

Letramento literário na educação infantil através dos círculos de leitura

Literacy literacy in early childhood education through reading circles

Alfabetización en la educación infantil a través de círculos de lectura

Franciélia Saraiva Alves Rodrigues  

Universidade Estadual do Ceará

Claudiana Nogueira de Alencar  

Universidade Estadual do Ceará

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições dos círculos de leitura para o letramento literário de crianças da educação infantil. A partir da perspectiva da Pragmática Cultural, modo de fazer pesquisa em Linguística Aplicada, discutimos por meio da análise das práticas vivenciadas pelos círculos de leitura, a construção de uma pesquisa participativa, inventiva e colaborativa. Tomamos como referencial teórico do presente ensaio as formulações de Street (2014), Alencar (2015) e Cosson (2016, 2021). A análise nos mostrou que a experiência literária mediada de modo significativo por meio dos círculos de leitura contribui para a formação integral das crianças, reconhecendo-as como sujeitos que atuam na e com a sociedade.

Palavras-chave: Círculos de Leitura. Letramento Literário. Pragmática Cultural.

Abstract

This study aims to analyze the contributions of reading circles to the literary literacy of children in early childhood education. From the perspective of Cultural Pragmatics, a research approach in Applied Linguistics, we discuss, through the analysis of practices experienced in reading circles, the construction of a participatory, inventive, and collaborative research. The theoretical framework for this essay is based on the formulations of Street (2014), Alencar (2015), and Cosson (2016, 2021). The analysis showed that the literary experience, significantly mediated through reading circles, contributes to the comprehensive development of children, recognizing them as subjects who act in and with society.

Keywords: Reading Circles. Literary Literacy. Cultural Pragmatics.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar las contribuciones de los círculos de lectura a la alfabetización literaria de los niños en la educación infantil. Desde la perspectiva de la pragmática cultural, un enfoque de investigación en lingüística aplicada, discutimos, a través del análisis de las prácticas experimentadas en los círculos de lectura, la construcción de una investigación participativa, inventiva y colaborativa. El marco teórico de este ensayo se basa en las formulaciones de Street (2014), Alencar (2015) y Cosson (2016, 2021). El análisis mostró que la experiencia literaria, mediada de manera significativa a través de los círculos de lectura, contribuye al desarrollo integral de los niños, reconociéndolos como sujetos que actúan en y con la sociedad.

Palabras clave: Círculos de lectura. Alfabetización literaria. Pragmática cultural.



1. INTRODUÇÃO

Para compreendermos os letramentos é necessário pensarmos em termos de práticas concretas e sociais, como produto da história, da cultura e dos discursos, de acordo com os Novos estudos do Letramento (NEL), conforme sugere Street (2014). Os NEL compreendem o letramento como prática social, ou seja, reconhece a natureza social da leitura e da escrita numa perspectiva transcultural.

Vivemos práticas sociais concretas permeadas por diversas ideologias e inseridas em relações de poder, especialmente se levarmos em consideração as “culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais” (Street, 2014, p.9).

Desse modo os letramentos críticos, amparados pela “abordagem ideológica” (Street, 2014, p 44.), reconhece o letramento para além da função metalinguística, alçando um olhar para outros contextos culturais, antropológicos, históricos e sociais, imprescindível para entendê-los como situados em alegações ideológicas e em estruturas de poder.

Nessa perspectiva, as práticas linguísticas, portanto, é um produto da atividade social dos seres humanos. Como tal, a linguagem não deve ser concebida como “uma unidade formal, ela é antes, um labirinto de caminhos[...], na qual se efetiva uma complexa rede de ações sociais, partilhada na forma de vida que caracteriza os utentes da linguagem” (Arruda Júnior, 2021, p. 78).

Na nossa sociedade letrada, as práticas de linguagem exercidas pelo uso das palavras são inúmeras. E uma delas se efetiva por meio da literatura.

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos” (Cosson, 2016, p. 16).

A literatura nos diz sobre nós mesmos e o outro, despertando-nos para o nosso próprio senso e da comunidade na qual estamos inseridos. Ela é uma experiência que incorpora identidades, saberes, rompendo os limites do tempo/espaço, sem que deixemos de ser nós mesmos. Isso porque a “literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (Cosson, 2016, p. 16).

Como processo formativo, precisa ser organizada, pensada e estruturada de forma a permitir que seu caráter humanizador incida na formação humana, contribuindo para a compreensão e transformação do mundo.

Questões diversas apontam para discussões acerca da escolarização da literatura, seja pelo lugar que esta ocupa na escola, seja pelo uso desta como matéria educativa ou ainda pelos métodos de ensino. Cosson (2016, p. 23), nos chama a atenção para o fato de que:

A literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada.

No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e precisa ser explorada de modo a tornar a leitura significativa. Como bem afirmou Cosson (2016, p. 23), “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”.

Sabemos que ler implica mais do que o simples ato solitário de leitura de um texto. Envolve troca de sentidos, compartilhamento de concepções de mundo e mecanismos de interpretação. Concordamos com Cosson (2016, p. 26-27) ao afirmar:

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas [...] ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço.

A leitura é, ao mesmo tempo, um ato cognitivo e social. É o resultado de uma interação. Logo, trata-se de “um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação” (Cosson, 2016, p. 40).

Com base no exposto, nos indagamos: como mediar a leitura de textos literários com crianças da educação infantil de forma significativa e dialógica?

Para tanto, buscamos analisar como os círculos de leitura pode contribuir no processo de mediação de leitura literária com crianças da educação infantil, permitindo que estas tenham uma experiência significativa de leitura compartilhada.

Compreendemos que da interação das crianças com as experiências de mundo que possuem, e das práticas de leitura, entendidas não apenas como figuração da realidade, mas como “jogos de linguagem” (Wittgenstein, 1999), considerando essas práticas de linguagem como “[...] práticas terapêuticas de uso social da linguagem” (Alencar, 2022), acreditamos que é possível construir práticas leitoras em sala de aula significativas, permitindo traçar uma gramática que diz respeito ao modo como o cotidiano se inscreve na vida dessas crianças, no modo de ser e estar inseridas numa realidade, em uma teia de relações, de vidas humanas, constitutiva de sentidos.

Acredita-se que este estudo é relevante e inovador por ocupar-se de alguns pontos aqui elencados: contextualiza o ensino da literatura infantil e a sua efetivação no ambiente escolar por meio das práticas de letramento literário; fornece subsídios para que educadores e outros profissionais possam conhecer e aplicar à sua práxis elementos teórico- metodológicos aqui analisados; apresenta a voz das crianças, reafirmando seu “poder de fala”, como sujeitos críticos, históricos e sociais; difunde vivências promotoras de uma educação mais humanizadora, tendo o aporte literário como mola propulsora de uma formação mais justa, igualitária e com oportunidades ao desenvolvimento integral das crianças; outrossim, contribui para estudos futuros que se interessem em aprofundar e tecer novas pesquisas neste sentido, ancorando posteriores investigações.



2. METODOLOGIA

Nossa proposta de pesquisa é de caráter participante, em Pragmática Cultural, ancorada na pesquisa-intervenção. Segundo Alencar (2015, p. 141), uma proposta metodológica para a Pragmática Cultural, trata-se de “[...] uma proposta de pesquisa linguística que procura ‘atravessar a rua’ que separa a academia das práticas e saberes culturais e populares”.

A Pragmática Cultural é uma proposta de pesquisa participante e colaborativa que leva em conta a “interação linguística” concreta de pessoas reais, advogando para uma “pragmática do cotidiano” (Alencar, 2015). A pesquisa em Pragmática Cultural não é meramente descritiva ou interpretativa, visando apenas colher dados, mas convida o (a) pesquisador (a) a vivenciar a realidade e participar das experiências de vida dos sujeitos envolvidos em sua pesquisa, constituindo-se, assim, como uma investigação-ação.

Para melhor respondermos ao questionamento suscitado nesta pesquisa e alcançar o objetivo proposto, contamos com o aporte teórico de autores como Alencar (2015), Cosson (2016, 2021), Street (2014), dentre outros.

No tocante à abordagem, a pesquisa é qualitativa. Segundo essa perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, de maneira integrada. Neste sentido, dialogamos com a Pragmática Cultural (Alencar, 2015), que busca participar do cotidiano dos sujeitos envolvidos na pesquisa, considerando as suas gramáticas culturais. Essa abordagem tem como propósito “[...] compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (Flick, 2007 *apud* Paiva, 2019, p. 13).

Quanto ao método ou procedimento, a pesquisa é classificada como pesquisa-ação. “A pesquisa-ação se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto” (Paiva, 2019, p. 72).

A pesquisa foi realizada com crianças de 5 anos de uma turma da pré-escola (Infantil V) do Centro de Educação Infantil Maria Rosalina Lopes, escola da rede de ensino público, localizada no município de Morada Nova, situado a 178,4 km de Fortaleza, no estado do Ceará. O Centro de Educação Infantil Maria Rosalina Lopes funciona em tempo integral, atendendo crianças de 1 ano e 8 meses a crianças de 5 anos e 11 meses. Ele é um ponto de referência para as famílias que precisam trabalhar e tem uma base de apoio para que as crianças tenham um melhor acompanhamento pedagógico. O CEI Maria Rosalina Lopes fica localizado na zona urbana, próximo ao Centro Administrativo, da Secretaria de Educação Básica do município e de outras escolas municipais e estaduais.

A turma participante desta pesquisa é composta por 19 crianças, compreendendo 10 meninas e 9 meninos. Uma criança é neurodivergente, com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A maioria das são filhos (as) de pais com baixo poder aquisitivo, trabalhadores assalariados ou que vivem de trabalho informal.

Para análise dos dados, recorreremos aos estudos da Pragmática cultural, levando em conta a interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, as experiências compartilhadas pelo círculo de leitura, no contexto das suas gramáticas culturais, sempre respeitando a diversidade cultural, social, econômica e étnica dos participantes.

Utilizamos diversos instrumentos de coleta de dados tais como: registros feitos pelas crianças, como desenhos, pinturas, produções artísticas, relatos das conversas/discussões durante os círculos de leitura, documentados no diário de campo. Utilizamos também, anotações feitas mediante observação da rotina das crianças, como momentos da brincadeira, hora do lanche, momentos de leitura etc. Além de gravações, fotografias e vídeos, que serviram para consolidar as vivências literárias e outras atividades realizadas durante a pesquisa.

Para divulgação de imagem das crianças tivemos autorização dos responsáveis para a devido uso, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para citações de falas das crianças utilizamos nomes fictícios, de modo a preservar a identidade das mesmas.

Assim, organizamos esta pesquisa com propósitos assentados na pesquisa- participativa, com aporte teórico-metodológico em Pragmática Cultural (Alencar, 2015), levando em conta as formas de vida dos sujeitos participantes em suas gramáticas culturais e os diversos “jogos de linguagem” (Wittgenstein, 1999), que constituem a práxis cotidiana das crianças, sujeitos desta pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para esta pesquisa, propomo-nos a desenvolver práticas literárias por meio dos círculos de leitura como forma de promover o letramento literário, numa perspectiva de leitura compartilhada, visto que essa forma de leitura “permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas” (Colomer, 2007, p. 143). As atividades de compartilhar são as que melhor conduzem ao objetivo de formar o gosto, “instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social” (Colomer, 2007, p. 144). A escola é, pois, o local onde se constrói essa ponte entre a recepção individual e a comunidade cultural, permitindo a oportunidade às crianças de atravessá-la.

Para Cosson (2021b, p. 9):

Um círculo de leitura é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário porque, além de estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes, possui um caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária, possibilitando, no compartilhamento da obra lida por um grupo de alunos, a ampliação das interpretações individuais.

Rildo Cosson define um círculo de leitura como: “a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou menos sistemática” (Cosson, 2021b, p. 29). No entanto, não se trata apenas de realizar leituras e interpretações de textos em grupos, mas, como bem disse ele, “a leitura em grupo estreita laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas” (Cosson, 2021a, p. 139). Nesse contexto, o autor compara um círculo de leitura “aos mesmos predicados dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, que os localizava como espaços de diálogo e participação em lugar do ensino doador e passivo tradicional” (Freire, 1983 *apud* Cosson 2021a, p. 139).

Os círculos podem ter diferentes formatos e configurações. Para esta pesquisa fizemos algumas adaptações buscando atender as especificidades do público infantil.



Segundo Cosson (2021b, p. 31):

É fundamental que o círculo de leitura assuma as feições da sua turma, na sua escola, correspondendo ao nível de competência literária e ao desenvolvimento que seus alunos precisam alcançar naquele momento dentro do percurso de formação de leitores literários.

Seguimos as três etapas propostas por Cosson (2021b) para implementação dos círculos: modelagem, prática e avaliação. Na modelagem, fizemos a apresentação dos círculos de forma lúdica, instigando a curiosidade e o envolvimento de todas as crianças. A segunda etapa, divide-se em seis fases: seleção das obras, formação dos grupos, cronograma, encontro inicial, encontros mediais e encontro final. Aqui, propusemos algumas adaptações, tendo em vista as especificidades do público infantil. Combinamos de fazermos as leituras de forma coletiva, num grande círculo, com a mediação da pesquisadora. Em alguns momentos, fizemos também pequenos grupos para apreciação dos livros, compartilhamento de experiências, trocas e fruição estética. A avaliação era feita sempre ao final de cada círculo.

A seleção das obras para os círculos de leitura foi feita em consonância com os círculos de cultura propostos por Paulo Freire (2022). Partindo da vivência das crianças, fomos coletando temas de interesse, através do “levantamento do universo vocabular” (Freire, 2022). Realizamos escuta atenta por meio de rodas de conversa, bem como observamos as crianças em diversos espaços e momentos da rotina, como hora do lanche, hora da brincadeira, momentos de leitura etc. Ainda realizamos um podcast com as crianças, para que pudéssemos ouvir cada uma individualmente. Nesta ocasião, falaram sobre suas vivências com os colegas, com a família, com a escola, com a comunidade. As crianças também expressaram, por meio de desenhos, a concepção que têm de mundo e do convívio em sociedade. Realizamos então quatro círculos de leitura com as seguintes obras: Poeminhas da terra, de Márcia Leite; A pescaria do curumim, de Tiago Hakiy; Meu crespo é de rainha, de bell hooks e A casa e seu dono, de Elias José.

Para o momento de discussão nos círculos, selecionamos alguns dos “cartões de função” (Cosson, 2021b). Ressaltamos que estes cartões foram adaptados e explorados de modo a permitir a participação, a colaboração e o manuseio pelas crianças. Porém, “eles não devem ser usados permanentemente, sob o risco de se tornarem muletas indispensáveis para o andamento das discussões” (Cosson, 2021b, p. 83). Tão logo as crianças demonstrem autonomia, as discussões devem ser livres, como também deve se respeitar as peculiaridades de cada obra. Aqui os utilizamos apenas como dinâmica para o fomento da leitura e discussão, ponderando e valorizando sempre o diálogo aberto. Dentre alguns dos cartões de função, utilizamos, de modo adaptado ao público infantil: o questionador, o conector, o dicionarista, o analista de personagem e o registrador.

Para o nosso primeiro círculo, utilizamos a obra: A pescaria do curumim e outros poemas indígenas, do escritor Tiago Hakiy. O livro apresenta a cultura indígena em forma de poesia, retratando as belezas da flora e fauna da região Amazônica, além de enaltecer os costumes do povo e sua interação com a natureza.

Conversamos livremente sobre os poemas. As crianças teceram suas impressões, enaltecendo a cultura e os saberes dos povos originários. O poema “Banho de rio” (Hakiy, p. 20), foi o que mais chamou a atenção das crianças. Elas fizeram conexão com a Lagoa da Salina, um dos princi-

pais pontos turísticos da cidade, local onde as famílias usufruem do espaço chamado varanda da salina para andar de bicicleta, tomar sorvete e brincar ao ar livre. Na ocasião, discutimos sobre a degradação ambiental, o descarte incorreto do lixo, pois a lagoa tem sido impactada com ações irresponsáveis de moradores que poluem e trazem prejuízos ao meio ambiente.

Os saberes ancestrais nos mostram a força coletiva de resistência na relação com a natureza ao fazerem uso dos recursos de modo respeitoso, tratando-a como uma verdadeira família. Foi oportuna a reflexão e a utilização dos cartões de função, como questionador, para suscitar o debate de modo crítico e democrático.

Ailton Krenak (2020), em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, nos mostra a relação dos povos ancestrais com o cosmo, apregoando que, no universo, tudo é natureza: relações de afeto, respeito, solidariedade e gratidão por tudo que a mãe Terra nos proporciona. O autor pondera que pela ação coletiva, com focos de resistência cotidiana, devemos lançar mão de mudanças contra a predatória ação humana sobre a natureza. Inclusive, precisamos rever a própria epistemologia da palavra humanidade. As escolas, as universidades, as ciências, por meio das artes, da literatura etc. são pontos de apoio à essas mudanças, desde que atuem na construção de subjetividades contra o apetitoso mercado de trabalho, o qual se sustenta nos pressupostos utilitaristas, cuja finalidade é prover o mundo capitalista dos fartos recursos disponíveis na natureza.

As crianças demonstraram interesse pela temática, conversaram livremente no grupo, expondo problemas ambientais da comunidade. Para elas, tomar banho na piscina era bem mais seguro do que no rio, referindo-se ao acúmulo de lixo e conseqüentemente ao risco de contaminação ocasionado pela poluição. No entanto, falavam do contato com a água livre que era bem mais interessante, como também, as brincadeiras na areia, no entorno do rio.

Essa reflexão chama nossa atenção para os desafios da modernidade, frente ao clientelismo ocasionado pelo fetichismo do tecnicismo global, sustentados por tecnologias a serviço do capitalismo global, e ancorados pela perversidade corporativa. A razão totalizante da antiética capitalista – permeada por uma concepção enviesada de humanidade, sob formas excludentes, onde são engendradas ideologias e visões individualistas cada vez mais intolerantes – invisibiliza os saberes ancestrais (Krenak, 2020). Os interesses mercadológicos ditam padrões unificadores e os mitos do progresso imperam em desserviço com a natureza, onde territórios, pessoas, culturas e saberes são relativizados, tornando-se objetos de interesse dos grandes organismos financeiros.

Essa discussão deve nutrir o imaginário infantil, ressaltando a necessidade das nossas ações estarem alinhadas para a preservação, o cuidado, na articulação dos saberes ancestrais aos conhecimentos epistemologicamente construídos nas academias e que devem dialogar com a cultura e a ancestralidade dos povos originários, no que diz respeito às formas de vida solidárias e dialógicas para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Nosso segundo círculo, deu-se pela mediação dos poemas do livro Poeminhas da terra, de Márcia Leite. As crianças acharam as comidas do poema (pipoca, tapioca, pamonha e paçoca) muito saborosas. Das frutas, citaram açaí e abacaxi. Outras que não conheciam, utilizamos o cartão de função dicionarista para contextualizar e resgatar nossa relação de ancestralidade com os povos originários.



A discussão foi nutrida pelos depoimentos das crianças que trouxeram fatos do cotidiano. Por meio de desenhos expressaram crianças em situação de vulnerabilidade. Para elas essas crianças comem comidas jogadas no lixo porque não tem família e também porque o pai/ mãe não tem emprego. Fizemos uso do cartão de função, conector, para trazer dados, notícias e o contexto social dessa temática. As gravuras foram as mais usadas para a pesquisa de informações e contextualização com os poemas. Realizamos ainda a intertextualidade, construindo um texto com o gênero receita. Através do cartão de função registrador, utilizamos a construção de um poema e desenhos.

Na descrição oral da construção de desenho, Semente de Mostarda (nome fictício), nos disse: *“Essa criança aqui (apontou para a criança menor) tem dois anos, ela tá com fome. E essa aqui (criança de vestido rosa) tem 10 anos, também tá com fome; e a outra (colocou a idade 23, em cima da que representava a figura do adulto) é a mãe delas, que foi procurar comida. Essa aqui, sou eu (de vestido verde). Eu tenho seis anos e vou levar comida para elas. Eu tô feliz porque vou ajudar elas”*

Como podemos observar pela representação, a criança expôs a preocupação com as crianças que em sua percepção estavam com fome. Relacionou a questão do trabalho como atividade social e a figura do adulto como o responsável por esta tarefa, evidenciando na sua fala a diferença em ter e procurar emprego. Concluiu, manifestando o desejo de ajudar e solidarizar-se com as pessoas, deixando notório que mesmo sendo uma criança (seis anos) poderia ajudar e que isso a deixaria feliz.

Durante as discussões, foram suscitadas questões sociais relevantes. As crianças demonstraram bastante senso crítico, opinando sobre uma realidade tão presente no cenário do mundo contemporâneo. As discussões mostraram que as crianças, atores sociais, são capazes de refletir criticamente sobre questões sociais presentes na nossa sociedade, dando testemunho real do des-caso no trato de crianças carentes que vivem sem as menores condições básicas de alimentação.

Ademais, este círculo foi muito animado e lúdico, pois além de compartilharmos saberes, também compartilhamos receitas, comidas e pratos diferentes. Houve bastante interação das crianças, que foram a todo momento protagonistas do processo de aprendizagem.

Para nosso terceiro círculo, realizamos a mediação de leitura com o poema “A casa e seu dono”, de Elias José. Conversamos sobre o poema, os tipos de casas, os moradores, e como se relacionavam no contexto da vida real em comunidade. As crianças quiseram saber por que não tinha “casa de gente”. Oportuno foi tratar da relação dos seres humanos com a natureza e o trabalho na construção do espaço social, do processo de urbanização, das mudanças ocasionadas pela vida moderna e como isso afeta a paisagem geográfica. As crianças então falaram da moradia delas, fazendo referência ao poema, compararam em alguns momentos com as casas mencionadas.

Fizemos uso do cartão de função, conector, e abordamos outro poema do livro Poeminhas da Terra, de Márcia Leite, – intitulado “Casa para morar”. Trouxemos com este poema a cultura dos povos originários, enaltecendo a forma como eles se relacionam com a natureza. As crianças observaram que os materiais utilizados eram diferentes dos que usavam para construir suas casas, como telha, tijolo etc. Foi um momento rico de aprendizagem e reflexão. Exploramos também a função

conector por meio da música: “A casa”, de Toquinho. As crianças amaram, pois sabiam a letra da música (poema), e cantaram com alegria. Conversamos sobre as diferenças de cada poema.

Sobre o primeiro poema destacamos, dentre outras coisas, o poder inventivo e criativo da poesia. As coisas podem ser do jeito que a gente imagina. A nossa imaginação transforma tudo. É como uma mágica. Sobre o segundo poema, “Casa para morar”, perceberam as diferenças que existem nos diversos tipos de moradia. Com o terceiro poema, “A casa” de Vinícius de Moraes, a alegria foi contagiante. Recitaram, cantaram e brincaram com o poema. Após esse momento, conversamos sobre o fato de a casa não ter nada. Alguém questionou se ela de fato existiria ou se era só na imaginação.

Percebemos que, sobre cada poema, as crianças tiveram uma percepção diferente. Fizeram conexão com a vida em sociedade. Trouxeram das suas gramáticas culturais experiências reais.

A partir do cartão de função, questionador, discutimos sobre a identidade e o sentimento de pertença à comunidade. Como elas se relacionam com outras crianças, com os vizinhos, como se sentem nos espaços de convivência coletiva. A rua para elas, como assim chamam, é um espaço para quem não tem casa, como as crianças em situação de rua, que não têm onde morar.

Percebemos que a vida em comunidade está cada vez mais reduzida. Cercada por muros, as pessoas interagem cada vez menos umas com as outras. A falta de interação entre as pessoas, o não convívio com a vizinhança afeta também as crianças que ficam isoladas em casa. O sentimento de individualidade cresce e se importar com o outro parece não ser prioridade para as pessoas da vizinhança, da rua, do bairro.

As relações familiares são modificadas no tocante ao convívio familiar, com pais que não vivem no mesmo lar e na maioria das vezes fazem deste fator um pretexto para abandonar e excluir do convívio familiar os filhos/ as filhas.

Por meio de desenho, Semente de Linhaça (nome fictício) expressa tristeza por não ter contato com a irmã. Da janela da sua casa, ela acena para a irmã que se despede para ir para a outra casa, a qual ela chama: “*casa separada*”.

Semente de Amarantho, fez registro de crianças em situação de rua. Enfatizou que isso a deixa muito triste. Ela relatou: “*Elas dormem sem cama e pano. Sem a mãe e o pai... sozinhas, não tem casa. As vezes têm um papelão para se deitar em cima. Quando tem sol, de dia, é quente. E também tem vezes que chove e fica com muito frio. A vida delas é triste*”.

Todas essas construções expressam o poder de fala das crianças. De modo espontâneo, demonstraram a realidade da sociedade capitalista atrelada as desigualdades sociais. O direito a moradia não é uma conquista para todos os cidadãos.

Além de momentos de ludicidade, os poemas trouxeram momentos de fala/escuta como forma de compartilhar experiências de uma sociedade neoliberal/ capitalista/ excludente.

O quarto círculo de leitura deu-se a partir da mediação da obra *Meu crespo é de rainha*, da escritora bell hooks. Após a leitura, realizamos um momento de escuta. As crianças foram fazendo a sua autodescrição, que consistia basicamente em dizer alguns traços de suas características físicas.



Se quisessem, poderiam dizer também algo relacionado aos seus gostos/preferências. As principais características físicas citadas foram em relação a cor da pele, dos olhos, dos cabelos e se tinha cabelos lisos ou cacheados. Em relação aos gostos, escolheram dizer o que mais gostavam ou não em si mesmos. O objetivo era observar a autoimagem das crianças.

Percebemos pela autodescrição e pelo debate suscitado que as crianças trazem estereótipos, fruto do pensamento hegemônico que consagra um tipo de padrão de beleza em detrimento da desvalorização dos demais existentes na sociedade.

Dialogamos sobre as desigualdades raciais, como também sobre o processo histórico de invisibilidade dos povos negros, buscando refletir, de forma crítica, a afirmação destes como sujeitos sociais.

Diante de um contexto excludente vigente no pensamento da sociedade neoliberal, que dita o padrão de beleza “normal”, é compreensível que as crianças tendam a se identificar com o “padrão” aceito e legitimado socialmente. Por meio da reflexão sobre o livro, buscamos enaltecer a beleza dos cabelos crespos desmistificando a fetichização da cultura dominante. Não desejamos apresentar propósitos moralizantes, mas levantar um ponto de vista diverso daquele hegemonicamente instaurado. Para tanto, vimos que é necessário passar pelas micro resistências cotidianas, perpassando também o ambiente familiar e a sociedade como um todo (Pinheiro, 2023).

Este círculo foi riquíssimo pelo debate suscitado, pela interação das crianças e por permitir um olhar mais criterioso do pensamento infantil sobre a necessidade de ressignificação das vivências étnico-raciais. Os dados obtidos nos conduzem a pensar que realmente as crianças precisam ser desafiadas nas suas crenças acerca das relações étnico-raciais.

Sabemos que ainda há muito a ser feito para chegarmos à equidade racial. O antirracismo é uma responsabilidade ocidental, visto que o racismo é uma construção ocidental. Deve ser um compromisso histórico da escola ser antirracista, já que é um espaço de formação por excelência e opera tanto na construção da nossa individualidade quanto da nossa coletividade. A história dialoga com o pensamento de Pinheiro (2023), quando afirma que numa perspectiva afrocentrada, a preocupação fundamental deve ser formar nossas crianças a partir de uma lógica do reforço positivo. “Não precisamos dizer para elas “o seu cabelo não é feio”; nós simplesmente afirmamos “o seu cabelo é lindo”. (Pinheiro, 2023, p. 59)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de letramento(S) são múltiplas e não se esgotam na escola. Reconhecer que os educandos, através das suas gramáticas cotidianas, influenciam e são influenciados pelos discursos nos leva a refletir sobre a importância da escola ressignificar sua atuação em relação ao texto literário e as práticas discursivas em geral.

Se queremos mediar práticas literárias numa perspectiva crítica, devemos optar pelo modelo ideológico. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento e, portanto, se preocupa com as instituições sociais nas quais esse processo se dá.

Acreditamos que os círculos de leitura constituem uma forma privilegiada de letramento literário. Além do seu caráter formativo, essencial ao desenvolvimento da competência literária, é possível estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedade entre os participantes.

Os círculos de leitura, como forma de atividade em grupo, permitem aos participantes: estreitar laços de solidariedade; serem protagonistas da sua aprendizagem; aprender a ouvir; aceitar e defender as regras das discussões; participar de modo igualitário e democrático das discussões; conviver com a diversidade, incorporando as diferenças culturais e contextuais de cada um; aprender coletivamente a manusear textos, analisando-os criticamente.

Além de que os círculos são espaços de diálogo, compartilhamento de experiências, fundados numa práxis transformadora.

Nosso foco não foi, contudo, didatizar o texto literário, mas a partir das experiências de vida das crianças, através das suas “formas de vida”, permitir o diálogo entre autor/leitor mediatizados pelo texto, num contexto de experiências significativas, ancoradas nas gramáticas culturais em que estão inseridos.

A mediação da leitura por meio dos círculos ainda nos permitiu momentos de muita diversão, apreciação estética, brincadeiras, vivências cenopoéticas, configurando-se, assim, num mundo de palavras de invenção, reinvenção, na construção da sensibilidade humana.

Por fim, a experiência literária nos mostrou que o contato com a literatura na infância é uma forma de inclusão. Dar oportunidade para as crianças se expressarem é mostrar que elas não são objeto de fala dos outros. É reconhecer que são sujeitos que atuam na e com a sociedade.

5. REFERÊNCIAS

ALENCAR, C. N. Pragmática Cultural: uma proposta de pesquisa intervenção nos estudos críticos da linguagem. In: RODRIGUES, M. G.; ABRIATA, V. L. R.; MELO, G. C. V.; MANZANO, L. C. G.; CÂMARA, N. S. (Orgs.). **Discurso**: Sentidos e ação. São Paulo: Universidade de Franca, 2015. p. 141-162.

ALENCAR, C. N. O amor de todo mundo, palavras-sementes para mudar o mundo: gramáticas de resistência e práticas terapêuticas de uso social da linguagem por coletivos culturais da periferia em tempos de crise sanitária. **DELTA**: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 37, n. 4, 2022. DOI: 10.1590/1678-460x202156109. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/56109>. Acesso em: 13 set. 2025.

ARRUDA JÚNIOR, G. F. **10 lições sobre Wittgenstein**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

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

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

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.



- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2021a.
- COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021b.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- HAKIY, T. **A pescaria do Curumim e outros poemas indígenas**. São Paulo: Panda Books, 2015.
- HOOKS, B. **Meu crespó é de rainha**. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2020.
- LEITE, Márcia. **Poeminhas da terra**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2016.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

Como citar – ABNT

RODRIGUES, Franciélia Saraiva Alves; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. Letramento literário na educação infantil através dos círculos de leitura. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão/GO, Brasil, v. 23, e2025026, Dezembro, 2025. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.75131>

Como citar – APA

Rodrigues, F. S. A., & Alencar, C. N. de. (2025). Letramento literário na educação infantil através dos círculos de leitura. *Revista Poiesis Pedagógica*, 23, e2025026. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.75131>

Apêndice – Informações sobre o artigo

Histórico editorial

Submetido: 12 de agosto de 2025.

Aprovado: 28 de novembro de 2025.

Publicado: 26 de dezembro de 2025.

Conflito de interesse

Nada a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados

Todos os dados foram apresentados/gerados no presente artigo.

Contribuição dos autores

Resumo/Abstract/Resumen: Franciélia Saraiva Alves Rodrigues; Claudiana Nogueira de Alencar; **Introdução ou Considerações iniciais:** Franciélia Saraiva Alves Rodrigues; Claudiana Nogueira de Alencar; **Referencial teórico:** Franciélia Saraiva Alves Rodrigues; Claudiana Nogueira de Alencar; **Metodologia:** Franciélia Saraiva Alves Rodrigues; Claudiana Nogueira de Alencar; **Análise de dados:** Franciélia Saraiva Alves Rodrigues; Claudiana Nogueira de Alencar; **Discussão dos resultados:** Franciélia Saraiva Alves Rodrigues; Claudiana Nogueira de Alencar; **Conclusão ou Considerações finais:** Franciélia Saraiva Alves Rodrigues; Claudiana Nogueira de Alencar; **Referências:** Franciélia Saraiva Alves Rodrigues; Claudiana Nogueira de Alencar; **Revisão do manuscrito:** Franciélia Saraiva Alves Rodrigues; Claudiana Nogueira de Alencar; **Aprovação da versão final publicada:** Franciélia Saraiva Alves Rodrigues; Claudiana Nogueira de Alencar.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Poiesis Pedagógica os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poiesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.

**Licença de uso**

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

**Verificação de Similaridade**

Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto **iThenticate** da Turnitin, através do serviço **Similarity Check** da Crossref.

**Processo de avaliação**

Revisão por pares duplo-cega (**Double blind peer review**).

Editora

Cláudia Tavares do Amaral 

Fomento

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás.

**Publisher**

Este artigo foi Publicado na **Revista Poiesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão – UFCAT**. A Revista Poiesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educacional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2017-2020)** a Revista Poiesis Pedagógica obteve **Qualis B1**.

