



AFLUENTE: REVISTA DE
LETRAS E LINGÜÍSTICA
ISSN 2525-3441

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO NO CONTEXTO PORTUGUÊS

LITERARY EDUCATION: A MEDIATION PROPOSAL IN THE PORTUGUESE CONTEXT

Patrícia Cardoso Batista

<https://orcid.org/0000-0002-3096-6178>

Ângela Balça

<https://orcid.org/0000-0002-4159-7718>

Sheila Oliveira Lima

<https://orcid.org/0000-0002-0993-8228>

Resumo: O presente artigo discorre sobre uma proposta de mediação de leitura realizada em uma turma de 1º ano, do 1º Ciclo do Ensino Básico, em uma escola pública portuguesa, cujos objetivos foram contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de ler textos de diferentes linguagens e expandir o seu repertório literário, cultural e artístico. Para isso, baseamo-nos em pressupostos metodológicos do Literature based reading program (Yopp; Yopp, 2014), e elegemos duas obras brasileiras: o livro-álbum O voo da asa branca (Soud, 2012) e a canção Asa branca (Gonzaga; Teixeira, 1947). Como resultados, as crianças realizaram procedimentos de leitura dos textos não-verbais de forma sofisticada e repleta de subjetividade, preenchendo as lacunas do texto e relacionando-o com a própria vida

Palavras-chave: Formação de leitores; Livro-álbum; Canção.

Abstract: This article discusses a proposal for reading mediation carried out in a 1st grade class, of the 1st Cycle of Basic Education, in a Portuguese public school, whose objectives were to contribute to the development of students' ability to read texts of different languages and expand their literary, cultural and artistic repertoire. To this end, we are based on the methodological assumptions of the Literature based reading program (Yopp; Yopp, 2014), and we chose two Brazilian works: the book-album O voo da asa branca (Soud, 2012) and the song Asa branca (Gonzaga; Teixeira, 1947). As a result, the children performed procedures of reading the non-verbal texts in a sophisticated way and full of subjectivity, filling in the gaps of the text and relating it to their own lives

Keywords: Formation of readers. Album book. Song.



INTRODUÇÃO

A formação de leitores, seja na escola ou fora dela, na maioria dos casos, requer a presença de mediadores - que são pessoas que se comprometem a promover a leitura. No caso da educação formal, é importante que os profissionais que assumem essa tarefa planejem estratégias que contribuam para o fomento da leitura, levando os estudantes, desde os primeiros contatos com a literatura, a se engajarem com tais práticas sociais e culturais, bem como se sensibilizarem com os textos literários, o que envolve lê-los e reagir a eles. Isso é relevante na medida em que concordamos com Azevedo e Balça (2016, p. 1), para quem “[...] ler em quantidade e em qualidade, se correlaciona com o efetivo exercício da cidadania e é um elemento determinante na nossa configuração coletiva como sociedade democrática”. Nesta esteira, partimos do pressuposto de que é importante promover a leitura de textos diversos em sala de aula, com diferentes linguagens, formatos, temas, provenientes de diferentes países, línguas etc. Tais demandas exigem um profissional que dinamize todo um processo de reconhecimento do contexto em que se pretende realizar a prática leitora, de modo a efetuar uma seleção de obras que possa dialogar com tal situação linguística e social.

Em face dessas observações a respeito das dinâmicas de leitura na escola, neste artigo, objetivamos discorrer sobre uma proposta de mediação de leitura, para a qual elegemos duas obras brasileiras, o livro-álbum *O voo da asa branca* (Soud, 2012) e a canção *Asa branca*¹ (Gonzaga; Teixeira, 1947). O livro supracitado é de autoria do ilustrador brasileiro Rogério Soud e foi publicado pela editora Prumo, em 2012, com a seguinte dedicatória: “Para todos os nordestinos heróis, que voltaram ou não para seus sertões” (Soud, 2012, n.p). Trata-se de uma releitura ilustrada da canção *Asa branca*, dos compositores brasileiros Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, pertencente ao gênero musical forró, lançada em

1 Para melhor compreensão da proposta, recomendamos a consulta à letra completa da música. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/>. Acesso em: 08 jan. 2023.

1947, e considerada por muitos como o hino nordestino. Assim como na canção, o livro traz a história de um nordestino que, como tantos outros, deixa o sertão devido à seca, em busca de melhores condições de vida, esperando um dia retornar a terra natal.



A escolha dessas obras se justifica devido à necessidade de formar leitores de textos verbais e não-verbais, preparando-os para a apreciação de narrativas em diferentes formas, seja como livro ou como canção. Ademais, as produções selecionadas abordam temas representativos na cultura brasileira, contribuindo para a expansão do repertório literário, artístico e cultural do público-alvo, crianças do 1º ano do Primeiro Ciclo de uma escola pública, em Portugal. Consideramos que a mediação de leitura a partir desses textos permite abordar a diversidade cultural que nos rodeia, por emergirem de um quadro cultural e político específico. As obras retratam a realidade dos moradores do Sertão Nordeste, região marcada pelo clima predominantemente semiárido com chuvas irregulares. Logo, trata-se de um contexto que leva ao deslocamento dos brasileiros dentro do seu próprio território, contexto provavelmente desconhecido pelas crianças portuguesas.

184

Diante disso, ressaltamos que os objetivos da mediação de leitura relatada neste artigo foram contribuir para o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de ler textos de diferentes linguagens e expandir o seu repertório literário, cultural e artístico. Para tanto, baseamos-nos no conceito de educação literária, que, segundo Balça (2020), envolve o trabalho com o texto literário, nos mais diversos formatos e linguagens, e no *Literature based reading program*, de Yopp e Yopp (2014), que propõe a organização das práticas leitoras na escola em três fases: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, proposta já observada em estudos anteriores, como os de Solé (1998). Desse modo, a pergunta de investigação foi: *Como crianças portuguesas manifestam-se e se apropriam de produtos culturais oriundos do contexto brasileiro?*

Sendo assim, após a introdução, abordamos o conceito de educação literária. Depois discorremos sobre o *Literature based reading program* proposto por Yopp e Yopp (2014). Na sequência, apresentamos a proposta e refletimos sobre os resultados de sua aplicação na prática. Por fim, seguem as conclusões.



O CONCEITO DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA

O conceito de educação literária ganha protagonismo na década de 90, quando Colomer (1991) defende a substituição do ensino de literatura pela educação literária. Nesse sentido, a educação literária pode ser definida como “[...] a aquisição de uma competência leitora específica que requer o reconhecimento de uma determinada formação linguística e do conhecimento das convenções que regulam a relação entre o leitor e [...] texto no ato específico da leitura” (Colomer, 1991, p. 22, tradução nossa²).

Desse modo, promover uma educação literária, conforme Balça (2023), exige considerar a relação subjetiva do leitor com o texto e desenvolver nos estudantes conhecimentos sobre as regras e convenções das obras literárias. Por exemplo, conhecer como se lê, se segura ou se folheia o livro, quais elementos o compõem, como se organiza e se estrutura etc. Mais que os aspectos mais corpóreos em relação à leitura, figuram também nesse campo os modos de relacionar-se com a obra, a depender do seu gênero, do seu estatuto nos campos discursivos etc.

Além disso, ler literatura demanda que o leitor tenha envolvimento emocional, afetivo e subjetivo com o texto. Nessa perspectiva, um eixo importante da educação literária é dar acesso à constituição do gosto e à manifestação do prazer pela leitura, aspectos que não podem ser propriamente ensinados. Diante disso, a escola tem o desafio de planejar práticas pedagógicas que considerem o seu público-alvo e seus interesses, visando a auxiliar o estudante a criar uma boa relação com a leitura desde a mais tenra idade. A esse respeito, concordamos que:

O conceito de educação literária ultrapassa, assim, o nível do ensino-aprendizagem da literatura – aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou aprender a apreciar a literatura – referindo-se ao desenvolvimento

2 Original: “[...] la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada con-formación lingüística e del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura” (Colomer, 1991, p. 22).

de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis (Azevedo; Balça, 2016, p. 3).



Nessa perspectiva, considera-se que, diante de uma obra literária, o leitor tem o desafio de interpretá-la a partir da criação de hipóteses e completando os seus sentidos. Os textos literários são marcados pelos não-ditos, lacunas a serem preenchidas pelo leitor a partir de suas experiências vivenciais únicas. Ler um texto literário implica considerar que o leitor faz uma recepção própria, ou seja, uma leitura subjetiva, que conforme Rouxel (2018) emerge do cruzamento entre o texto do autor e o imaginário do leitor.

Para Rouxel (2018), a leitura literária envolve o corpo (sensações, emoções, gestos etc.) e afeta o leitor, por isso, é também uma experiência de cunho pessoal. Desse modo, a autora defende que a subjetividade deve ser considerada nas práticas de mediação de leitura na escola, uma vez que durante muito tempo – em alguns casos, ainda hoje permanece – esse aspecto era associado à origem de erros, más interpretações etc.

Em anuência, Balça (2023) aponta para a necessidade de as práticas pedagógicas, voltadas à educação literária, propiciarem a partilha de experiências que levem os estudantes a compreenderem as particularidades que constituem o texto literário, como as figuras estilísticas ou construções sintáticas mais elaboradas, inclusive naquilo que diz respeito aos afetos e emoções que deflagram. Desse modo, eles defendem que “A promoção de uma educação literária tem de permitir que o leitor apresente respostas pessoais às leituras que efetuou, possibilitando o espaço e o tempo para a discussão dessas leituras individuais” (Balça, 2023, p. 7). Isso é importante na medida que, enquanto mediadores, devemos valorizar a apropriação individual do leitor e sua interpretação perante um texto, nos limites dados por ele. Então, não é considerar todas as interpretações, mas sim entender não haver uma única e exclusiva.

Nessa esteira, faz-se relevante tratar da importância da mediação de leitura. Para Petit (2009), diferentes agentes podem ocupar o papel de mediador de leitura, sejam estes pertencentes à esfera escolar ou não. O

mediador é alguém que promove a leitura, pois conforme a autora, “Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma



biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida” (Petit, 2009, p.154). Sendo assim, ao assumir-se como mediador, o sujeito se propõe a suscitar o interesse dos indivíduos pela leitura, visando à construção de uma boa relação com essa atividade. Para isso, ressaltamos ser importante planejar estratégias que considerem afetividade e subjetividade que envolvem o ato de ler.

Admitindo-se esses aspectos, uma possibilidade para mediar a leitura visando a fomentar a educação literária está em promover o compartilhamento da leitura, que, segundo Colomer (2007), envolve dividir com o outro o entusiasmo de ler uma determinada obra, construir significados em conjunto e discutir as conexões que estabelecem com outras produções. Na mesma direção, Mello (2020) discorre sobre a sociabilidade literária, que se refere ao ato do mediador de abrir espaço nas aulas para a partilha de interpretações, pensamentos, ideias etc., sobre as obras literárias, permitindo um diálogo entre os diferentes agentes. Logo, trata-se de práticas com o mesmo objetivo: colocar as obras literárias em pauta na sala aula e oportunizar que os alunos aprofundem a sua compreensão ao beneficiar-se dos pontos de vista dos outros.

Para Mello (2020), devemos respeitar os alunos como seres sociais repletos de experiências reais, os quais são essenciais no processo de leitura. Os alunos-leitores possuem conhecimentos diversos, visões de mundo, emoções e subjetividades que “[...] são mobilizados para conectarem-se com os textos, abrindo-se ao prazer que a leitura pode proporcionar” (Mello, 2020, n.p.). Sendo assim, mesmo que os leitores sejam muito jovens, não podem ser tratados como decodificadores ou vazios de conhecimento.

Ainda que haja leituras individuais, elas são aproveitadas em atividades conduzidas pelo professor de modo que aquele sentido individual seja tornado público, e nesse passo a aula de literatura é identificada como um trabalho colaborativo fundamental para o processamento do próprio pensamento em um ambiente marcado pela sociabilidade [...] (Mello, 2020, n.p.).

Sendo assim, a educação literária visa a que o leitor se aproprie dos textos para a sua vida, e não apenas obtenha conhecimentos sobre eles. Diante disso, Mello (2020)



ênfatisa que as práticas de mediao de leitura devem prezar pela apropriao dos sentidos para a formao humana do leitor, o qual se d a partir da partilha das expericias de leitura, esttica e de vida com os colegas e professor/mediador, considerando a perspectiva social da literatura. Nesse sentido, o teórico aponta que o docente, nessa perspectiva, torna-se o mediador, que facilita o aprendizado e promove a socializao em torno das leituras.

Outro aspecto, apontado por Balça (2023),  a possibilidade de se beneficiar das diversas expresses artísticas, visando  compreenso do texto literário, uma vez que podem exprimir e construir sentidos a partir de outras linguagens.  nesse viés que a nossa proposta de leitura se apoia, pois focamos o trabalho com o livro-álbum e uma cano, tendo em vista que a leitura pode ser promovida por meio de diferentes linguagens.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo aqui apresentado recorre  abordagem qualitativa, de natureza exploratória, tendo em vista que esta permite ao “investigador aumentar sua expericia em torno de determinado problema” (Trivios, 1997, p.109). Ou seja, na medida em que se criam propostas de trabalhos para a sala de aula, permite-se que os docentes e/ou pesquisadores (re)pensem modos de aplicar as teorias na prática pedagógica. Como instrumentos de recolha de dados, durante a aplicao da proposta, foram feitos registros dos comentários dos estudantes em bloco de notas e dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças.

A mediao de leitura relatada aqui foi realizada no dia 31 de janeiro de 2023, em uma turma de 1o ano, em uma escola de Primeiro Ciclo, de Portugal. Na referida turma, havia 23 alunos, que tinham entre cinco e sete anos de idade. A respeito da escola, explicitamos que se localiza em uma cidade do Alentejo, regio que tem cerca de 50 mil habitantes. Conhecida por seus ricos e bem preservados monumentos históricos, atrai muitos turistas todos os anos. Ademais, abriga uma instituio de Ensino Superior renomada, que recebe estudantes do mundo todo. Assim como as demais

idades portuguesas, o seu clima  tipicamente mediterrânico, ou seja, com verões quentes e secos e



invernos frios e chuvosos. Diante disso, ao considerar suas características, podemos dizer que a supracitada cidade atrai muitos migrantes e imigrantes, inclusive brasileiros, portanto, possui uma ampla diversidade étnica, cultural e linguística, o que se destaca nas instituições escolares que recebem tais populações.

Diante dessas considerações, explicitamos que os objetivos da proposta foram contribuir para o desenvolvimento da capacidade de ler textos de diferentes linguagens e expandir o repertório literário, cultural e artístico dos estudantes. Defendemos que os trabalhos com obras oriundas de outras culturas são relevantes para a preparação das crianças para habitar um mundo multicultural e desenvolver sua consciência crítica sobre diversas realidades. Isso é relevante na medida em que essas diferenças são vivenciadas na sua própria sala de aula, onde há alunos de diferentes nacionalidades, idiomas, etnias, culturas etc. Desse modo, consideramos que essa prática teve em vista promover o contato com outros modos de ser e estar no mundo.

189

Em vista disso, esclarecemos que, para elaboração da proposta de mediação, baseamo-nos no programa de leitura de Yopp e Yopp (2014), que compartilham diferentes atividades no livro *Literature-based reading activities*, contemplando três fases: *pré-leitura*, *durante a leitura* e *pós-leitura*. Tal perspectiva, conforme abordado antes, retoma reflexões registradas por Solé (1998), em seu trabalho sobre as estratégias de leitura no âmbito da escola, pois também propõe uma sequência de trabalho pautada em três etapas: antes, durante e depois da leitura. Porém, o estudo de Yopp e Yopp (2014) assume que a presença da literatura na sala de aula deve ser um ponto principal do trabalho com a leitura, bem como requer o envolvimento dos alunos numa reflexão profunda sobre as ideias presentes na obra literária, bem como o estabelecimento de conexões entre a suas vidas e o texto literário.

As atividades de **pré-leitura** têm como objetivos “ativar e construir conhecimentos prévios; desenvolver a linguagem; definir propósitos para a leitura; promover respostas pessoais; despertar a curiosidade e motivar os alunos para leitura” (Yopp; Yopp, 2014, p.23, tradução



nossa)³. Sendo assim, pode-se explorar um ou mais desses propósitos, tendo em vista a finalidade da ação. Nessa fase, geralmente focam-se nos paratextos, como capa, contracapa, lombada, título, epígrafe, prefácio, ilustração etc. Segundo Balça (2020), ao salientar esses aspectos, permite-se que as crianças tenham contato com a materialidade do objeto livro e conheçam conceitos e metalinguagem que estão envolvidos nesse objeto. Isto é, possibilita que as crianças conheçam mais e melhor sobre como os livros são estruturados e qual o significado dessa organização no campo literário. Ao lado disso, esse é um momento em que a criança pode se vincular mais subjetivamente à obra, na medida em que o mediador lhe oferta algo de si, num processo de transmissão afetiva entre leitores.

Quanto às atividades a serem realizadas **durante a leitura**, Yopp e Yopp (2014, p. 59) estabelecem que os propósitos são: “Aprofundar a compreensão; promover respostas pessoais; provocar o uso de estratégias de compreensão; aumentar a consciência e uso de estruturas de texto; focar na linguagem; facilitar a reflexão sobre personagens, eventos, temas e grandes ideias; promover a construção colaborativa de interpretações”⁴. Para as autoras, o que os estudantes fazem durante a leitura é importante, conseqüentemente, nesta etapa, pode-se escolher como realizar a leitura, por exemplo, sem interrupção ou com a utilização de atividades visando a uma melhor compreensão.

Vale ressaltar que esse é o momento de maior vinculação do leitor com a obra. Trata-se da efetiva lida com a materialidade do texto, movimento em que o sujeito tem de se avir com o que sabe e o que não sabe sobre si e sobre a obra. Nesse solo movediço, de difícil fixação, o amparo das leituras alheias pode situar melhor o leitor, confirmando o que vê e compreende ou ajustando sua rota interpretativa. Levar à superfície da discussão coletiva o diálogo interior que todos vivenciamos numa leitura

3 Original: “To activate and build background knowledge; To develop language; To set purposes for reading; To promote personal responses; To arouse curiosity and motivate students to read” (Yopp; Yopp, 2014, p.23).

4 Original: “To deepen comprehension; To promote personal responses; To prompt use of comprehension strategies; To enhance awareness and use of text structures; To focus attention on language; To facilitate thinking about characters, events, themes, and big ideas; To foster collaborative building of interpretations” (Yopp; Yopp, 2014, p. 59)



pode, portanto, favorecer a entrada do leitor ainda inexperiente no texto, na medida em que, amparado pelo outro, sente-se mais forte e mais confiante.

No que se refere às atividades de pós-leitura, Yopp e Yopp (2014) expõem que os objetivos são: “encorajar respostas pessoais; estimular a reflexão sobre ideias de texto; identificar o que é significativo; promover a reflexão; facilitar a organização, análise e síntese das ideias do texto; compartilhar e construir interpretações; incitar conexões” 5 (Yopp; Yopp, 2014, p. 93, tradução nossa). Nesse momento, enfoca-se na compreensão da obra literária e o estabelecimento de conexões entre esta e a vida das crianças. Desse modo, abre-se espaço para o diálogo, por meio do qual os sentidos são construídos e partilhados.

Essa etapa dialoga com a proposta de Jouve (2013), na qual o leitor, após lidar com suas primeiras sensações provocadas pelo texto e buscar justificá-las a partir da sua materialidade, retoma suas impressões subjetivas e procura entender melhor esse movimento de captação de si pela obra. Portanto, para facilitar a visualização e adaptação de mediadores que pretendem aplicar a proposta, apresentamos um resumo no quadro 1:

191

Quadro 1 – Resumo da proposta de mediação

| | | |
|------------------------------|--|-------------------|
| <i>Obras</i> | O voo da asa branca (SOUND, 2012) e Asa branca (GONZAGA; TEIXEIRA, 1947) | |
| <i>Público-alvo</i> | Estudantes do 1º ano | |
| <i>Descrição da proposta</i> | | |
| <i>Momentos</i> | Objetivos | Atividades |
| <i>Pré-leitura</i> | Estimular a curiosidade e motivar a leitura. | Pistas da capa. |

5 Original: “To encourage personal responses; To stimulate thinking about text ideas; To identify what is meaningful; To promote reflection; To facilitate organization, analysis, and synthesis of text ideas; To share and build interpretations; To prompt connections” (Yopp; Yopp, 2014, p. 93).

| | | |
|--------------------------|---|---|
| <i>Durante a leitura</i> | Aprofundar a compreensão individual e subjetiva. | Leitura sem interrupção; Audição da música; Diálogo com os alunos; Exploração de aspectos contextuais da obra. |
| <i>Pós-leitura</i> | Partilhar e construir interpretações e promover a reflexão. | Passagens significativas e do texto ao desenho. |

Fonte: as autoras

Tendo em vista essas perspectivas de mediação da prática leitora e de compreensão dos processos nela implicados, na próxima seção, apresentamos os resultados obtidos na aplicação dessa proposta de leitura. Logo, a finalidade é relatar como a experiência ocorreu nessa turma e deixar uma ilustração da atividade para outros mediadores poderem utilizá-las.

MEDIAÇÃO DA LEITURA: ABRINDO O LIVRO-ÁLBUM E OUVINDO A CANÇÃO

192

Na pré-leitura, propôs-se que os estudantes observassem a capa e contracapa do livro e identificassem onde a história se passaria. Para isso, mostrou-se o livro físico, mas também a imagem da capa e contracapa em uma apresentação de PowerPoint, para que pudessem observá-las melhor. Destaca-se que, ao explorar a capa, visou-se despertar a curiosidade das crianças e motivá-las para a leitura, uma vez que as ilustrações são bastante significativas na construção do texto.



Figura 1 – Atividade de pré-leitura



Fonte: as autoras.

193

Os alunos enfatizaram que embora chamasse Asa Branca, o pássaro era marrom, com apenas uma pequena faixa branca da asa. Nesse momento, observamos um processo bastante interessante de atribuição de sentido, na medida em que os leitores questionaram o nome da ave devido à imperfeição da sua relação com a aparência do animal. Essa dúvida, aparentemente banal, gera certo ruído na leitura, fenômeno que pode se dar em outras experiências de leitura, inclusive quando se trata apenas de textos integralmente verbais.

Discutiu-se também qual seria a possível motivação para a escolha de título, chegando-se à conclusão de que, assim como a personagem da história, que deixa sua família devido à seca, para trabalhar em outro local, o pássaro em questão também migra para outros lugares.

Na pós-leitura, os alunos ficaram livres para dizerem o que gostariam de fazer para encerrar a atividade. Então, eles pediram para ouvir a música mais uma vez e brincar de estátua. Em vista disso, tocou-se a música mais uma vez, enquanto dançavam ou andavam ao redor das mesas. Logo, quando a música parava, ficavam imóveis.

Vale ressaltar que, nesse momento da atividade, apesar de se tratar de uma prática realizada após a leitura do livro, também se pode considerá-la como “durante a

leitura”, na medida em que lidam com outra obra, composta por uma diversidade de linguagens (musical e verbal), o que os leva a criar outros modos de apreendê-la, isto é, por meio da corporeidade da dança.



Depois propôs-se que os alunos desenhassem a parte da história de que mais haviam gostado. Assim, a partir de suas criações visuais, pode-se entender o que apreenderam da obra e o que foi mais significativo para elas. Muitas crianças pediram para folhear o livro, talvez, para fazer a própria leitura de forma autônoma e silenciosa. Esse movimento, talvez, possa ser também compreendido como efetiva leitura, pois é nesse momento que as crianças se vinculam afetivamente com o texto, buscando estabelecer a própria leitura, no seu ritmo, operando-a de forma independente e com o próprio corpo.

Outro fato relevante foi que muitos solicitaram a escrita do nome da música na lousa para copiarem, pois, a maioria das crianças ainda não sabia escrever autonomamente, ou seja, estavam no início do seu processo de alfabetização. Também essa solicitação parece corresponder a uma apropriação afetiva, um desejo de guardar para si algo da canção executada, uma metonímia da experiência leitora, por meio de uma só palavra, o título da canção.

Enquanto estavam terminando os desenhos, a mediadora passou de mesa em mesa ouvindo a explicação de cada aluno e o que havia motivado o desenho. A partir disso, muitos deles perguntaram se poderiam levar o desenho para casa para mostrar à família e para que procurassem a música. Entretanto, a docente informou que os desenhos são deixados na escola para compor o dossiê, e enviados para casa apenas ao final do semestre. Diante da insistência dos alunos, a professora disse que colocaria o nome da música no grupo dos pais para que ouvissem em casa. Logo, seguem algumas ilustrações produzidas por algumas das crianças:



Figura 2 – Explicações sobre o pássaro que dá nome às obras



195

Fonte: as autoras.

Os alunos enfatizaram que embora chamasse Asa Branca, o pássaro era marrom, com apenas uma pequena faixa branca da asa. Nesse momento, observamos um processo bastante interessante de atribuição de sentido, na medida em que os leitores questionaram o nome da ave devido à imperfeição da sua relação com a aparência do animal. Essa dúvida, aparentemente banal, gera um certo ruído na leitura, fenômeno que pode se dar em outras experiências de leitura, inclusive quando se trata apenas de textos integralmente verbais.

Discutiu-se também qual seria a possível motivação para a escolha de título, chegando à conclusão que assim como o personagem da história, o pássaro em questão também migra para outros lugares.

Na pós-leitura, deixou-se os alunos livres para dizerem o que gostariam de fazer para encerrar a atividade. Então, eles pediram para ouvir a música mais uma vez e brincar de estátua. Em vista disso, tocou-se a música mais uma vez, enquanto dançavam ou andavam ao redor das mesas. Logo, no momento em que a música parava, ficavam imóveis.



Vale ressaltar que, nesse momento da atividade, apesar de se tratar de uma prática realizada após a leitura do livro, também se pode considerá-la como “durante a leitura”, na medida em que lidam com uma outra obra, composta por uma diversidade de linguagens (musical e verbal), o que os leva a criar outros modos de apreendê-la, isto é, por meio da corporeidade da dança. Depois propôs-se que os alunos desenhassem a parte da história que mais gostaram. Assim, a partir de suas criações visuais, pode-se entender o que apreenderam da obra e o que foi mais significativo para elas. Muitas crianças pediram para folhear o livro, talvez, para fazer a sua própria leitura de forma autônoma e silenciosa. Esse movimento, talvez, possa ser também compreendido como efetiva leitura, pois é nesse momento que as crianças se vinculam afetivamente com o texto, buscando estabelecer sua própria leitura, no seu ritmo, operando-a de forma independente e com o próprio corpo.

Outro fato foi que muitos solicitaram a escrita do nome da música na lousa para copiarem, pois, a maioria das crianças ainda não sabia escrever autonomamente. Também essa solicitação parece corresponder a uma apropriação afetiva, um desejo de guardar para si algo da canção executada, uma metonímia da experiência leitora, por meio de uma só palavra, o título da canção.

Enquanto estavam terminando os desenhos, a mediadora passou de mesa em mesa ouvindo a explicação e o que o motivou o desenho. Daí muitos deles perguntaram se poderiam levar o desenho para casa para mostrar à família e para que procurassem a música. Entretanto, a docente disse que os desenhos são deixados na escola para compor o dossiê, e enviados para casa apenas ao final do semestre. Diante da insistência dos alunos, a professora disse que colocaria o nome da música no grupo dos pais para que ouvissem em casa. Logo, seguem algumas ilustrações produzidas pelos estudantes:



Imagens 3 - Fotos dos desenhos dos estudantes



197

Fonte: acervo pessoal de uma das autoras

Observamos que a ilustração, que remete ao símbolo de uma cruz apresentada no livro, apresenta mais de uma interpretação possível. A imagem pode ser uma referência ao Cristo Redentor, estátua brasileira conhecida mundialmente, ou remeter a uma história bíblica. Portanto, esse elemento chamou a atenção de muitos estudantes, o que os levou a representarem-no em seus desenhos. Entretanto, ao perceber isso, a professora da turma resolveu questioná-los e indicar que se tratava da sombra, e não de uma imagem divina. Logo, observamos que essa atitude da docente acabou por reprimir a ambiguidade da imagem, recurso utilizado pelo ilustrador para representar a frase da música: “Eu perguntei a Deus do céu, ai/ Por que tamanha judiação?” (Gonzaga; Teixeira, 1947, n.p). Isso foi percebido pelos alunos quando se questionou para onde o sertanejo estava olhando. Logo, os estudantes, a partir de seus conhecimentos prévios e subjetividade leitora, conseguiram interpretar as ilustrações com um aguçado refinamento e percepção dos detalhes.

A respeito dos sentimentos despertados nos estudantes, observamos que houve um contraste entre o



ritmo alegre da música, e o enredo triste da narrativa de ambas as obras. Logo, um estudante disse: “gostei da música, mas é muito triste.” Nesse sentido, podemos afirmar que a prática foi um momento para os estudantes conhecerem o baião, aprofundar seus conhecimentos sobre a cultura brasileira e realizarem movimentos sofisticados de leitura das obras. Ressaltamos que a fala do aluno que disse “gostei mas é triste” parece esboçar um primeiro passo no reconhecimento da relação paradoxal que a arte é capaz de instaurar, isto é, de criar algo belo e, ao mesmo tempo, trágico. Nesse contexto, parece ter ocorrido uma leitura bastante sofisticada, considerando se tratar de um grupo de crianças de tão pouca idade, dado que a turma era composta por alunos de cinco a sete anos.

CONCLUSÕES

Ao colocar-se no papel de mediador, considera-se importante promover o contato com textos atuais e clássicos, de diferentes gêneros, formas, temáticas, níveis de dificuldade, nacionalidades e línguas, a fim de possibilitar a interação entre leitor e texto. Nessa perspectiva, para a mediação de leitura, elegeram-se criações brasileiras enfocando as diferentes linguagens.

Sob esse viés, ao escolher o livro de imagem para a prática em sala de aula, foi possível estimular a leitura do texto não-verbal, levando as crianças a analisarem as cores, disposição e composição das imagens, símbolos etc. Logo, consideramos que a leitura de imagens, assim como a de textos escritos, consegue estimular o desenvolvimento de competências leitoras caras ao pequeno leitor, que está rodeado por elas em seu dia a dia, seja em um outdoor, uma rede social, um panfleto, um anúncio publicitário e também nos livros.

Ademais, por esta ser uma obra derivada de uma canção, foi possível abordar o procedimento da intertextualidade, bem como ter contato com obras de artes distintas, sendo a primeira que recorre à linguagem visual e a segunda à linguagem musical. Nesse caminho da leitura, que iniciou no

livro-álbum, foi para a música e voltou para o livro, os estudantes atuaram ativamente na compreensão e no



estabelecimento das relações entre as duas obras. Mais que isso, puderam se aprofundar em uma e em outra, dado o diálogo que se estabeleceu entre elas, num processo de complementaridade verbo-sonoro-visual.

Ao elaborar a proposta de mediação de leitura visamos a promover a educação literária. Para isso, nas atividades e sua aplicação, enfocamos no desenvolvimento da sensibilidade das crianças para as obras eleitas e a reflexão crítica sobre os temas trazidos.

Portanto, apresentamos uma possibilidade para a mediação de leitura, viável para docentes dos anos iniciais, que podem adaptá-la para o seu contexto e melhorá-la, visando à formação de leitores desde cedo no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F; BALÇA, A. Educação literária e formação de leitores. *In*: AZEVEDO, F; BALÇA, A. (org.). **Leitura e Educação literária**. Lisboa: Pactor, 2016, p. 1-13.

BALÇA, A. Educação literária na escola. **Antares**, [s.l.], v. 15, n. 36, (no prelo).

BALÇA, A. **Relatório da unidade curricular: Educação Literária**. Provas de Agregação em Ciências da Educação. 2020.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. De la enseñanza de la literatura a la educación literária. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, n. 9, 21-31, jan./mar. 1991. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>. Acesso em: 17 abr. 2023.

GONZAGA, L.; TEIXEIRA, H. Asa-Branca. 1947. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MhMIsfsoymg>. Acesso em: 17 dez. 2022.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

MELLO, C. Sociabilidade literária. **Anais do XXXV ENANPOLL**, online, 2020.

ROUXEL, A. Lecture subjective: implication émotionnelle et cognitive du sujet lecteur. **Eutomia**, Recife-PE, v. 1, n. 22, p. 235-252, 2018. DOI: <https://doi.org/10.19134/eutomia-v1i22p235-252>.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUND, R. O voo da asa branca. São Paulo: Prumo, 2012.

TRIVIÑOS, A, N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YOPP, H. K.; YOPP, R. H. **Literature-Based Reading Activities**. 6. ed. Nova Jersey: Pearson, 2014.



Recebido em 17 de maio de 2023.

Aprovado em 30 de outubro de 2023.

200