

A LEITURA COMO CONSTRUTORA DE SENTIDOS



MARIA MADALENA PEDROSA RAMALHO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP), concluída em 2021; Segunda Graduação em Educação Especial, pela UNICV, em 2025. Pós-graduada em Arte de contar histórias, pela Faconnect em 2024.

RESUMO

Entender as concepções por trás das práticas e das escolhas que são realizadas cotidianamente é um passo essencial no trabalho de mediação de leitura realizado com bebês e crianças, pois aquilo que pensamos sobre cada um desses elementos é o que nos leva por um ou por outro caminho. A ideia de leitura, considerada por muito tempo apenas como uma atividade mecânica de decodificação na qual se extrai os sentidos que estão prontos e dados no próprio texto não faz sentido quando se pensa num trabalho de mediação com bebês e crianças, pois na mediação os sentidos construídos são múltiplos e estão diretamente relacionados com o repertório de cada indivíduo participante e do grupo no qual a mediação é proposta. Por outro lado, na concepção de leitura que embasa esse curso, não se lê apenas palavras, mas também lemos o mundo e a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções; Leitura; Mediação

INTRODUÇÃO

Os bebês e as crianças leem o mundo, assim como também realizam a leitura de gestos, vozes, entonação e diferentes materiais, com escrita ou não, que lhes são oferecidos cotidianamente e em diferentes situações. Portanto, nas diferentes situações de leitura, há um diálogo constante entre indivíduos e entre o leitor e o que ele lê. Diferentes leitores, podem ler o mesmo material e construir sentidos diferentes, pois, assim como na leitura de mundo, a leitura da palavra também é carregada pelos repertórios, pelas histórias e experiências de cada um.

A leitura, neste sentido, é uma grande aposta, pois não há controle, não é possível determinar os sentidos que serão construídos, nem as relações que serão estabelecidas, não se pode definir padrões nem caminhos únicos. E quando se lê para/com bebês e crianças, isso se amplia, pois são estabelecidas relações com tantas outras linguagens, além da verbal (oral e/ou escrita).

Como pensar a formação leitora diante dessas ideias? De acordo com Graciela Montes, “saber ler e escrever não é sinônimo de leitura” (2020, p. 183). Os bebês que ainda não usam a fala para se comunicar, se comunicam. Da mesma forma, ainda que não saibam ler convencionalmente – assim como crianças que ainda não são alfabetizadas – leem. Bebês e crianças são leitores que leem a seu modo, com o corpo todo, no silêncio ou nas conversas com os outros (adultos ou não), nos balbucios, nas risadas, na recusa, no afeto, no manuseio dos livros e nas relações que estabelecem com eles, nas escolhas que fazem, até mesmo quando “abandonam” um livro que estão lendo.

A formação leitora defendida aqui é aquela que busca formar leitores que queiram ler, que leiam ao seu modo, sozinhos ou em grupos, que façam escolhas, que conversem (com palavras, balbucios, olhares e gestos) sobre o que leem. São os “leitores herdeiros”, dos quais nos fala Graciela Montes, aqueles que dispõem de histórias prévias que lhes servem de heranças e que, portanto, marcam suas leituras e os sentidos que constroem a partir delas.

A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura tem papel primordial na formação deste leitor, porque é arte, porque nela predomina a função poética da linguagem e não uma função utilitarista. A literatura não é para alguma coisa, é sobre alguma coisa. A leitura literária é um ato em si mesmo e não uma ponte para algo que venha depois e que seja considerado mais importante, não deve ser pretexto para nada, pois não é esse o lugar que a literatura e a leitura devem ocupar. Como nos diz Bajour (2023), a literatura deve ser um convite a modos diversos e desafiadores de ler.

Conforme definição de Candido (2004, p. 71):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Partindo da ideia de Candido, apresentada acima, pensamos a literatura e suas diferentes formas de leitura como direitos de bebês e crianças, e estamos considerando o quão importantes são os livros de literatura infantil, pois consideramos bebês e crianças sujeitos ativos, importantes e de direitos. Os bebês e as crianças estão no presente, são o presente, a eles devem ser possibilitadas experiências com a literatura que, além de contribuir com sua formação leitora, são momentos de afeto, de construção de vínculos com as pessoas, o mundo e com os livros. São experiências nas quais a literatura nutre as diferentes formas de leitura, em que há o contato com a língua, com as diferentes linguagens e com a cultura.

Novamente, chamamos a atenção para a ideia de literatura como arte, como elemento cultu-

ral que possibilita a fruição, o afeto, a imaginação, a fantasia, a vivência e expressão de diferentes emoções, sensações e sentimentos, a fabulação – tão necessária aos seres humanos.

Esse olhar sobre a literatura não dialoga com propostas nas quais ela é didatizada, ou seja, quando é vista de modo utilitarista. As histórias não devem ser vistas como meios para ensinar alguma coisa, embora ensinem muitas. A literatura não deve ser colocada em lugares nos quais o seu principal objetivo seja melhorar comportamentos, acelerar o desenvolvimento ou ensinar conteúdos escolares para que crianças sejam boas alunas e tenham boas notas. Isso tudo afasta as crianças da literatura, pois a relação que se estabelece entre crianças, leitura e literatura torna-se enfadonha, mecânica, pouco dialogada, controlada, pragmatista. Valoriza-se mais um produto final que, na maioria das vezes se traduz em atividades escolares, do que o processo de contato com obras literárias que permitem a fruição, a conversa, a construção de sentidos variados – individuais e coletivos.

Se queremos aproximar bebês e crianças da leitura e da literatura, precisamos oferecer obras de qualidade, realizar mediações, contribuir para a ampliação de repertório e permitir que entrem numa relação de afeto com aquilo que leem por si próprios e/ou que é lido para elas. Permitir que vivam experiências de contato com a literatura, da mesma forma em que se vivem experiências de contato com a arte nas suas mais diferentes formas de manifestação.

“Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 2004, p. 191)

De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, a família, o Estado e a sociedade têm o dever de assegurar às crianças, dentre outros, o direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer e cultura.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a criança é considerada:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (p. 12).

Consideramos, portanto, que dentro do direito à educação, lazer e cultura, está o direito à literatura, ao acesso a obras de qualidade, à ampliação do repertório, a experiências de contato com a leitura literária e com leitores de diferentes idades. A literatura permite que bebês e crianças possam interagir, brincar, imaginar, fantasiar, narrar, enfim ter seus direitos como sujeitos históricos garantidos.

Partindo da ideia de que bebês e crianças são sujeitos de direitos e que um deles é o acesso à literatura, precisamos pensar então sobre que literatura é essa: Quais obras são apresentadas, oferecidas e disponibilizadas para que o direito ao repertório seja garantido? Como constituir um repertório que contemple aquilo a que bebês e crianças têm direito? Como ampliar esse repertório? Tem que ser livro pequeno? Colorido? Só com imagens? Com poucas palavras? De tecido? Quais livros ficam à disposição para o manuseio? Quais são lidos pelo(a) professor(a) e disponibilizados

para manuseio depois? Todos podem ser manuseados? Como os livros são apresentados? Como são disponibilizados?

Estamos falando do direito a um repertório composto por literatura de alta qualidade, porque estamos falando de bebês e crianças para quem não serve qualquer coisa. O repertório deverá ser continuamente ampliado, pois a leitura e a literatura nunca acabam. Uma obra puxa a outra, um autor leva a outro, uma história leva a muitas outras, num processo infinito. Os livros infantis não devem ser menosprezados, pois bebês e crianças são reconhecidos em toda sua potencialidade e complexidade. Neste sentido, aquilo que é escrito para as infâncias de diferentes idades precisa ser considerado tão importante e potente como são seus leitores.

Para Barnett (2024), os livros infantis são definidos pelas crianças, pois elas são seu público. Então, aos adultos cabe conhecer e valorizar as obras de literatura infantil, ampliar seu próprio repertório, conhecer as características do público infantil de diferentes idades e buscar os melhores critérios para as escolhas do que ler para/com as bebês e crianças.

BIBLIODIVERSIDADE NA CONSTITUIÇÃO DOS ACERVOS

O termo bibliodiversidade refere-se à diversidade cultural aplicada ao livro. Isto é, considerar um acervo que seja bibliodiverso implica em assegurar um conjunto de obras que garantam diversidade quanto a gêneros, formatos, autorias, temáticas, editoras, estilos, graus de complexidade da narrativa, personagens, etc. “Livros variados são fundamentais para cultivarmos um mundo cultural mais rico e instigante com as crianças, diversificando, assim, as suas experiências”. (BRASIL, 2024, p. 335).

Garantir o direito ao repertório pressupõe considerar a necessidade de que o acervo seja diversificado e representativo da diversidade. Ampliar repertório pressupõe oferecer um acervo com obras de diferentes gêneros literários e com níveis de complexidade também diversos. É preciso garantir a diversidade temática, de ideias, linguagens, vocabulário, recursos gráficos e de construção dos livros (materiais utilizados, formas de abertura, orelhas, imagens etc.). Também é importante que sempre nos perguntemos sobre o que temos lido e disponibilizado para bebês e crianças. Quais obras fazem parte dos acervos? Por que são escolhidas? Como são compartilhadas/disponibilizadas?

E como está o seu próprio repertório? Pensar sobre o próprio repertório é essencial, pois o que é escolhido e apresentado para bebês e crianças tem relação direta com as obras literárias que conhecemos. Neste sentido, o direito ao repertório não é somente para bebês e crianças, mas é também de professores/as, afinal, só podemos oferecer aquilo que temos.

Para organizar um acervo considerando os pontos apresentados até aqui, uma ação essencial é buscar conhecer as obras disponíveis nas unidades educacionais. Também é importante pesquisar o que já foi lido – que autores/as são mais frequentes? Que gêneros? Os contos clássicos não devem ser deixados de lado, mas o que mais além deles tem feito parte deste repertório? Por quais obras bebês e crianças apresentam mais interesse? Quando estão muito interessados

e presos numa determinada obra, que estratégias podem ser utilizadas para apresentar outras e ampliar esse repertório?

Quanto mais variadas forem as obras, maiores serão as possibilidades de haver leitores variados e diferentes propósitos leitores, como afirmam Carvalho e Baroukh (2018). Da mesma forma, quanto mais variadas forem as maneiras de disponibilizar/apresentar as obras, mais diversas serão as formas de leitura. Se sempre é o(a) professor(a) que lê e as crianças poucas vezes podem manusear os livros que escolhem, possivelmente o repertório destas crianças será formado por escolhas que são feitas sempre por outra pessoa. Como bebês e crianças farão escolhas se isso não lhes for oportunizado?

Manusear os livros é uma experiência essencial na formação leitora, pois permite o contato direto com os livros, além de possibilitar que bebês e crianças busquem aquilo que querem (re)ler, leiam do seu jeito, na posição que desejarem, no próprio ritmo, indo e voltando pelas páginas quantas vezes desejar. Ao manusear os livros, cada bebê/criança coloca em jogo o que observa sobre ser leitor. O manuseio permite que se construam relações entre leitor e livro. Ao buscar um livro no acervo, é possível ver outros, se interessar por eles e isso também contribui para a ampliação do repertório.

No livro “Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária”, o segundo mito apresentado pelas autoras Ana Carolina Carvalho e Josca Ailine Baroukh é o de que “livro na mão do aluno some ou estraga”. Será mesmo que uma criança como a da foto acima estraga os livros ao manuseá-los? O direito ao repertório também diz respeito a permitir que bebês e crianças manuseiem os livros do acervo, fazendo escolhas e virando as páginas no seu próprio ritmo. Constituir-se leitor está relacionado com as escolhas e com as formas como cada um se relaciona com aquilo que escolhe ler, portanto, o manuseio é parte importante desta formação.

Os livros são objetos culturais aos quais cada sujeito, pequeno ou grande, tem direito. Como bebês e crianças aprenderão a manusear e a se relacionar com estes objetos se isso não lhes for permitido? Se acreditamos na potência destes sujeitos, por que não confiar que saberão muito bem lidar com os livros e manuseá-los? Como disse Jorge Luís Borges, os livros precisam ser abertos, pois somente a leitura torna os livros vivos. E é preciso permitir que livros sejam abertos por bebês e crianças também, não somente pelos/as professores/as.

Certamente, por observarem professores/as e outros adultos lendo para eles, os bebês e as crianças vão percebendo como é que se manuseia um livro e assim o fazem, imitando os gestos leitores de quem lê para eles. Isso faz parte do processo de formação leitora e das diferentes formas de se relacionar com os livros, de ler e de conhecer diversas obras, enfim, de ter seu direito ao repertório atendido.

Assim, compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação em que se constrói essa ponte e se dá as crianças a oportunidade de atravessá-la. (COLOMER, 2007, p. 147)

A igualdade no direito ao acesso e à matrícula de bebês e crianças nas unidades educacionais tem sido garantida por lei, desde a promulgação da Constituição de 1988. No entanto, é essencial avançarmos na garantia de permanência e de acesso à educação de qualidade. A legislação é

essencial nesse sentido, mas não é suficiente. O trabalho realizado cotidianamente nas escolas é que fortalecerá a garantia de tais direitos.

O processo de democratização da educação, entendida como direito de todos, abriu as portas das escolas para um público extremamente diverso. A diversidade presente nas escolas pode enriquecer o trabalho realizado, pois o diverso não deve ser um problema. No entanto, também se fazem presentes as desigualdades e estas são um grande nó com o qual a sociedade e todas as suas instituições, incluindo a escola, devem lidar. Temos bebês e crianças que frequentam a escola e, além do direito à educação, têm garantidos todos os demais direitos. Mas temos também aqueles para os quais a escola é o espaço não somente de acesso à educação, como também à alimentação, ao cuidado e à segurança, por exemplo.

Como lidar com a ideia da literatura como direito, quando alguns destes sujeitos não têm nem mesmo o direito à alimentação e à segurança garantidos? Qual o papel da escola nesse sentido? A escola é a instituição que, em muitos casos, garante o acesso a direitos que vão além da educação. Garantir o acesso à leitura e à literatura é uma das funções da escola, no entanto, diante da diversidade e das desigualdades, torna-se essencial pensar em formas de garantir esse direito de maneira equânime.

É preciso que a escola conheça os bebês e as crianças, suas realidades, suas necessidades. Que procure estabelecer diálogo constante com as famílias. Que fortaleça os vínculos e crie parcerias reais. Que se atente às condições e à rotina familiar das crianças. Por exemplo, se um livro é enviado para casa, para que a família leia para/com o bebê/a criança e isso não é feito, como garantir o acesso à essa leitura na escola? É preciso investigar os motivos da não leitura em casa e pensar em estratégias para que os direitos de todos sejam atendidos.

Se a escola percebe que é o único lugar no qual determinadas crianças têm acesso a livros e outros materiais de leitura, ou é o único lugar no qual alguém lê para/com ela, isso precisa ser considerado na proposição de experiências nas quais essas crianças possam ter seu direito à leitura e à literatura garantidos. A escola é esse lugar que, para muitos, será “o primeiro e o último circuito leitor em que lhes é dada a oportunidade de se inserirem” (MONTES, 2020, p. 255).

A escola é esse lugar onde oportunidades são construídas. É o lugar onde as necessidades de cada sujeito são conhecidas e sempre se busca supri-las, mesmo quando as adversidades são inúmeras. É o lugar da democratização, do acesso, da contemplação, das conversas leitoras. Um lugar em que se criam espaços para interações entre as pessoas e delas com os materiais e com os espaços – interações com livros nos espaços organizados para leitura.

Se uma criança não tem livros em casa, na escola ela terá. Se uma criança não tem quem leia para ela em casa, na escola ela terá. Na escola, o direito à literatura como algo essencial aos seres humanos tem sido cada vez mais defendido e buscado pelas pessoas das mais diferentes formas.

A equidade no acesso à leitura demanda que se disponibilize a literatura de forma diferenciada no que se refere às necessidades de cada bebê e criança. Se a criança levou um livro para casa e ninguém leu para ela, precisará levar outras vezes, até que alguém leia. A escola não pode

desistir!

A escolha das obras do acervo, as formas como são apresentadas para bebês e crianças, as diferentes experiências de leitura e contato com a leitura que são propostas, a diversidade no acervo e na sua forma de disponibilização precisam ser perpassadas pelo princípio da equidade. A literatura não rejeita ninguém e isso a faz ainda mais essencial a todo ser humano.

“Um livro para crianças passa nas mãos de muitos adultos antes de chegar até elas” (Barnett, 2024, p. 14), sendo assim, que os/as adultos/as que estão nas escolas, possam levar esses livros a bebês e crianças garantindo a equidade no acesso à literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura constitui um dos eixos fundamentais do currículo, pois é considerada uma das experiências de aprendizagem mais importantes, incontestáveis e indiscutíveis que a escolarização proporciona.

Embora nos últimos anos o número de leitores tenha se multiplicado tanto quanto os textos se diversificaram, e novas formas de ler e escrever tenham surgido, essas práticas são construções sociais e, como tal, adquirem significados diferentes em cada época e circunstância. Portanto, longe de nos preocuparmos com as mudanças recentes na leitura e na escrita, elas devem ser analisadas como indicativas de que estamos diante de um novo contexto.

A leitura constitui um fim e um meio fundamental para ampliar as possibilidades e oportunidades de desenvolvimento individual e da sociedade como um todo.

Embora novas abordagens ofereçam esperança para a melhoria das habilidades de leitura e escrita, desenvolver a leitura como uma prática sociocultural que dá sentido ao que é lido apresenta novos desafios, e os professores desempenham um papel fundamental. Essa abordagem envolve a contextualização da aprendizagem dentro do ambiente cultural e social determinado pelas condições de vida dos alunos; os professores devem oferecer formação em múltiplas literacias, em culturas e espaços letrados, e desenvolver a leitura crítica, reconstruindo as estruturas e intenções dos textos.

A leitura pode ser definida como um ato, um processo ou até mesmo um produto. Essas definições abordam pelo menos uma faceta desse construto, revelando a complexidade de uma definição consensual. Isso se explica pelo fato de a leitura ser tanto uma ferramenta mental quanto uma prática social que é redefinida pelas comunidades. Nesse sentido, a leitura abrange processos linguísticos e psicológicos, bem como práticas socioculturais.

Do ponto de vista cognitivo, a leitura pode ser entendida como um processo mental complexo e interativo que requer habilidades psicolinguísticas para decodificação e compreensão. Pressupõe-se que o leitor constrói e interpreta o significado com base em seus esquemas de conhecimento prévio e nas novas informações apresentadas no texto.

A partir de uma perspectiva sociocultural, a leitura é entendida como uma prática que, embora tenha uma dimensão pessoal, adquire pleno significado quando é compartilhada com outros, dialogada, discutida e realizada em comunidades, ou seja, compartilhando esta ferramenta cultural.

Da mesma forma, a leitura também pode ser definida a partir das funções que lhe são atribuídas, razão pela qual mencionamos uma dimensão utilitária, já que hoje em dia existe uma tendência a associar a leitura principalmente à aprendizagem e ao estudo, o que nos leva a concebê-la como uma atividade intelectual.

REFERÊNCIAS

BARNETT, Mac. **A passagem secreta: porque os livros infantis são uma coisa muito séria**. Campinas: Nanabooks, 2024.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. [recurso eletrônico] — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024. <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso 07 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na educação infantil: Caderno de orientação para formadores – LEEI/Brasil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, DF: Ed. dos Autores, 2024.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades. Ouro sobre Azul, 2004.

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

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

COLOMER, Teresa. **As crianças e os livros**. In: **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016. https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_5.pdf. Acesso 07 out. 2025.

WMONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020.