focal



**Fonte:** Arquivo Pessoal, 2025.

Durante este momento, emergiram também narrativas oriundas do repertório cultural das próprias crianças. Ao manusearem os livros e dialogarem sobre as histórias, alguns alunos passaram a relatar causos contados por familiares, especialmente sobre os avós, envolvendo o rio Madeira, animais e figuras míticas presentes na tradição oral local como a lenda/mito da “cobra grande”. O mito da Cobra Grande (ou Boiúna) é uma das lendas mais temidas e populares da Amazônia, descrevendo uma serpente colossal que habita o fundo dos rios, capaz de naufragar embarcações, criar igarapés com seu rastro e mudar de forma. Representa as forças

ocultas da natureza e o perigo das águas. Os relatos foram acolhidos pelos mediadores e pelos colegas, configurando um espaço em que a leitura literária escolar se entrelaçou com as narrativas da memória e da cultura vivida. Tal movimento evidencia que a atividade possibilitou a transcendência da experiência leitora, uma vez que as crianças extrapolaram o texto apresentado e mobilizaram saberes culturais próprios para construir sentidos.

Na perspectiva da Experiência de Aprendizagem Mediada, este momento revela a presença do critério de significado, pois a leitura passou a dialogar diretamente com as vivências das crianças, atribuindo valor pessoal e cultural à atividade (Feuerstein, 1991). Ao permitir a livre escolha dos livros e ao acolher as falas e causos trazidos pelos alunos, a mediação favoreceu a construção de uma relação afetiva com o objeto livro, reconhecendo a criança como sujeito de cultura e produtora de narrativas. Este aspecto é fundamental na formação leitora, sobretudo em contextos do campo, nos quais a oralidade e a memória coletiva constituem formas legítimas de produção e circulação de conhecimento.

Os aspectos relacionados à participação das crianças, às reações observadas, às interações estabelecidas e aos sentidos atribuídos à leitura literária durante estas atividades são analisados de forma detalhada neste capítulo.

Segundo Lüdke e André (2005), a pesquisa qualitativa valoriza o ambiente natural como fonte direta dos dados e busca interpretar as experiências e percepções dos sujeitos em sua complexidade, sem reduzi-las a números ou categorias estanques. Sob esta perspectiva, o estudo de caso participante em questão possibilitou compreender o fenômeno da leitura literária em um contexto específico, observando como fatores socioculturais, materiais e pedagógicos influenciam os modos de ler. Assim, a análise dos resultados privilegia o olhar do professor participante como mediador das experiências de leitura, conforme defendem Freire (1996) e Feuerstein (1991), para quem ensinar é um ato de mediação intencional que visa à formação da autonomia e da consciência crítica.

A prática com uso de literaturas foi concluída com um lanche coletivo, momento aguardado com expectativa pelas crianças e que se configurou como parte integrante da experiência mediada. Longe de representar apenas uma pausa ou recompensa, o lanche constituiu-se como um espaço de convivência, diálogo e compartilhamento, no qual as crianças continuaram a comentar as histórias ouvidas, os livros escolhidos e

suas impressões sobre a atividade. Este momento favoreceu a ampliação dos vínculos afetivos entre os participantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao grupo e à experiência vivenciada.

**Imagem 14:** Lanche coletivo



**Fonte:** Arquivo Pessoal, 2025.

Na perspectiva da Experiência de Aprendizagem Mediada, o encerramento revela a presença do critério de significado, uma vez que a atividade extrapolou o ato formal da leitura e se integrou a uma vivência social prazerosa e afetivamente marcada (Feuerstein, 1991).

Ao associar a leitura literária a um momento de cuidado, acolhimento e partilha, a mediação contribuiu para que as crianças atribuíssem valor positivo à experiência, favorecendo a construção de memórias afetivas relacionadas ao livro e à leitura.

Além disso, o lanche coletivo reforçou a dimensão social da leitura, compreendida não apenas como prática escolar, mas como experiência cultural compartilhada. Conforme aponta Freire (1996), os processos educativos se fortalecem quando se organizam em espaços de diálogo e humanização, nos quais o afeto e a escuta ocupam lugar central. Neste sentido, o momento do lanche funcionou como prolongamento da atividade leitora, permitindo que a aprendizagem se projetasse para além da ação pedagógica imediata, configurando-se como experiência significativa e formativa.

Desta forma, a atividade *Chá Literário* evidenciou que a participação das

crianças foi potencializada por uma mediação intencional, sensível e contextualizada, alinhada aos princípios de intencionalidade e reciprocidade da Experiência de Aprendizagem Mediada, na forma como as mediadoras conduziram as interações; de significado, na atribuição de valor afetivo e simbólico às histórias e aos livros; e de transcendência, quando a leitura extrapolou o texto literário e se ampliou para relatos da tradição oral, memórias familiares e narrativas do cotidiano. Estes elementos indicam que a leitura literária foi vivenciada não como tarefa escolar isolada, mas como experiência formativa e culturalmente situada. A organização cuidadosa do espaço, o uso de diferentes recursos expressivos, a valorização da escuta e a abertura ao diálogo criaram condições para que as crianças se envolvessem ativamente com a literatura, assumindo papéis de ouvintes, leitoras, narradoras e intérpretes.

Neste contexto, a Literatura Infantil configurou-se como prática humanizadora, capaz de mobilizar corpo, emoção, memória e imaginação, fortalecendo o vínculo das crianças com o livro e com a leitura.

A participação observada revela que, quando mediada de forma planejada e sensível às especificidades do campo, a leitura literária contribui para a construção de sentidos, para a valorização das identidades culturais e para o desenvolvimento de relações mais significativas com a cultura escrita, reafirmando o potencial formativo da literatura na infância.

Os livros de literatura que constituíram o varal literário foram doados para os alunos, cada um escolheu a sua história favorita. Alguns exemplares foram doados para a escola que, como já referenciado neste estudo, foi alagada e tudo nela foi danificado. Na despedida da turma, os alunos perguntaram quando voltaríamos. Retornamos no barco escola com parte dos alunos e professores e algo chamou a nossa atenção: estavam com os livros nas mãos, conversando, trocando ideias, felizes. Para nós e professores, foi um momento especial.

## **PALAVRAS FINAIS**

Compreender os modos de ler literatura pelas crianças e professor da referida turma e escola mostrou que, apesar dos inúmeros entrelaçamentos, atividades diferenciadas, simples, mas prazerosas são possíveis de concretização também em uma escola do campo onde a precariedade estrutural relatada é expressiva.

As reflexões realizadas ao longo deste estudo permitiram compreender que os entrelaçamentos que envolvem o ensino de Literatura Infantil nas escolas do campo são atravessados por múltiplos desafios estruturais, entre eles a escassez de materiais, a precariedade do acervo literário e a ausência de políticas consistentes de formação continuada para os docentes. Ainda assim, mesmo diante de condições adversas, o professor participante demonstrou um compromisso pedagógico que se expressa em práticas criativas, sensíveis e profundamente mediadoras. Ele se transforma no principal recurso da escola, articulando estratégias que buscam aproximar o texto literário da experiência das crianças e tornar a leitura um momento prazeroso, significativo e humanizador.

A presença dos princípios da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein revela-se na atuação docente, especialmente no que diz respeito à intencionalidade ao planejar atividades, à reciprocidade evidenciada no envolvimento dos alunos e à produção de significado no processo de leitura. Embora o professor não utilize tecnologias e teorias diversas, suas práticas mostram alinhamento natural com estes princípios, sobretudo quando organiza leituras em dupla, propõe dramatizações ou cria oportunidades de participação ativa, oferecendo estímulos que favorecem a modificabilidade cognitiva dos estudantes, tudo isso dentro das suas possibilidades.

Os dados evidenciaram que a leitura literária para as crianças da turma observada está intimamente ligada ao prazer estético e sensorial. A preferência por livros ilustrados, histórias curtas, dramatizações e objetos manipuláveis mostra que a leitura, no contexto do campo, assume uma dimensão que ultrapassa o código escrito, aproximando-se da experiência afetiva e lúdica mencionada por Campos (2008) e Abramovich (1997). Assim, ao utilizar fantoches, recursos visuais e narração expressiva, o professor criou condições para que o texto literário se tornasse acessível e encantador, favorecendo não apenas a compreensão, mas também a permanência do interesse.

A oralidade destacou-se como elemento essencial nas práticas pedagógicas analisadas. A tradição narrativa presente nas comunidades ribeirinhas e rurais marca profundamente a forma como as crianças apreendem histórias e constroem sentidos. O professor, ao recorrer à contação de histórias, à interação verbal durante a leitura e ao convite para que os alunos compartilhassem suas próprias narrativas, ampliou o repertório simbólico da turma e reconheceu, ainda que de forma intuitiva, a força cultural e cognitiva da palavra falada.

As estratégias de leitura compartilhada surgiram como alternativas eficazes para lidar com a heterogeneidade da turma. Em contextos em que coexistem alunos fluentes e alunos em processo inicial de alfabetização, organizar duplas possibilitou trocas importantes e favoreceu a aprendizagem colaborativa. A prática está em consonância com a perspectiva freireana de Educação como diálogo, troca e construção coletiva. Assim, mesmo diante de limitações institucionais, a mediação docente criou espaços de inclusão e protagonismo infantil.

No que se refere à transcendência, observou-se que as atividades propostas pelo professor incentivaram os estudantes a ultrapassarem o sentido imediato do texto. Quando os alunos recontam a história, imaginam outros finais ou dramatizam cenas, ocorre uma ampliação das possibilidades cognitivas e criativas, evidenciando que a leitura literária não se encerra no texto escrito, mas abre caminho para novas interpretações, reflexões e experiências simbólicas. Esta dimensão é especialmente relevante em contextos do campo, onde a imaginação e a criatividade funcionam como formas de resistência diante da escassez de materiais culturais.

Entretanto, a pesquisa também revelou entraves que limitam o alcance pleno destas práticas. A falta de formação continuada específica para o ensino de Literatura Infantil no campo restringe o repertório metodológico do professor e aumenta sua responsabilização individual. Ainda assim, o docente compensa esta lacuna por meio de iniciativas próprias, confeccionando materiais, buscando textos e adaptando sua prática à realidade da turma. Este esforço evidencia uma prática docente comprometida e resiliente.

A precariedade do acervo literário é outro ponto crítico. A inexistência de uma biblioteca e a presença de livros danificados ou pouco representativos da realidade amazônica reduzem as possibilidades de identificação e pertencimento cultural das crianças. A iniciativa da “sacola viajante”, embora simples, tornou-se uma alternativa

eficaz para ampliar o acesso aos livros, ao mesmo tempo em que fortaleceu o vínculo entre escola e família. Contudo, a dependência do investimento pessoal do professor revela um cenário de desigualdade e falta de apoio institucional.

A ausência de obras que reflitam a paisagem, os modos de vida e as narrativas amazônicas também compromete o significado da leitura para as crianças do campo. Quando as histórias apresentam elementos distantes do cotidiano local, perdem parte de seu potencial de conexão simbólica. Assim, os achados reforçam a necessidade urgente de políticas de produção e distribuição de Literatura Infantil que contemplem a diversidade cultural brasileira e, em especial, a realidade amazônica.

Ainda sobre o professor, ele pode se beneficiar de inúmeras ideias proporcionadas na internet, com instrumentos diversos e de atividades fora da sala de aula com a do Chá Literário, mas, na nossa observação e conversas com os alunos, isso não acontece. Talvez, por esta razão, os alunos ficaram tão interessados, solicitando nosso retorno.

Nas atividades de leitura realizadas com os alunos, tanto em sala de aula quanto extra sala (Chá Literário), observou-se que a participação deles extrapolou a execução de tarefas escolares, configurando-se como experiência formativa marcada pelo envolvimento afetivo, pela interação social e pela produção de sentidos.

As crianças demonstraram entusiasmo ao escutar histórias, manipular livros, participar de dramatizações, escolher obras livremente e compartilhar narrativas de seu cotidiano e de sua tradição oral, o que evidencia que a leitura literária, quando mediada de forma sensível e intencional, favorece a construção de significados e o reconhecimento da criança como sujeito ativo do processo educativo.

Esta participação ativa confirma o pressuposto da Experiência de Aprendizagem Mediada de que a aprendizagem se fortalece quando o mediador cria condições para que o aprendiz atribua valor pessoal à experiência vivida. Ao permitir que as crianças expressem opiniões, façam perguntas, reconstruam histórias e relacionem os textos às suas vivências, a mediação da leitura promoveu não apenas a compreensão do conteúdo narrativo, mas também o desenvolvimento de funções cognitivas, emocionais e sociais, como a imaginação, a empatia, a autonomia e a confiança em si mesmas.

Além disso, as práticas observadas evidenciam que a Literatura Infantil, quando articulada em espaços acolhedores, recursos lúdicos e escuta sensível, torna-se uma

potente ferramenta de humanização. Como afirma Abramovich (1997), ouvir histórias em contextos afetivos e significativos contribui para que a criança estabeleça uma relação prazerosa com a leitura, associando o livro a sentimentos de cuidado, reconhecimento e pertencimento. Neste sentido, a leitura deixa de ser uma exigência escolar e passa a ocupar um lugar simbólico na vida das crianças, ampliando suas possibilidades de relação com a cultura escrita.

Assim, os resultados desta pesquisa indicam que o significado da leitura literária no contexto do campo é construído principalmente na relação entre professor, crianças e texto, mediada pelas condições materiais da escola e pelas experiências culturais trazidas pelos alunos. A literatura, neste cenário, assume a função de instrumento de expressão e reconhecimento, possibilitando que as crianças articulem a imaginação infantil às vivências e narrativas presentes em seu cotidiano, especialmente por meio da oralidade, dos relatos familiares e das histórias compartilhadas em sala de aula.

Na Educação do Campo da escola participante, observam-se entrelaçamentos que vão desde a precarização das condições materiais e do acervo literário até a atuação intencional do professor como mediador central das experiências de leitura. Estes entrelaçamentos indicam que a formação leitora das crianças não se sustenta em políticas institucionais consolidadas, mas depende, sobretudo, da mediação pedagógica sensível, da organização das interações e da valorização das diferentes formas de participação infantil.

Os resultados evidenciam que, mesmo sem a presença sistemática da comunidade como agente educativo direto, a escola se configura como espaço privilegiado de circulação de narrativas, onde as vivências culturais das crianças são mobilizadas, ressignificadas e integradas às práticas de leitura literária.

Na realização deste estudo, alguns desafios foram enfrentados envolvendo deslocamentos longos, realizados após o período de cheias do Rio Madeira, travessias de barco em águas barrentas com forte correnteza e altas temperaturas.

Durante a pesquisa, observamos desigualdades vivenciadas pela escola do campo que não são apenas pedagógicas, mas também logísticas, geográficas e institucionais, impactando diretamente o acesso das crianças às práticas de leitura entre outras atividades.

Com isso, este estudo reforça a necessidade de políticas públicas mais

consistentes e efetivas para a Educação do Campo que se traduzam em investimentos concretos na formação continuada dos professores, na ampliação e diversificação do acervo literário, na melhoria da infraestrutura escolar e na valorização profissional dos docentes que atuam nestes territórios.

As práticas analisadas demonstram que, mesmo diante de condições adversas, a criatividade, a sensibilidade e a intencionalidade mediadora do professor possibilitam a construção de experiências literárias significativas. Contudo, a permanência e o fortalecimento destas práticas não podem depender exclusivamente do esforço individual dos docentes. Torna-se imprescindível que o Estado assegure a efetividade das políticas públicas já previstas para a Educação do Campo, garantindo que elas alcancem, de fato, o cotidiano das escolas, reconhecendo-as como espaços legítimos de produção cultural, de leitura do mundo e de construção de sentidos, esperança e dignidade para as crianças que nelas estudam.

Concretizar esta pesquisa foi, para mim, de grande aprendizado, tanto como mestranda quanto profissional da Educação. Esperamos ter contribuído não somente com dados, mas com reflexões sobre os fazeres docentes diferenciados e sobre a importância de uma formação leitora, além de contribuir também com a comunidade científica com novos conhecimentos. E ainda, com reflexões sobre a Educação do Campo em todos os sentidos.

Este estudo deve ser ampliado envolvendo o tema com outras turmas e outros instrumentos. Desta forma, podemos dizer que estamos formando leitores e estamos constantemente em formação.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH. Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA. Valquiria Dias de. ALMEIDA, Marcelle Bittencourt Xavier. LIMA, Marcus Antônio Assis. CARVALHO, Francisco dos Santos. **A importância da literatura infantil para a formação e o desenvolvimento do senso crítico das crianças**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 3817-3828, 2017.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense, 2019**. Disponível em: <<https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>>. Acesso em: 18 nov. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Referencial Curricular Amazonense (RCA): Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Manaus: SEDUC, 2019.

AMAZONAS. Secretaria de Estado do Meio Ambiente. **Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos – Humaitá (AM)**. Manaus: SEMA, 2024. Disponível em: <https://www.sema.am.gov.br>. Acesso em: 17 nov. 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAPTISTA, Camila Correia. **A importância da leitura na Educação do Campo e a formação do leitor**. 2014. 49 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Letras Português-Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014.

BARBOSA. Josivânia da Costa. **A literatura infantil na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Defesa do TCC. – João Pessoa, 2021.

BARRETO. Arnaldo de Oliveira. **Coordenação da Biblioteca Infantil Melhoramentos**. São Paulo: Editora Melhoramentos, a partir de 1915.

BARROS. Maria Antônia Vinhas Talher. Modos de ler e sentir a literatura na escola. **Revista científica FESA**, v. 3, n. 5, 17-26. ISSN: 2676-0428. Maio 2023.

BELMIRO. Celia Abicalil. Entre os modos de ver os modos de ler, o dizer. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 28, n. 04, p. 105-131.

BENJAMIN. Walter. Infância e experiência. In: **O narrador: considerações sobre a obra de transmissão oral**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BICALHO. Ramofly. MACEDO, Pedro Clei Sanches. RODRIGUES, Guilherme Goretti.

Em defesa da Educação do Campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas. **Periferia**, v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2021.

BITTENCOURT. Rita Lenira de Freitas. **Literatura-Mundo e Poéticas do Presente**: Modos de Ler. IPOTESI, JUIZ DE FORA, v.22, n.1, p. 23-29, jan./jun. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Atualizada em 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022** – Resultados Preliminares para o Município de Humaitá (AM). Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica**: Microdados 2022. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada em 2024. Brasília, DF: Disponível em: <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=6884a2ec7dea1d57JmItdHM9MTcxNzlwMDAwMCZpZ3VpZD0wYWVExNjY2Ny0wZDg2LTY2YmEtMGEzOS03MjdIMGNkNzY3ZjkmaW5zaWQ9NTIxOQ&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=0aa16667-0d86-66ba-0a39-727e0cd767f9&psq=ldb+atualizada+2024&u=a1aHR0cDovL3BvcnRhbcC5tZWMuZ292LmJyL3NIYi9hcnF1aXZvcy9wZGYvTERCLmh0bS5wZGY&ntb=1> Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**: Documento orientador. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.gov.br/mec/pnaic>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **PRONERA**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: MDA, 2019. Disponível em: <http://www.gov.br/mda/pronera>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC, 2001

BRILHANTE. Amanda Natalia. SANTOS, Bartira Angela Irineu dos. COUTINHO, Diogenes José Gusmão. O professor como mediador das leituras literárias nas turmas da Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**,

**Ciências e Educação.** São Paulo v.7.n.10. out. 2021. ISSN - 2675 – 3375

BRITO. Angela do Céu Ubaiara. **Práticas de mediação de uma professora de Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação), Área de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013, 368p.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART. Salete, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012.

CARNEIRO. Ana Paula. SOUZA, Renata Junqueira de. Contação de história e leitura literária: uma experiência com professores da escola pública. **Légua & Meia**, Brasil, v. 14, n. 2, p. 211-226, 2022.

CHAMBERS. Aidan. **Diz-me! Crianças, livros e conversas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

CM7 BRASIL. **Humaitá atinge marco histórico em índices educacionais do Amazonas.** Disponível em: <https://cm7brasil.com/noticias/politica/humaita-atinge-marco-historico-em-indices-educacionais-do-amazonas>. Acesso em: 19 fev. 2025.

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

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

CORINO. Paula. **Leitura e criança:** fundamentos didáticos. São Paulo: Cortez, 2010.

COSTA. Sandra Soares da. TEIXEIRA, Seir Camacho. RIBEIRO, Wânia Viana. **A formação de valores éticos por meio da Literatura Infantil.** Brasília, 2005.

CRESWELL. John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa.** [recurso eletrônico]: escolhendo entre cinco abordagens/John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. Ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014.

CRISTÓFANO. Sirlene. **Lygia Bojunga e a Literatura Infanto-juvenil: uma Crítica Lúdica e Abordagem à Realidade Social.** Linha D'Água, São Paulo, n. 23, p. 75–93, 2010. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v0i23p75-93. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37337..> Acesso em: 24 jul. 2024.

ESCOLAS.COM.BR. **Escolas Estaduais e Municipais de Humaitá (AM). 2024.** Disponível em: <https://escolas.com.br>. Acesso em: 17 nov. 2025.

FERREIRO. Emilia. **A alfabetização:** ponto de vista cognitivo. São Paulo: Ática, 2011.

FEUERSTEIN, Reuven. **Instrumental Enrichment**: an intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press, 1980.

FEUERSTEIN, Reuven. **Beyond intelligence**: the Mollified Cognitive Mediated Learning Experience. Jerusalem: ICELP Press, 1991.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANCO. Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRANCO. Zilda Gláucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas)**: em busca da justiça curricular. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2018.

FREINET. É. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979

FREIRE. Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados 15 (42). 2001.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS. Ângela Maria Xavier. A importância do uso da Literatura como recurso facilitador no processo de aprendizagem. **Perspectivas Sociais**, Pelotas, vol. 06, nº 01, p. 98-110, 2020.

FRIEDRICH. Janete (2012). **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. trad. Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras. 128p

GERALDI. João Antônio. **Leitura e compreensão**: a construção do sentido em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2011.

GHISALBERTI. Lucia; PITOMBO. Elisa Maria. O “Menino Maluquinho” e a busca da autonomia. **Constr.psicopedag.** v.17 n.15 São Paulo, dez. 2009.

HAGE. Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (Multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HEYWOOD. Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUMAITÁ (AM). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Padrão (PCP)**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Humaitá: SEMED, 2019.

HUMAITÁ. ESCOLAS. **Escola Municipal Indígena Mboawa – Humaitá (AM)**.

**2024.** Disponível em: <https://www.escol.as>. Acesso em: 17 nov. 2025.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2023**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados: Humaitá – AM**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/panorama>. Acesso em: 19 fev. 2025.

JACOBS, Joseph. **English Fairy Tales**. London: David Nutt, 1890.

JANSEN. Carlos. **O Patuá**. Porto Alegre: Tipografia Americana, 1873.

KISHIMOTO. Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER. Sonia; HORTA. José Silvério, Baia. **A ideia de infância na pedagogia contemporânea**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LAJOLO. Marisa. ZILBERMAN. Regina. **Literatura infantil brasileira**: História & Histórias. 7.ed. – São Paulo: Ática, 2007.

LIBÂNEO. José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisadas pelo debate contemporâneo na Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2012.

LIMA, Anderson Silva de. **Práticas de leitura e multiletramentos em escolas ribeirinhas do Alto Solimões**: entre o currículo e o território. 2023. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2023.

LOCKE. John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Trad. AnoarAiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em ensino**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2005.

LÜDKE. M.; ANDRÉ. M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005.

MARÇAL. Cleonice. **As emoções e sentimentos na Literatura Infantil**: perspectivas vigotskiana. Foz do Iguaçu. 2016. P. 99.

MARÇAL. Mônica Teresinha. Análise das questões de gênero em algumas histórias de Ruth Rocha a partir da crítica e teorias feministas contemporâneas.

**Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM**, 2016.

MARCONI. Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª edição, Atlas, 2003.

MOLINA. Mônica Castagna. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

NASCIMENTO. Zilda Elena Vieira. **A importância da literatura no desenvolvimento infantil**. Memorial de formação / Zilda Elena Vieira Nascimento. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

NEITZEL. Adair de Aguiar Neitzel; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia Suéli. Mediações em leitura: encontros na sala de aula. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 305-322, maio/ago. 2016.

NEVES. Lecymara Gonçalves. **Educação do Campo e suas Práticas Pedagógicas**. TCC de Graduação (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Federal do Amazonas. Humaitá, 2019.

NIKOLAJEVA. Maria; SCOTT, Carole. **How Picturebooks Work**. New York: Routledge, 2006.

NÓVOA. António. **Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar**/Colaboração de Yara Alvim. – Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA. António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA. António. Os Professores e a sua Formação num tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910> Acesso em: 07 jul 2024.

NUNES. Jhennifer Gabrielly Castro; D'ARÓZ, Marlene Shussler. A Literatura Infantil na Educação do Campo e o professor como mediador. RECH- **Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar**. Vol 9, Núm 1, jan-jun, 2025, pág. 262-280.

OLIVEIRA, Maria Clara dos Santos. **Desafios da gestão democrática no interior do Amazonas: o impacto das distâncias geográficas na formação continuada de professores**. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2021.

OLIVEIRA. Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: Literatura: PASUCH. Jaqueline. FRANCO, Cléria Paula. O currículo narrativo na Educação Infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 377-392, set.-dez., 2017.

PERRAULT, Charles. **Histórias ou contos do tempo passado**. Paris: Claude Barbin, 1697.

PIAGET. Jean. **A psicologia da inteligência**. Tradução de Eva de Queiroz. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

PIMENTEL. Alberto Figueiredo. **Contos da Carochinha**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1896.

PIMENTEL. Alberto Figueiredo. **Histórias da Avozinha**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1896.

PIMENTEL. Alberto Figueiredo. **O aborto**: estudo naturalista. Rio de Janeiro: Livraria do Povo, 1893. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Figueiredo\\_Pimentel?utm\\_source=chatgpt.com](https://pt.wikipedia.org/wiki/Figueiredo_Pimentel?utm_source=chatgpt.com) Acesso em: 07 jul 2024.

PINTO, Ziraldo Alves. **O Menino Maluquinho**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

PINTO-BAILEY. Cristina Ferreira. **Sincronicidades: história, memória e ficção em Ana Maria Machado e Griselda Gambaro**. Espaço e Subjetividade. Estud. Lit. Bras. Contemp. (45). Jan-Jun 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2316-4018457> Acesso em: 07 jul 2024.

PORTUGAL. **As marcas dos tempos**: a interculturalidade nas culturas da infância. Projeto POCTI/CED/2002.

PREFEITURA DE HUMAITÁ. **Escolas municipais**. Disponível em: [https://r.search.yahoo.com/\\_ylt=Awriq3MrJFxnSwIAcm3z6Qt.;\\_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzMEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1735301419/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.escolasnobrasil.com%2fnorte%2fescola-municipal-sao-miguel-humaita2/RK=2/RS=nj\\_hmBkXMKFD9PiH7Nnq7RQLjP4-](https://r.search.yahoo.com/_ylt=Awriq3MrJFxnSwIAcm3z6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzMEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1735301419/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.escolasnobrasil.com%2fnorte%2fescola-municipal-sao-miguel-humaita2/RK=2/RS=nj_hmBkXMKFD9PiH7Nnq7RQLjP4-). Acesso em: 13 de dezembro de 2024.

RIBEIRO. João. **Tradução de "Coração"**. Rio de Janeiro: Editora Melhoramentos, 1891.

ROUSSEAU, Jean-Jcques. **Emilio ou da Educação**. 3. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUXEL. Annie. **Leitura literária e formação do leitor**: perspectivas para o ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SAINT-EXUPÉRY. Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

SANTAN. Djanira Ribeiro. Infância e educação: A histórica construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, nº 60, p. 230-245, dez2014 – ISSN: 1676-2584.

SANTOS. Andreia Leal dos. GARCIA, Rebeca Mendes. Leitura e mediação pedagógica: o papel do professor como mediador da leitura literária. **Frontería** | vol. 4/2, p. 99-116, ago-dez. 2023.

SANTOS. Leonor Werneck dos. Leitura literária na escola. **Interdisciplinar**.

Itabaiana/SE | ISSN 1980-8879 | p. 21-33 2. Ano IX, v.21, jul./dez. 2014. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SARMENTO. Manuel J. Imaginário e culturas da infância. Texto produzido no âmbito das atividades do projeto "As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância", financiado pelo POCTI/CED. **Cad. Educ. FaE/UFPel**, Pelotas (21): 51 - 69, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/download/1467/19438/>. Acesso em: 07 jul 2024.

SILVA. Aline Luiza da. A trajetória da literatura infantil: Da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM/** v. 2 - n. 2 - jul/dez – 2009.

SILVA. Andressa Carvalho da. SILVA-RODRIGUES. Jefferson. Sobre o bom e o mau professor: a identidade profissional docente. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 31, p. 155-170, set./dez. 2022. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br> Acesso em: 07 jun 2024..

SILVA. Célia Maria da. **A Literatura Infantil nas escolas do campo brasileiras e a inovação pedagógica:** um estudo de práticas pedagógicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.FUNCHAL, 2019.

SILVEIRA. João Paulo Borges da. COSTA. Andréa Kluge Pereira. **Literatura Infantil & Juvenil:** abordagens contemporâneas. – Caxias do Sul, RS :Educs,

SOLÉ. Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA. Adriana Duarte de. **A Literatura Infantil na escola:** Desafios e perspectivas. Cajazeiras - PB 2009.

SOUZA, Ricardo Ferreira de. **Literatura infantil e identidade amazônica:** uma análise dos acervos literários nas escolas das águas e das florestas. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2022.

SOUZA. Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 set. 2024.

SPÓSITO. Lílian de Souza. SILVA, Maria Gorete de Oliveira. **A Literatura Infantil no processo de formação do leitor.** São Sebastião Do Paraíso – MG 2014.

UNICEF.**Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos.** Edição revista. Lisboa: Comité Português para a UNICEF, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica:** um curso breve. Buenos

Aires: Aique, 1926.

VIGOTSKY. L.S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINCHUAR, Márcio José de Lima., BUFREM, Leilah Santiago., BAHLS, Diego Paiva. Práticas de leitura e letramento literário em escolas do campo. **INTERFACES**. Vol. 12 n. 4 (2021) 247. ISSN 2179-0027. DOI 10.5935/2179-0027.20210080.

XAVIER. Gabriela Barbosa Souza. SILVA, Ezequiel Theodoro da. Estratégias pedagógicas para a promoção da leitura no Ensino Fundamental. **Educação**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-13, Jan.-Abr. 2021 e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X.

ZILBERMAN. Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 11. ed. rev., atual e ampl. – São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN. Regina. Monteiro Lobato e suas fases. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 36. Brasília, julho-dezembro de 2010, p. 141-152.

ZILBERMAN. Regina. **A Literatura Infantil na escola**. 7. ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN. Regina. **Didática da Literatura Infantil**: pensar e ensinar leitura de textos ficcionais. São Paulo: Contexto, 2003.

ZIRALDO. **O Menino Maluquinho**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1980

ZUMTHOR. Paul. **Oralidade e escrita**: dependência mútua. São Paulo: Perspectiva, 2010.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

1. Qual é o seu nome?
2. Qual sua idade e formação acadêmica?
3. Há quanto tempo atua como professor(a)?
4. Já trabalhou em escolas do campo antes? Se sim, por quantos anos?
5. Como você organiza o ensino de literatura em sua turma? Há alguma metodologia específica que você segue?
6. Quais tipos de atividades você usa para incentivar a leitura literária dos alunos? (exemplo: leitura dramatizada, leitura compartilhada, rodas de leitura, etc.)
7. Como você percebe o nível de interesse e engajamento dos alunos com literatura infantil? Eles demonstram entusiasmo ou resistência?
8. Você realiza mediação de leitura? Se sim, quais estratégias utiliza para apoiar a interpretação dos alunos?
9. Você observa diferenças no modo de leitura das crianças em leitura silenciosa, compartilhada e dramatizada?
10. Quais são os principais gêneros literários trabalhados em sala? Há diversidade de autores e representatividade cultural?
11. Os alunos têm acesso a livros na escola? Existe uma biblioteca ou acervo literário disponível para empréstimo?
12. Os livros utilizados refletem a realidade das crianças do campo? Há materiais que abordam temas rurais, ecológicos ou tradicionais da região?
13. Como a falta ou presença de recursos tecnológicos (internet, computadores, projetores) impacta o ensino de literatura infantil?
14. Quais são os principais desafios que você enfrenta no acesso a materiais didáticos e literários para seus alunos?
15. Você participa de programas de formação continuada relacionados ao ensino

de literatura? Caso sim, quais?

16. Como você avalia sua formação para trabalhar literatura em escolas do campo? Há necessidade de mais capacitação?
17. Como a comunidade escolar (pais, gestores) vê o ensino de literatura infantil? Existe apoio para fomentar a leitura dos alunos?
18. Quais melhorias poderiam ser feitas no ensino de literatura na escola em que você atua?
19. Qual foi a experiência mais marcante que você teve ao ensinar literatura infantil no campo?
20. Existe alguma outra informação ou comentário que gostaria de compartilhar sobre sua prática docente e os desafios que enfrenta?

## APÊNDICE B

### ROTEIRO - CHÁ LITERÁRIO

A atividade “Chá Literário” é inspirada em Freire (1996), e será aplicada em dia letivo, na escola frequentada. A prática do Chá Literário apoia-se na ideia de Educação como prática da liberdade, permitindo que as crianças “leiam o mundo por meio da literatura”, conectando os textos à sua realidade. A atividade poderá ser executada a partir dos seguintes passos:



Fonte: Google (2025)



Fonte: Google (2025)

Passo 1 - inicialmente, a escolha do ambiente que poderá ser na sala de aula, na biblioteca (se houver) ou na área externa da escola, considerando o clima da região.

Passo 2 - Entregar pessoalmente o convite detalhando para os alunos, o conceito de "Chá Literário" como um momento especial para ler, conversar e imaginar juntos. Por Chá Literário entende-se um momento em que, ao mesmo tempo, estão presentes modos de ler literatura (a definir) e lanche (a definir). Este lanche terá característica de piquenique e será organizado pelas pesquisadoras. Assim que definido o lanche, os pais e/ou responsáveis serão comunicados e deverão informar se seu(s) filhos têm alguma restrição alimentar.

Passo 3 - No espaço escolhido e previamente organizado para receber as

crianças, proporcionar um momento para que apreciem o espaço e, logo em seguida, organizar as crianças em uma roda para explicar a atividade e ouvir dúvidas e curiosidades.

Passo 4 - Iniciar o Chá com a primeira contação de histórias por meio da técnica do “Avental que conta histórias”. A pesquisadora irá contar a história.



Fonte: Google (2025).

Passo 5 - O chá é servido.

Passo 6 - Após o chá, as crianças escolhem os livros de literatura, escolhem os modos de ler e após 40 minutos (a definir) irão, na roda, contar para a turma a história escolhida, os meios para contar e interagir com a turma.

Passo 7 - Havendo tempo, será organizada uma oficina com pedras que contam histórias.

Passo 8 - Na roda, cada criança irá relatar como foi a atividade. Para ler e ouvir, os alunos poderão ficar sentados num tapete, almofada (trazidas previamente de casa), pufe, rede, ou seja, do jeito que desejarem. Com a atividade, os alunos terão contato com diferentes técnicas e cenários de leitura.

As pesquisadoras farão análise buscando identificar se os modos de ler foram aprovados pelos alunos e se, a partir desta atividade, houve maior interesse pela leitura.