

# A LEITURA LITERÁRIA COM BEBÊS NAS INTERFACES ENTRE A PALAVRA E O LIVRO: A CONSTRUÇÃO DO ATO DE LER

## LITERARY READING WITH BABIES IN THE INTERFACES BETWEEN THE WORD AND THE BOOK: THE CONSTRUCTION OF THE ACT OF READING

### LA LECTURA LITERARIA CON BEBES EN LAS INTERFACES ENTRE LA PALABRA Y EL LIBRO: LA CONSTRUCCION DEL ACTO DE LEER

Ana Cristina Ayres Motta<sup>1</sup>

Cláudia Beatriz C. Nascimento Ometto<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo teórico objetiva apresentar a relevância da leitura literária para/com bebês na creche e a importância da mediação do professor na produção de sentidos. Concluiu-se que a prática da leitura literária desde o berçário pode promover o desenvolvimento cultural e subjetivo da criança.  
**Palavras-chave:** Leitura literária; subjetividade; mediação pedagógica.

**Abstract:** This theoretical study aims to present the relevance of literary reading for/with infants in the nursery and the importance of teacher mediation in the production of senses. It was concluded that the practice of literary reading from the nursery can promote the cultural and subjective development of the child.

**Keywords:** Literary reading; subjectivity; pedagogical mediation.

**Resumen:** Este estudio teórico tiene como objetivo presentar la relevancia de la lectura literaria para con bebés en la guardería y la importancia de la intervención del profesor en la producción de sentidos. Se concluye que la práctica de la lectura literaria desde la guardería puede promover el desarrollo cultural y subjetivo del niño.

**Palabras clave:** Lectura literária; subjetividade; intervención pedagógica.

## Introdução

As reflexões que ora apresentamos fazem parte de uma pesquisa de Doutorado realizada no contexto do grupo de pesquisa ALLE-AULA (Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação de Professores) da Faculdade de Educação da UNICAMP e abordam a leitura literária no âmbito da creche, a partir do polo da recepção, no intuito de demonstrar a forma como a criança, por meio da mediação e da sociabilidade, pode construir sua singularidade, desenvolvendo-se culturalmente.

A opção por apresentar a importância do texto literário para o desenvolvimento da criança, em seus aspectos cognitivo e social, se justifica a partir de dois pressupostos: a necessidade de um trabalho voltado para o desenvolvimento da subjetividade, bem como dos campos imaginário e estético, os quais a escola deve assumir como função promover; a literatura deve ser compreendida, tal como na perspectiva de Candido (2017, p. 176)<sup>3</sup>, como

---

<sup>1</sup> Diretora do Colégio Fepi, Itajubá.

<sup>2</sup> Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

<sup>3</sup> Para Cândido a literatura corresponde “a todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os tipos de cultura, desde o folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas da produção escrita das grandes civilizações”. (CÂNDIDO, 2017, p. 176).

um direito: “[...] A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”.

Em seu ensaio *Candido* (2017) defende que a literatura é uma forma de criação e manifestação universal de todos os homens, em todos os níveis da sociedade e que ninguém consegue ficar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, assim sendo, conclui que a literatura corresponde a uma necessidade universal e constitui, portanto, um direito. Nesse sentido, vale reproduzir novamente as palavras do autor:

Cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. Por isso, é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2017, p. 177).

É importante ressaltar que a literatura, por ser tomada como um veículo de instrução e educação e por ser considerada uma forma de manifestação dos valores de uma determinada sociedade, é um fator de humanização. Nesse aspecto em particular, se faz necessário destacar que o contexto histórico, cultural e social no qual o sujeito está inserido é pleno dos elementos que irão fazer parte da sua constituição, por isso a importância do contato com os textos literários desde a primeiríssima infância, uma vez que as crianças dessa faixa etária, portanto, bebês, não são incapazes de participar, tampouco de atribuir sentidos mediante as situações de leitura.

Nossa perspectiva ancora-se nos estudos de Bakhtin no campo da linguagem para a compreensão do conteúdo da expressão<sup>4</sup> materializado nos gestos e reações dos bebês mediante a contação/leitura de histórias e o manuseio dos livros. Também se apoia em Vigotski para compreender como a singularidade e o desenvolvimento cultural vão sendo construídos a partir das relações eu/outro. É da apresentação dos pressupostos teóricos desta perspectiva que tratará a primeira seção deste artigo. Na seção posterior, apresentamos considerações sobre o trabalho com a literatura na escola e, na sequência, algumas considerações finais.

### **Fundamentação teórico-metodológica**

Metodologicamente, nos debruçaremos sobre as construções que vão se estabelecendo durante o processo de desenvolvimento da criança, pois, tanto para Bakhtin quanto para Vigotski, o princípio básico do materialismo histórico-dialético é o processo pelo qual o sujeito vai se constituindo por meio das relações sociais, sendo ao mesmo tempo agente transformador e produto do meio.

Nesse sentido, as relações que as crianças estabelecem com o mundo, mediadas por outros sujeitos, permitirão sua apropriação das significações que são socialmente construídas. Segundo Vigotski “*o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam*” (VIGOTSKY, 2007, p. 100, grifos do autor). A propósito do exposto, é importante esclarecer que:

---

<sup>4</sup> Consideramos expressão uma forma de enunciação que se materializa nos gestos e reações dos bebês.

Não bastam quaisquer interações ou contatos humanos para que os novos membros da sociedade alcancem o domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do que é propriamente humano. A qualidade das interações, das relações humanas é que faz a diferença entre os níveis de desenvolvimento (PADILHA, 2018, p. 65).

Dessa perspectiva, pode-se compreender que o processo de constituição da subjetividade acontece primeiramente na e pela interação social, por isso, no caso deste estudo, é relevante considerar o papel mediador do professor como essencial para o favorecimento da construção do ato de ler, de forma que a criança possa compreender o papel social da leitura.

Pela ótica de Vigotski, a leitura é uma prática social construída historicamente, na relação com outro, por meio da linguagem. É, pois, nessa relação com o outro, mediado pela linguagem, que o sujeito se constitui e constrói a sua história, ao mesmo tempo em que é constituído por ela. Nesse sentido, a pesquisa levará em conta a constituição histórica dos sujeitos.

Bakhtin, caminhando nessa mesma direção, coloca como centrais as questões histórico-culturais e afirma que a consciência do homem desperta em meio à consciência do outro. Nessa via, esclarece o filósofo da linguagem:

Tudo que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1997, p. 378).

A propósito do exposto, há que se assinalar, na perspectiva desse autor, que “a relação como sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica” (BAKHTIN, 1997, p. 350), o que não pressupõe necessariamente o consenso, mas que o diálogo está posto.

Bakhtin aponta para a compreensão dos sentidos das palavras em função do contexto, ainda que haja várias significações possíveis para vários contextos. Dentro dessa perspectiva, é possível compreender, por meio dos gestos e comportamentos dos bebês – que podem ser considerados, assim como a palavra<sup>5</sup>, uma forma de réplica e um modo de se relacionar –, os sentidos que são produzidos a partir das leituras do professor.

Bezerra (2009) afirma que Vigotski e Bakhtin apresentam grande sintonia ao revelar a preocupação em compreender os sentidos ao invés do significado da palavra. Segundo o tradutor, Bakhtin via no sentido um “campo bem mais vasto de vida e manifestação da palavra” (BEZERRA, 2009, p. XIV) e Vigotski estabelecia muito mais relações de independência entre o sentido e a palavra que entre ela e o significado. A propósito da afirmação esclarece:

Ao perceber que o significado da palavra muda, que o sentido é móvel, mais amplo e mais rico que o significado, e que todo o comportamento humano é mediado por signos, Vigotski ombreou com Bakhtin e antecipou algumas das descobertas mais importantes da linguística moderna (BEZERRA, 2009, p. XIV).

---

<sup>5</sup> Para Bakhtin “a palavra é um fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2009, p. 36) e, portanto, um signo. Todo signo cultural “quando compreendido e dotado de sentido [...] torna-se parte da *unidade da consciência constituída*” (BAKHTIN, 2009, p. 38).

Dessa forma, fica evidente que o método não pode ser outro senão o da análise das relações e dos sentidos que são produzidos nas e pelas interações, por meio de situações reais de interlocução, tendo o texto literário como principal meio.

### **A literatura na escola**

Neste estudo interessa-nos menos o conceito de literatura e a pedagogia e muito mais o processo de constituição da prática leitora pela criança por meio de atividades discursivamente orientadas a partir do texto literário.

Cumprir destacar que a textualidade desta seção se desenvolverá na direção que toma como princípio que o sujeito se constitui na e pela linguagem, em meio a situações reais e contextualizadas de interlocução.

Por essa via, será ressaltada a importância dos gestos e das reações dos sujeitos envolvidos no processo, a saber, o adulto mediador e a criança. Afinal, os sentidos que circulam produzem efeitos tanto no adulto, mediador e enunciador dos textos, quanto na criança, que recebe a enunciação.

Nessa direção, deixamos fixada a tarefa de apresentar aqui uma reflexão teórica, de forma mais simplificada em função dos limites deste texto, para sustentar a relevância do texto literário no processo de constituição de uma leitura subjetiva, por admitir que as práticas culturais são construídas pela criança nas e pelas relações sociais, por meio da mediação do adulto, a partir de atividades que a coloque em situações reais de prática e interlocução.

Há que se sublinhar que a aposta no texto literário como meio para constituição de uma leitura autônoma se justifica pelo fato de ele trazer consigo a ludicidade, a fantasia e, conseqüentemente, a possibilidade de simbolização, extremamente importante do processo de desenvolvimento da criança.

É por essa via que Ana Luíza Smolka destaca, na apresentação do livro *Imaginação e criação na infância* (2009) o enfoque dado por Vigotski acerca da importância do imaginário para o desenvolvimento da atividade criadora do homem, no qual o autor faz entender a relevância do trabalho pedagógico nessa construção.

Para Vigotski “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKY, 2009, p. 14). Segundo o autor russo, a imaginação é a base da atividade criadora do homem, que por se manifestar em todos os campos da vida cultural, possibilita a criação artística, científica e técnica. Esse mesmo pesquisador destaca, ainda, que “os processos de criação manifestam-se com toda força já na mais tenra infância” (VIGOTSKY, 2009, p. 16).

Posto isso, consideramos que a leitura de literatura é uma experiência importante para bebês e crianças até cinco anos de idade, uma vez que se trata de uma experiência simbólica, de imaginação e criação. Held (1980) enfatiza, especialmente, que:

A imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou atrofia. Pensamos que a imaginação de uma criança deve ser alimentada, que se existe – com a condição de que não se estabeleçam receitas – uma pedagogia do imaginário, que tal pedagogia está a caminho [...] Seria preciso apenas desenvolvê-la (HELD, 1980, p. 46).

A experiência simbólica vivida pelos sujeitos a partir da leitura de literatura é possibilitada pela função psicológica superior de imaginar-se em condição distinta da própria existência – ainda que o sujeito não se aperceba conscientemente de tal condição – e, por isso mesmo, de criação de novas possibilidades de vivências.

O potencial de imaginação/criação aberto pela leitura literária, sustentado nos estudos de Vygotsky (2007), faz com que a leitura de literatura seja uma prática essencial tanto na escola

quanto fora dela, pois a imaginação é parte específica da formação do homem por destacar sua atividade criadora e dar lugar fundamental à educação e às relações de ensino como fonte de apropriação e elaboração de novas atitudes e de vida.

Na perspectiva do autor supracitado, o imaginário e a origem da função criadora precisam, ambos, de ser estimulados durante toda a vida humana. A respeito disso, Pino (2006), estudioso de Vigotski, destaca que:

A função criadora do imaginário pode fazer surgir entes novos, experiências nunca experienciadas, sentimentos nunca sentidos, mundo nunca vistos. Produções imaginárias que, na maioria das vezes, constituem a dimensão *irreal* do mundo real e que só pela inspiração poética podem entrar no mundo simbólico dos humanos (PINO, 2006, p. 59).

Em relação à produção de sentidos, no texto *Da leitura como produção de sentido*, Jean-Marie Goulemot chama a atenção para os sentidos e os gestos de leitura. Logo no início, o autor destaca que “a leitura é sempre produção de sentido” (GOULEMOT, 2011, p. 107). Para esse pesquisador, o sentido se constitui por meio de uma leitura que é histórica e datada, que nasce do trabalho que se opera entre o leitor e a situação de leitura “para além das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto” (GOULEMOT, 2011, p. 108).

Por essa via, há que se assinalar que “somos um corpo leitor” (GOULEMOT, 2011, p. 109) e que por meio de diversas sensações nos colocamos em diferentes posições durante a leitura. Portanto, a possibilidade de constituir sentidos se dá por meio dessas atitudes. Nessa direção, acrescenta Goulemot, “nosso corpo lê, e não somente pelo viés dos olhos ou de nosso psiquismo, uma vez que há uma invasão do sentido por parte da consciência” (GOULEMOT, 2011, p. 109).

O que acaba de ser dito dá fundamento para defender o trabalho com a leitura literária com crianças desde o berçário, uma vez que múltiplos sentidos são produzidos e, ao circularem em meio à relação que se estabelece entre professor/aluno durante as leituras ou contação de histórias, podem provocar mudanças nas práticas bem como na consciência dos sujeitos envolvidos.

Colomer (2017, p. 26), em consonância com o que foi apresentado, ressalta que o trabalho com a literatura possibilita a apropriação da linguagem e das formas literárias pelas crianças, promovendo o desenvolvimento de suas competências interpretativas. Por essa via, a autora ressalta que:

[...] as crianças imersas em um contexto literário estimulante progredem muito mais rapidamente: a familiarização com diferentes possibilidades de estruturar uma narrativa ou alguns versos, nas expectativas sobre o que se espera dos diferentes tipos de personagens, na existência de regras próprias de gêneros narrativos ou poéticos determinados, no leque de figuras retóricas disponíveis, etc. Assim, um conto encadeado ou um cumulativo, uma trama ou uma adivinhação, uma personificação ou um herói épico, uma metáfora ou as possibilidades brincalhonas de uma polissemia serão coisas familiares muito antes do que alguém tenha se preocupado em catalogá-las, nomeando-as do modo como são conhecidas (COLOMER, 2017, p. 29).

A citação acima nos autoriza reafirmar a importância da leitura de literatura para crianças bem pequenas – e por que não dizer, desde bebês – no processo de constituição da subjetividade, uma vez que o livro de literatura, enquanto produto social e humanizador, permite o contato da criança com diferentes situações humanas que permeiam a vida e a própria obra literária.

É importante deixar claro que não é propósito deste estudo restringir o papel da literatura a objetivos puramente pedagógicos, mas apresentar a possibilidade e a relevância desse gênero

como um estímulo<sup>6</sup> para o ensino da língua e ampliação do repertório linguístico oferecendo, ao mesmo tempo, experiências que poderão contribuir para a constituição da subjetividade<sup>7</sup> da criança leitora e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma leitura estética do mundo, dos outros e de si (PETIT, 2008, 2009). Uma vez que a leitura literária permite ao leitor repensar suas vivências e fazer uma leitura dialética do mundo, ela passa a ser um objeto com o qual o leitor se identifica, tornando-se um importante veículo de informações e novas aprendizagens.

Logo, é possível pensar o trabalho pedagógico de literatura com bebês com vistas na constituição da subjetividade e no seu desenvolvimento cultural, considerando as interações e a mediação do outro por meio da linguagem, uma vez que, a partir dos pressupostos teóricos deste estudo, a subjetividade tem origem e se produz nas relações sociais, por meio apropriação dos bens culturais.

Acreditamos que numa sala de berçário, a responsabilidade do professor torna-se ainda maior, pois as leituras são feitas por ele, ele as escolhe e escolhe também a forma de ler, e até a posição da criança para ouvir a história, podendo tornar a experiência prazerosa, interessante e significativa, ou não.

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, os gestos e o tom produzem efeitos e sentidos tanto quanto as palavras. Nessa direção, múltiplos sentidos serão produzidos e circularão durante uma leitura ou contação de histórias, a depender: i) do suporte e dos recursos utilizados para apresentação da história; ii) da entonação no momento de pronunciar as palavras; iii) das imagens e de suas cores; iv) e do diálogo<sup>8</sup> proposto após a leitura.

É importante lembrar que a história contada/lida pelo adulto é prenhe da sua significação, mas, ao ser enunciada, essa significação produz outros efeitos no interlocutor e é por meio deste movimento dialético/dialógico que os sujeitos se constroem e participam da construção do outro. É fundamental salientar que o “ato de ler não existe fora das práticas concretas dos leitores, que se constituem nos gestos (comportamentos, modos, postura, apresentações)” (DAIBELLO, 2020, p. 27), por isso a importância de se levar em conta os gestos tanto dos professores quanto das crianças nos momentos de interlocução.

A partir desses pressupostos teóricos, é possível sustentar que a leitura de um texto literário não deve ficar presa nos seus próprios limites. Ao contrário, o movimento em que se instaura a leitura é dotado de cotejamento de experiências, de contextos e da realidade dos sujeitos inseridos nesse processo interativo.

A leitura afeta o sujeito em vários sentidos: i) ela possibilita que, desde cedo, crianças e bebês já se reconheçam no mundo, como parte integrante dele, como sujeitos que se apropriam da cultura humana; ii) desenvolve a possibilidade de simbolização, imaginação e criatividade, permitindo a criação de diálogos, o desenvolvimento da linguagem e ampliação do vocabulário; iii) cria condições para que uma mente criativa, poética, inventiva e crítica se desenvolva; iv) promove a interação e a afetividade, podendo possibilitar o desenvolvimento de estruturas que tornarão a leitura uma prática consciente, autorregulada.

Fernandes, Carvalho e Campos (2012), ao estabelecerem uma interlocução entre Vigotski e Bakhtin acerca da ação educacional como projeto dialógico, explicam que no processo da

<sup>6</sup> Entendemos a palavra **estímulo**, na perspectiva histórico-cultural, como sendo um **impulso** por meio da apresentação de um signo (objeto cultural) mediado por uma atividade que permite a sua utilização através da reprodução dos usos e das finalidades nele fixados ao longo da história, no intuito de promover a apropriação da cultura pela aprendizagem mediada pelo trabalho, na (inter)ação entre sujeitos.

<sup>7</sup> O termo subjetividade é entendido aqui com Langlade (2013) como ecos pessoais que têm raízes na personalidade, na história e nas recordações do indivíduo e permitem associações de ideias e “reações que aparecem na consciência do leitor no decorrer da leitura”. (LANGLADE, 2013, p. 26).

<sup>8</sup> Entendemos que o diálogo não é somente troca de palavras, mas se produz no movimento dialógico que se dá por meio dos gestos, do olhar e das expressões.

interação educativa são observados os efeitos discursivos de dependência e independência, sendo o primeiro um efeito provisório e o segundo um efeito esperado. Este movimento, segundo os autores, confere ao processo educacional um caráter dialógico da produção de sentido atravessado pela mediação do educador.

O que acaba de ser dito remete aos estudos de Vigotski acerca da Zona de Desenvolvimento Iminente – ZDI, na qual o educando se mostra capaz de fazer com independência aquilo que antes era realizado com a dependência do adulto. Nesse contexto teórico, Fernandes, Carvalho e Campos (2012) pensaram a ZDI de Vigotski com o dialogismo de Bakhtin como:

[...] espaço social de produção enunciativo-discursiva de efeitos de sentido que, dialogicamente, se articulam na tensão entre a reprodução da dependência do educando ao educador e, contraditoriamente, a superação desses efeitos discursivos de dependência com a incorporação dos efeitos discursivos da independência do educando em relação ao educador (FERNANDES; CARVALHO; CAMPOS, 2012, p. 105).

As vozes que até aqui invocamos nos autorizam dizer que o desenvolvimento é resultado da aprendizagem e esta, por sua vez, no âmbito escolar, resulta das relações educativas constituídas pela mediação do educador através dos objetos da cultura herdados de sucessivas gerações por meio do diálogo, tendo a linguagem como condição de apropriação dos conhecimentos.

De acordo com perspectiva de Vigotski, por se tratar de uma atividade cultural socialmente mediada/construída, a leitura de literatura é uma prática que precisa ser internalizada para tornar-se uma ação consciente e autônoma, para tanto, precisa ser trabalhada, pois não será desenvolvida naturalmente.

Para finalizar, consideramos importante reiterar as palavras de Candido (2017) quando afirma que a literatura, além do grande poder humanizador, é um instrumento de educação, de formação pessoal e intelectual, fonte de equilíbrio psíquico e social, constituindo-se como um direito inalienável e, como tal, não pode ser negada às novas gerações. Acreditamos que quanto mais cedo as crianças tiverem contato com a literatura, mais chances terão de tornarem-se leitoras autônomas e de ampliarem sua visão de mundo.

### **Sobretudo um ponto de partida: considerações**

A textualidade apresentada até aqui não deixa dúvidas de que o trabalho com o imaginário é fundamental para a experiência simbólica vivida pelos sujeitos. Ficou evidente também que, assim como a brincadeira, a leitura literária, desde a primeiríssima infância, tem a potência para possibilitar o desenvolvimento da linguagem e do imaginário por meio da interação das crianças com seus pares e com um adulto mediador.

Podemos, portanto, pensar que este pode ser o caminho para a formação de um futuro “leitor ativo no ensino da leitura do texto literário” (XYPAS, 2018, p. 13) e, por que não, interativo, uma vez que a leitura é uma prática construída socialmente, na e pela interação entre os sujeitos.

A aposta é a de que ao ler literatura para e com bebês e crianças pequenas possamos oferecer feições aos personagens, cores aos cenários e voz a todas as palavras que tomam formas e significados e, com isso, promover o deslocamento desses sujeitos em direção à leitura de forma autônoma e consciente.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEZERRA, Paulo. Prólogo. In: VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. VIII-XIV.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.
- COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.
- FERNANDES, Júlio Flávio de Figueiredo; CARVALHO, Mauro Giffoni; CAMPOS, Edson Nascimento. Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 95-108, dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732012000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 set. 2020.
- DAIBELLO, Cláudia de Oliveira. *Leitura de literatura como experiência pessoal na escola: possibilidades de práticas em sala de leitura*. 2020. 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2020.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentido. In: GOULEMOT, J. M. *Práticas de leitura*. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, p. 107-116.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.
- LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G.; REZENDE, N. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad. A. C. Moraes et al. São Paulo: Almeida, 2013. p. 25-38.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. *Horizontes*, v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. C. O. Souza. São Paulo: 34, 2008.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Trad. A. Bueno e C. Boldrini. São Paulo: 34, 2009.
- PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-posições*, v. 17, n. 2, p. 47-69, maio/ago. 2006.
- SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Apresentação. In: VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009. p. 7-10.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

XYPAS, Rosiane. *A leitura subjetiva no ensino de literatura: apropriação do texto literário pelo sujeito leitor*. Olinda: Presença, 2018.

### **Sobre as autoras**

**Ana Cristina Ayres Motta.** Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC (2005) e Pedagogia pelo Instituto Dotori de Ensino Superior – Faculdade Dotori (2013). Especialista em Educação para o Pensar (UNIPAC – 2007), Alfabetização e Letramento (2008) e Psicopedagogia Clínica e Institucional (PUC-Minas – 2010). Docente efetiva da Rede Pública Municipal de Itajubá MG, desde 2007. Possui experiência de regência com turmas de Educação Infantil ao 5º ano e na disciplina de Ciências do 6º ao 9º ano. Atuou como Analista Pedagógica do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/Municipal ATC) trabalhando com formação de professor na Prefeitura Municipal de Itajubá, Minas Gerais. Exerceu o cargo de diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora de Lourdes (2015-2018). Foi Diretora do Departamento de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Itajubá, Minas Gerais. Atualmente exerce o cargo de Diretora do Colégio Fepi, no município de Itajubá.

*E-mail:* [acayresmotta@gmail.com](mailto:acayresmotta@gmail.com).

**Cláudia Beatriz C. Nascimento Ometto.** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba, mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UNIMEP e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELART) e vinculada ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação Inicial – ALLE/AULA, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes. De 2011 a 2014 foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Foi Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba no período de 2007 a 2012. Atuou na escola básica durante vinte anos em escolas públicas e particular. Na Diretoria de Ensino de Piracicaba, atuou como Assistente Técnico Pedagógico (ATP) de Alfabetização, Língua Portuguesa e Habilitação Específica para o Magistério (HEM) assessorando professores participantes dos programas de formação continuada durante quatro anos. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, letramento, leitura, produção de textos e em cursos de formação inicial e continuada de professores nas áreas de linguagem, avaliação, didática e prática de ensino.

*E-mail:* [cbcometto@gmail.com](mailto:cbcometto@gmail.com).