


Dialogismo e leitura na contemporaneidade: a formação da criança leitora na campanha “Leia com uma criança”

Sirleide de Almeida Lima¹

 <https://orcid.org/0000-0002-8756-6319>

Sinval Martins de Sousa Filho²

 <https://orcid.org/0000-0003-2205-5865>

Resumo

O presente artigo descreve e analisa o vídeo *Tá na mesa! – Podcast Leia com uma criança# 7*, veiculado durante a campanha “Leia com uma criança” do Itaú Social, em 2022. No episódio, foi feita a leitura do livro *Enquanto o almoço não fica pronto...*, escrito por Sonia Rosa. O referencial teórico-metodológico adotado no artigo é a Teoria Dialógica do Discurso, a partir da utilização dos conceitos de dialogismo, interação verbal, enunciado, texto e responsividade. Com base nos resultados e discussões apresentados, conclui-se que, para formação da criança leitora, é necessário que a atividade com a literatura infantil seja calcada nas possibilidades dialógicas dessas obras, mediante discussões ativas no processo dialógico de responsividade.

Palavras-chave: Dialogismo. Interação verbal. Livro infantil. Responsividade.

Dialogism and Reading in Contemporary Times: The Formation of Child Readers in the “Read to a Child” Campaign

Abstract

This article describes and analyzes the video “Tá na Mesa!” – Episode 7, broadcast during the 2022 “Read to a Child” campaign by Itaú Social. In this episode, the book *Enquanto o almoço não fica pronto...*, written by Sonia Rosa, is read aloud. The article adopts the Dialogic Theory of Discourse as its theoretical–methodological framework, drawing on concepts such as dialogism, verbal interaction, utterance, text, and responsiveness. Based on the results and discussions presented, the study concludes that the formation of child readers requires engagement with children’s literature that is grounded in the dialogic possibilities of literary works, particularly through active participation in dialogic processes of responsiveness.

Keywords: Dialogism. Verbal Interaction. Children’s Literature. Responsiveness.

Considerações iniciais

As práticas de leitura na contemporaneidade estão, de certa maneira, atreladas a outras práticas outrora realizadas, em contextos formais e/ou não formais de formação de leitores. Essas articulações se dão devido à constituição de infinitas interações dialógicas contextualizadas no tempo e no espaço. Dessa forma, baseados nas propostas teóricas bakhtinianas, a visão de

¹ Universidade Federal de Goiás, Goiânia: sirleide_lima@discente.ufg.br.

² Universidade Federal de Goiás, Goiânia: sinvalfilho@ufg.br.

que há ausência de limites para o contexto dialógico parece-nos sugestiva e produtiva para compreender a ação humana de produzir sentidos bem como a formação de leitores que possa progredir em práticas culturais, em uma forma de abarcar a linguagem em um plano dialogizante.

A temática em estudo justifica-se porque envolve aspectos relacionados com a interação e a constituição de relações sociais, a partir de um contexto sócio-histórico. Tal premissa é importante para compreender a formação de leitores na sociedade contemporânea, na qual se estabelecem múltiplas relações multilíneas e multissequenciais com diferentes tipos de linguagem – verbais, imagéticas, sonoras, entre outros.

Também, reiteramos pesquisas já realizadas sobre a definição de literatura infantil que está diretamente imbricada com a definição de criança. Esses estudos destacam que a plena atividade com a literatura infantil pode aprimorar o processo de ressignificações do leitor iniciante, a depender de um determinado contexto sócio-histórico-cultural de formação.

Desse modo, ancorando esta discussão nos conceitos bakhtinianos, objetivamos compreender as relações dialógicas de sentido, as atitudes responsivas ativas do leitor e as formas como se dão as formações de leitores desde a infância. Por meio do método qualitativo, analisamos o *corpus* formado pelo vídeo *Tá na mesa! – Podcast Leia com uma criança # 7* (2022), veiculado durante a campanha “Leia com uma criança” do Itaú Social. Para tanto, também utilizamos os materiais de leitura disponíveis no *site* de divulgação da iniciativa: o *Guia de mediação de leitura* (Itaú Social, 2022b) e as *Conversas de leituras: Tá na mesa* (Itaú Social, 2022a), os quais esclarecem sobre a campanha e o vídeo. O episódio 7 foi publicado no canal da instituição, no Youtube, e, no vídeo, é feita a leitura do livro *Enquanto o almoço não fica pronto...* (Rosa, 2020).

Ao considerar o contexto de produção dos vídeos, é essencial compreender que se trata de uma ação de uma instituição privada, o Itaú Social, cujos interesses vão além da promoção da leitura. A campanha atua também como estratégia de *marketing* institucional, buscando consolidar a imagem do banco como agente socialmente responsável e comprometido com causas educacionais. Essa dimensão publicitária precisa ser reconhecida, pois orienta tanto o discurso visual quanto a seleção dos conteúdos apresentados, articulando valores de cidadania, solidariedade e inclusão ao fortalecimento da marca corporativa.

Após esta introdução, na segunda seção deste artigo abordamos os conceitos de dialogismo, de interação verbal e da relação eu/outro, a partir das contribuições de Bakhtin (2010, 2012), Bakhtin e Volóchinov (2010) e Sobral (2005, 2009). Na segunda seção, versamos sobre a leitura, pelo viés da responsividade e das relações de sentido. Na terceira seção, tratamos da literatura infantil para entender o modo como ocorria e ocorre a formação de leitores desde a infância, com base em estudos de Lajolo e Zilberman (2007), Zilberman (2012) e Cademartori (1986). Na seção seguinte, dedicamo-nos à descrição dos aspectos metodológicos deste estudo e às análises do *corpus* escolhido para esta pesquisa. Por fim, na última seção do artigo, explanamos nossas considerações finais.

Dialogismo: a inter-relação com os outros

O princípio dialógico do pensamento bakhtiniano refere-se à compreensão sobre o enunciado concreto, à enunciação e aos sujeitos em interação verbal articulados dialogicamente às condições sócio-históricas de produção. A respeito do conceito de dialogismo, Sobral (2009) ressalta três planos diferentes: 1) a existência do ser e de seus respectivos atos dependem essencialmente da relação com o outro; 2) o dialogismo é condição necessária para produção do enunciado/discurso e do sentido; e 3) o dialogismo é a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, uma vez que o entendimento de diálogo como simples estrutura face a face é deveras insuficiente – refere-se, na verdade, a um conceito mais complexo. Conforme ressalta Sobral (2009, p. 35), “[o] conceito de dialogismo é, portanto, conceito amplo, de cunho filosófico, discursivo e textual”.

Considerando esses planos referentes à definição de dialogismo, podemos destacar que, segundo Bakhtin e Volóchinov (2010), a língua se realiza por meio da interação verbal social dos locutores, ou seja, presume-se uma forma de incorporação do outro no processo comunicativo. A existência do Ser possui estreita dependência de uma posição responsiva que o sujeito adquire em relação ao outro. Desse modo, o sujeito permanece em constante tensão com os atos dos outros sujeitos. Nesse sentido, toda palavra é produto de interação social, pois, conforme esclarecem Bakhtin e Volóchinov (2010, p. 117), ela “[...] comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Além

disso, constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Logo, toda palavra serve de expressão a um em relação ao *outro*".

Sob essa perspectiva, Bakhtin e Volóchinov (2010) enfatizam a relação eu/outro como requisito condicionante da existência do Ser, do enunciado/discurso e do sentido. Bakhtin (2010) elucida que a compreensão de um texto não é um processo de decodificação passiva porque o texto é visto como unidade da comunicação discursiva em um contexto social e em um contexto histórico determinados. Assim, cada enunciado surge do dialogismo e na inter-relação discursiva.

A partir de um contexto específico de interação, a produção de discurso resulta dos atos, das ações entre sujeitos. Sem isso, o texto é semelhante à frase, ou seja, conforme explica Sobral (2009, p. 101), "[o] texto, tal como a frase, não pertence a ninguém; o enunciado e o discurso, ao contrário, vêm de alguém, dirigem-se a alguém, são 'endereçados', trazem em si um tom avaliativo e remetem a uma compreensão responsiva ativa". Para que haja significado, o diálogo com o outro é condição primordial.

Leitura: responsividade e relações dialógicas de sentido

Vale destacar, nesta discussão, a premissa de Bakhtin (2010, p. 271) de que "[...] toda compreensão é prenhe de resposta". No processo da responsividade – elemento constitutivo do dialogismo –, o leitor/interlocutor não é visto como um elemento neutro, que adota um comportamento passivo, pelo contrário, ele é parte tão indispensável da comunicação quanto o autor/locutor. Ou seja, o leitor/interlocutor deve assumir uma atitude responsiva ativa para uma compreensão íntegra e verdadeira de um enunciado, na qual o ato dialógico de responsividade é toda ação de resposta que ocasione mudança e/ou complementação de leitura. Isso possibilita que o texto/discurso seja compreendido a partir de discussões ativas no processo dialógico de responsividade. Portanto, o leitor/interlocutor é parte constituinte de uma obra, pois participa ativamente do diálogo estabelecido a partir do seu tempo e espaço.

Por esse motivo, conforme Bakhtin (2010), ler um texto/discurso não se limita a um simples ato de decodificação, compreendido como etapa inicial do processo responsivo. Pelo contrário, a compreensão leitora exige ativa compreensão responsiva porque

[a] obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura (Bakhtin, 2010, p. 279).

Associadas a isso, as posições responsivas dos leitores integram aspectos cognitivos, valorativos e estéticos à obra. Isso é possível devido ao seu ressurgimento e atualização à luz do tempo, do espaço e da cultura pelo leitor no momento da leitura. Em outros termos, trata-se do acontecimento exterior à obra.

Bakhtin (2012, p. 96) explica que cada ato só “[...] pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória”. Isso esclarece que o sujeito, em posição ativa e responsiva, ocupa lugar único, o que implica um nãoálibi da existência, em uma relação de alteridade e singularidade que se dá na ação. Assim, cada ato de leitura é único porque “[o] evento, o acontecimento é historicamente real e singular, a eventicidade, a singularidade do ser implica que o que alguém faz não pode ser feito por outro” (Bakhtin, 2012, p. 78-79).

Ainda sobre a constituição do sentido, é válido destacar a distinção entre as noções de tema e de significação. O tema, conforme Bakhtin e Volóchinov (2010, p. 133-134), “[...] é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”. Em vista disso, a capacidade de significar aponta para duas etapas – superior e inferior – relacionadas ao tema e à significação. Dito de outro modo por Sobral (2009, p. 95),

[...] na qualidade de locutor, todo sujeito recorre a significações fixadas no sistema linguístico e a valorações (a sua e a dos interlocutores a que se dirige) que não estão no sistema, mas nas circunstâncias de uso da língua; e é a união entre significação e valoração que cria sentidos nas circunstâncias históricas e sociais dadas de enunciação.

Portanto, a atitude ativa e responsiva, que requer instauração de um diálogo, obviamente, também é imprescindível na leitura de textos literários voltados para criança. Conforme Zilberman (2012, p. 24), para a leitura de textos da literatura infantil, “[...] é mister dar relevância ao processo de compreensão, pois é esta que complementa a recepção, na medida

em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre a significação e a situação atual e histórica do leitor”.

Acerca disso, a criança, em contato com textos da literatura infantil, aprimora de sobremaneira o seu processo de atribuição de sentidos à proporção que se estabelece uma interação na qual se envolve e dialoga com a obra. Contudo, uma literatura voltada ao público infantil surgiu em meio às ressignificações sociais em relação a essa faixa etária. De acordo com Zilberman (2012, p. 34), antes do final do século XVII, “[...] não se escrevia para elas [as crianças], porque não existia a ‘infância’. Hoje a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna”.

Percebemos, então, segundo Zilberman (2012), que o despontar da literatura infantil está associado à construção social de infância, que ia se modificando (e continua a se modificar) na mesma medida que a literatura voltada a este público ia se transformando.

A literatura infantil: contextos e ressignificações

Os primeiros livros publicados destinados às crianças, conforme Lajolo e Zilberman (2007, p. 14),

[...] apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697.

Nesse contexto, as ações de escrever e fazer literatura popular e, também, apropriada para as crianças não compartilham do mesmo *status* da literatura não infantil. Um fato curioso que ocorreu com o livro de Charles Perrault, escritor francês que impulsionou as primeiras obras de literatura infantil no século XVII, ilustra a dificuldade de legitimação desse tipo de literatura inicialmente. Lajolo e Zilberman (2007) explicam que o referido autor, já reconhecido em âmbito intelectual francês, escolhe atribuir a autoria do livro *Os contos da mamãe gansa* ao seu filho

caçula, Pierre Darmancourt. Tal recusa em assinar a primeira edição do livro demonstra que escrever uma obra desse tipo trazia certo demérito ao membro da Academia Francesa. O reconhecimento a essas obras e autores, no entanto, “[...] ocorrerá depois a tantos outros escritores, da dedicação à literatura infantil advirão prêmios recompensadores: prestígio comercial, renome e lugar na história literária” (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 14).

Charles Perrault não tinha a ideia inicial de escrever para as crianças, mas sim, a partir de histórias da cultura popular, fazer uma arte com princípios morais. Para tanto, ele fez um interessante trabalho de readaptação de histórias populares que datam do período medieval, a fim de conferir-lhes valores comportamentais e princípios morais burgueses, tornando-as também apropriadas às crianças para que elas pudessem ter boas atitudes quando adultas.

Essas histórias, mais conhecidas como contos de fadas, apresentam ensinamentos de caráter prescritivo e austero, visto que as personagens insurgentes às regras eram punidas, conforme explica Cademartori (1986). Tais adaptações das histórias populares refletiam valores cristalizados pela Contrarreforma na sociedade da época e que se refletiam nas readaptações de Perrault. Nessas obras, o autor francês tinha o cuidado em reescrever histórias que destacassem princípios morais em detrimento das crendices contidas naquelas primeiras histórias folclóricas e lendas e evitava passagens com assuntos impróprios (incestos e canibalismo), segundo descreve Cademartori.

Além das contribuições dos escritores franceses dessa época, conforme Lajolo e Zilberman (2007), ocorre concomitantemente a contribuição de escritores ingleses que resultou no desenvolvimento do mercado literário infantil. Isso se deu, indiretamente, devido aos fenômenos socioeconômicos da industrialização, que intensificaram a urbanização. Tais fenômenos derivaram em profundas mudanças em variados setores do quadro econômico, social, político e ideológico da época; e modificações conceituais presentes naquele contexto sócio-histórico, o que influenciou, portanto, na concretização da literatura infantil.

Segundo Lajolo e Zilberman (2007), houve maior preocupação em preservar a criança, em função da necessidade de priorizar a instituição social, a família, pois o Estado absolutista intervia para estimular um modelo de vida mais doméstico e menos atuante publicamente. Houve a sustentação “[...] de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e à mãe, a gerência da vida doméstica privada), converte-se na finalidade existencial do indivíduo” (Lajolo; Zilberman (2007,

p. 16). Todo esse esforço conjugou na valorização da preservação da criança no espaço limitado do seio familiar. Assim, conforme Lajolo e Zilberman (2007, p. 16), “a criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária”.

Relacionado a isso, conforme essas autoras, ir à escola, antes prescindível até meados do século XVIII, tornou-se atividade comum e obrigatória às crianças, não só às pequenas crianças burguesas, mas a todos os segmentos sociais. Ademais, o crescente processo de escolarização fez com que diminuísse a presença delas trabalhando nas fábricas. Como resultado dessa nova conjuntura, de acordo com Lajolo e Zilberman (2007, p. 17), “[...] a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas”. Além disso, a escola adotou o importante papel de estimular os primeiros contatos com os livros e, conseqüentemente, o hábito da leitura. A ligação entre a literatura e a escola é complementar, pois, ao aprenderem a ler, as crianças tornam-se aptas ao consumo de obras impressas.

O decorrente processo de industrialização também possibilitou a ampliação de recursos tecnológicos. A literatura infantil despontou, assim, em meio ao aperfeiçoamento da tipografia e ao estabelecimento da cultura do impresso, que expandiram a produção de livros. Inicialmente, ela se constituiu calcada em uma condição de mercadoria e também por um caráter pedagógico, uma vez que se apresentava revestida de uma certa instrumentalidade. Isso se explica, sobretudo, pela estreita ligação com a escola, porque se apresentou como meio de estímulo intelectual e possuía importante aspecto didático-pedagógico que estimulava a obediência. Em suma, no contexto dos primeiros passos da literatura infantil, a escola e a família foram essenciais para formação de leitores na infância (Lajolo; Zilberman, 2007).

Contextualizando o que foi dito ao nosso tempo e espaço, a formação da criança leitora está diretamente atrelada ao processo de comunicação digital em múltiplas plataformas digitais. Conforme explicam Lajolo e Zilberman (2017, p. 31), o contato com as novas tecnologias e os novos formatos de leitura possibilita aos leitores em contextos formais e/ou não formais de formação de leitores “[...] novas sensibilidades e formas de percepção, facilitando a associação entre texto e imagem. Inclui também a possibilidade de articulação entre texto, movimento, som e a terceira dimensão”.

Concomitantemente a isso, hoje, o livro destinado ao público infantil pode ser visto como um convite a experiências de prazer estético, ao autoconhecimento, à constituição da própria identidade e à compreensão de si e dos outros. Conforme pontua Şen (2021), o livro infantil pode apresentar muitas funcionalidades, ou seja, um cabedal de múltiplas oportunidades de reflexões que possibilitam às crianças compreender valores socialmente constituídos, descobrir novas culturas, redescobrir o mundo à sua volta e saber como constituir laços de afetividade com os outros.

Isso se justifica porque o texto literário, segundo Debus (2010, p. 195), “[...] partilha com os leitores, independentemente da idade, valores de natureza social, cultural, histórica e/ou ideológica por ser uma realização da cultura e estar integrado num processo comunicativo”. A exemplo disso, temos, atualmente, livros infantis que podem suscitar ricas reflexões sobre as relações étnico-raciais. Tais compreensões podem atuar no imaginário das crianças, a ponto de fazê-las compreender que depreciações construídas historicamente, como aquelas em relação às pessoas pretas, ainda são persistentes.

Aspectos metodológicos

Este trabalho tem como aporte teórico-metodológico a Teoria Dialógica do Discurso, a fim de analisar discursos em um ponto de vista social e qualitativo. Ancorados no paradigma interpretativista, objetivamos entender o modo como se dá a formação de leitores na infância, mediante os dados mobilizados para esta pesquisa. O *corpus* de análise constitui-se de um vídeo (episódio 7), intitulado *Tá na mesa – Podcast Leia com uma criança #7* (2022), veiculado durante a campanha “Leia com uma criança” do Itaú Social, em 2022. Além do vídeo, utilizamos os materiais de leitura da campanha: as *Conversas de leituras: Tá na mesa* (Itaú Social, 2022a) e o *Guia de mediação de leitura* (Itaú Social, 2022b). O tema central do episódio é a leitura do livro *Enquanto o almoço não fica pronto...*, escrito por Rosa (2020).

O vídeo em análise foi publicado no canal da instituição, no Youtube, em 4 de outubro de 2022, e apresenta a duração de 34 minutos e 32 segundos. Os dados foram coletados no dia 4 de julho de 2024, via Youtube. Até o momento da coleta dos dados, o canal Itaú Social possuía 15,7 mil inscritos; e o vídeo já tinha 448 visualizações.

Segundo informações no *site* de divulgação da referida iniciativa (Itaú Social, 2024), a ação existe desde 2010 e visa à distribuição de *kits* com dois livros para incentivar a mediação leitora entre o adulto e a criança, desde a primeira infância. Anualmente, são abertos editais para que organizações sociais e Secretarias Municipais de Educação solicitem os *kits*. No mesmo edital, as editoras podem inscrever seus livros publicados com intuito de fazer parte da coleção de livros da campanha.

No ano de 2022, houve a destinação de mais de 2 milhões de livros, com auxílio de 1 135 organizações e secretarias e com 1 154 757 crianças beneficiadas (zero a 6 anos de idade). Desde o início do projeto (desde 2010) até o momento da coleta dos dados, já tinham sido distribuídos mais de 63 milhões de livros infantis. A iniciativa oferece cursos gratuitos de mediação de leitura voltados para bebês, crianças e jovens. Na Estante Digital do Itaú Social (Itaú Social, 2024), o público também encontra, gratuitamente, 9 títulos e um acervo de 25 obras em versões audiovisuais acessíveis, que apresentam múltiplos recursos de acessibilidade e versão em braille. O livro lido no episódio 7 tem uma versão com recursos audiovisuais de acessibilidade. Além dos vídeos e dos materiais de leitura explicativos, em cada episódio, há conteúdos em áudio, os *podcasts*, voltados especialmente para as crianças e suas famílias – por sua vez, os vídeos são voltados para mediadores de leitura.

Os aspectos metodológicos empregados para a composição do *corpus* de análise deste estudo estão distribuídos da seguinte forma:

a) primeiramente, fazemos uma esquematização dos subtemas abordados no vídeo analisado e nos materiais de leitura;

b) depois disso, acionamos conceitos-chave propostos por Bakhtin (2010, 2012) e por Bakhtin e Volóchinov (2010), de modo a analisar as relações dialógicas de sentido, as atitudes responsivas ativas dos leitores na interação discursiva e a maneira como se dá a formação de leitores nesse processo. Para essas análises, utilizamos as mesmas transcrições disponíveis na descrição do vídeo.

Interação discursiva nas experiências de leitura

Segundo consta na descrição do vídeo:

Neste episódio, você conhecerá a história de *Enquanto o almoço não fica pronto...* escrita por Sonia Rosa, ilustrada por Bruna Assis Brasil e publicada pela Zit. E se encontrará com uma obra de literatura negra, permeada de afeto, ancestralidade e representatividade. O que há no seu almoço? A família reunida? Pratos deliciosos? Um momento de alegria? Participam deste episódio K. T., a autora Sonia Rosa, as contadoras de histórias B. T., K. S. e M. O., além do professor XX. Participam também as crianças AY, CZ, EY, GZ, IY, IZ, JY, LZ, NY, OZ e SY^[3]. O *Podcast Leia com uma criança* é uma produção do Itaú Social, que busca incentivar e reforçar a importância da leitura desde a primeira infância (Tá [...], 2022).

O professor XX, citado na descrição, não participa do vídeo, participa apenas do *podcast*. O episódio também conta com a participação de uma tradutora-intérprete de língua de sinais, mas não há informações sobre ela na descrição. São dispostas durante o vídeo interações dialógicas que podem conduzir à mediação da obra literária infantil *Enquanto o almoço não fica pronto...* (Rosa, 2020), publicada em 2020. Em *Conversas sobre leitura - Tá na mesa* (Itaú Social, 2022a, p. 7), material escrito sobre o episódio 7, é destacado que o livro

[...] traz cenas cotidianas de uma família composta de pai, mãe, avó e filhos. O almoço está sendo preparado pelos adultos. O ponto alto da narrativa é quando a comida está na mesa. O bebê sorri com a boca cheia de feijão. Todos comem juntos. As palavras rimam ao longo da narrativa, e é possível perceber uma alegria na descrição daquela casa. Há uma atmosfera amorosa em todo o livro. Os protagonistas da história são negros. O que deveria ser considerado algo corriqueiro, mas ainda é pouco comum nos livros de literatura para a infância.

O episódio é apresentado por K. T., que interage com crianças de diferentes localidades do Brasil, e o núcleo central do vídeo é demonstrar experiências de mediação literária *on-line* do livro *Enquanto o almoço não fica pronto...* (Rosa, 2020). Para tanto, a apresentadora do episódio e as crianças fazem a leitura do livro e das ilustrações. Ao incentivar a leitura do livro, a apresentadora encontra ganchos, a fim de indagar sobre aspectos da obra e do cotidiano das crianças. São sugeridas também brincadeiras que enriquecem o momento de diálogo com o livro. Os traços de ludicidade tornam a leitura prazerosa. Como os vídeos são destinados aos mediadores de leitura, os espectadores adultos podem entender aquela interação lúdica como um guia do modo como a leitura pode ser realizada posteriormente.

³ Não identificamos os nomes dos personagens por questões éticas. Enfatizamos que usamos as informações públicas já usadas em descrições do vídeo em análise.

O vídeo conta com algumas participações especiais, que trazem desdobramentos de leitura, com o intuito de auxiliar seu público-alvo principal a saber conduzir ricos momentos de apreciação do livro com as crianças. Esses desenvolvimentos são esquematizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Desdobramentos de leitura

Participações Especiais	Subtemas Apresentados
K. S. (Pedagoga, educadora social e mediadora de leitura)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Literatura negra e literatura negro-afetiva ❖ O papel do mediador na busca de representatividade ❖ Situação brincante motivada pela leitura do livro ❖ Racismo estrutural ❖ Intencionalidade do mediador
B. T. (escritora e narradora)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Narração sobre a descoberta de se reconhecer como mulher negra
M. O. (escritora e narradora)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Diversidade e educação antirracista ❖ Letramento racial⁴ ❖ Histórias africanas ❖ Expressões racistas
Sonia Rosa (escritora do livro trabalhado no episódio)	<ul style="list-style-type: none"> ❖ A importância da literatura negro-afetiva ❖ As experiências criadoras de escrita do livro

Fonte: os autores

Esses desdobramentos de leitura aparecem organizados ao longo do vídeo. A apresentadora K. T. interage com crianças, e, durante a mediação de leitura, ocorre algo que suscita a participação especial de K. S. (pedagoga e educadora social), de B. T. (escritora e narradora), de M. O. (escritora e narradora) e de Sonia Rosa (escritora do livro trabalhado no episódio). Elas discutem subtemas, definem conceitos relacionados com a leitura, contam outras histórias e provocam reflexões sobre a importância de ler com as crianças.

Discussão teórica

Não encontramos informações nos materiais pesquisados sobre quais são todas as bases teóricas utilizadas para a campanha. Assim, não podemos afirmar de fato quais seriam todos os

⁴ “[...] o conceito de letramento racial (*racial literacy*), que foi utilizado pela primeira vez pela socióloga afro-americana France WinddanceTwine, em 2003, e traduzido no Brasil pela psicóloga Lia Vainer Schucman” (Itaú Cultural, 2022a, p. 12-13).

teóricos e os pesquisadores que fundamentam as ações realizadas. Ressaltamos, então, o gesto interpretativo de análise sobre as relações dialógicas de produção de sentido. Podemos perceber que a atividade de leitura proposta no vídeo compartilha de uma perspectiva semelhante ao que é proposto nos estudos bakhtinianos, já que incentiva o diálogo entre os sujeitos.

Em cada momento em que os sujeitos são compelidos a agir responsivamente, sugere-se uma prescrição de que o mediador não deve apenas decodificar o texto para a criança, ao contrário, deve haver uma atitude dialógica para produzir sentido, para que a criança possa relacionar o conteúdo do texto com a própria vida, com o seu contexto sócio-histórico, com as palavras do outro e com as próprias palavras. Ou seja, o texto não é apenas possibilidade de sentido, pois ocorrem relações que se estabelecem entre enunciados concretos. O sujeito leitor é marcado pelo outro – e é na alteridade que se constitui leitor.

Algo que nos chama atenção é que, apesar de o vídeo representar uma mediação *on-line* de leitura de um livro literário infantil, o que poderia ser um entrave porque a interação em ambiente virtual pode ser marcada pela falta de interesse e de engajamento entre os interlocutores, isso não ocorre. Durante a interação, há muita participação e energia, a ponto de as crianças improvisarem brincadeiras de faz de conta. Percebemos que atitudes como utilizar variados tons de voz, gesticular e expressar alegria são ações convidativas para a conversa sobre o livro. Mesmo que pareçam, essas ações não são improvisadas, já que são previstas no *Guia de mediação de leitura* (Itaú Social, 2022b, p. 13), que destaca a “[...] troca de olhares, a suavidade da voz, a escuta daquilo que a criança quer falar, o estar junto para decifrar um livro, tudo isso faz com que o momento da leitura seja de muito afeto. Para tanto, o mediador não pode se apoiar em cobranças e exigências”.

Para impressões iniciais da narrativa e das personagens, a apresentadora propõe a leitura da capa do livro. Isso acrescenta uma pujança aos sentidos nascidos da interação dialógica. A seguir, A Figura 1 mostra a imagem da capa do livro.

Figura 1 – Capa do livro



Fonte: Rosa (2020)

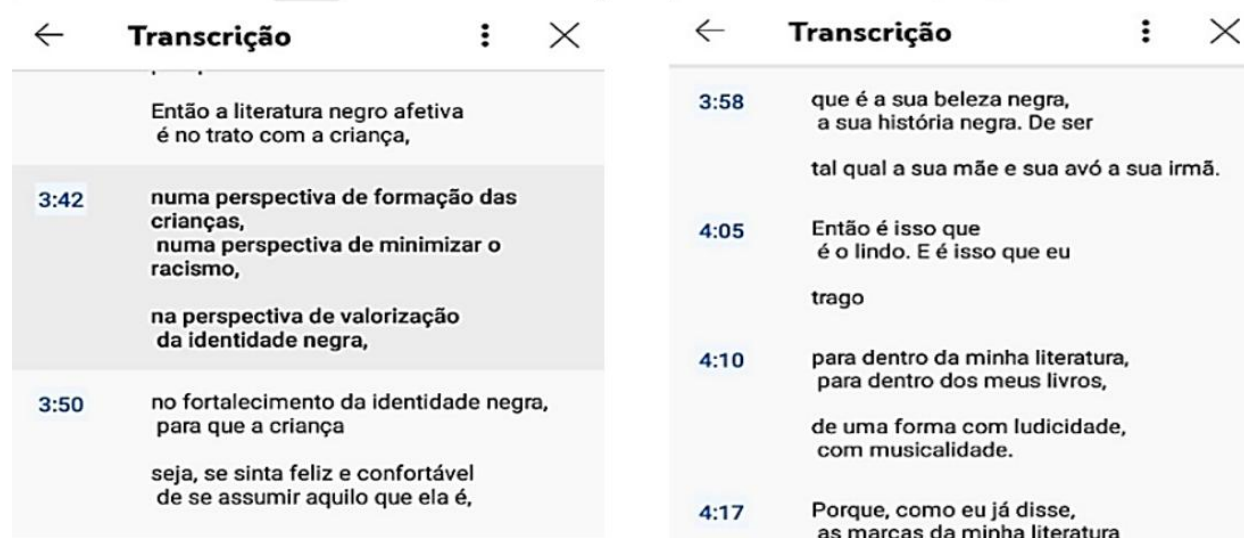
Tanto a linguagem verbal quanto a linguagem visual que compõem o enunciado são exploradas na enunciação. O tema dali resultante pertence ao domínio da enunciação em sua plenitude e em sua concretude do momento sócio-histórico do qual faz parte, o que o torna único, em uma relação de reciprocidade com os elementos reiteráveis, visto que ambos (tema e significação) se complementam, a fim de produzir sentido.

Acerca disso, é interessante ressaltar o projeto visual da ilustradora para a composição da obra. São apresentados desenhos bem coloridos e dá-se destaque às personagens pretas, que ocupam parte central nas ilustrações. Também houve a colagem de imagens reais associadas aos desenhos, principalmente, imagens de alimentos, com o intuito de deixar a composição ainda mais real – consequentemente, os pratos parecem ser ainda mais apetitosos. Os traços das personagens são bem detalhados, apresentam expressões meigas e felizes.

Desse modo, a mistura entre linguagem verbal e não verbal, cheia de musicalidade, traços de oralidade e ilustrações, que estimulam afetividade, integra a ideia de que a literatura negra não precisa necessariamente passar pelo viés da violência. Isso é enfatizado nas falas da pedagoga K. S., durante uma de suas participações no vídeo. No material disponível sobre o episódio, é explicado que a literatura negro-afetiva é composta “[...] de um texto que foi escrito por uma pessoa negra, mas a palavra ‘afetiva’ faz toda a diferença. Essa literatura frequentemente nos

conta sobre amor, sobre as relações afetivas e a rede de cuidado e proteção vividas por personagens negras” (Itaú Social, 2022b, p. 9). Tal percepção confirma a fala da autora, cuja transcrição está mostrada na Figura 2.

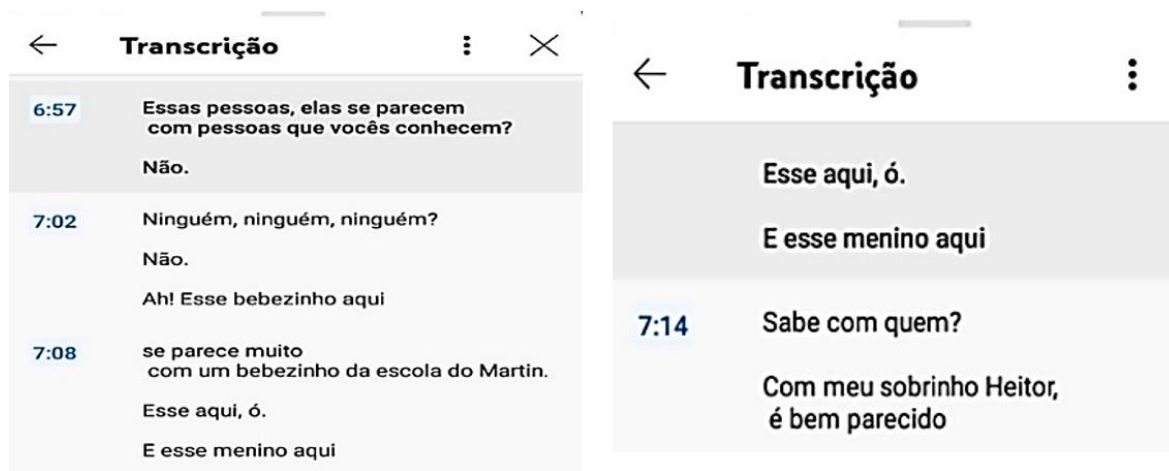
Figura 2 – Transcrição da fala da autora em *Tá na mesa! - Podcast Leia com uma criança #7*



Fonte: Tá [...] (2022)

Percebemos que existe uma preocupação em formar leitores que não sejam passivos em relação à leitura, pelo contrário, que respondam ativamente às demandas interpretativas. Isso fica evidente na interação da apresentadora com as crianças. Também existe uma preocupação com o mediador (público-alvo do vídeo), que a todo momento é instigado a refletir sobre os desdobramentos de leitura e a responder em suas possíveis ações de formação de outros leitores, a partir de experiências de leitura que desenvolvam a criticidade. Para tanto, a narradora e as participações especiais sugerem que a reflexão sobre temas complexos, como o racismo e a valorização da identidade negra, se torne possível pela afetividade e pela ludicidade mesmo com leitores muito pequenos. Acerca disso, vale destacar uma pergunta que a apresentadora faz para as crianças, cuja transcrição está reproduzida na Figura 3.

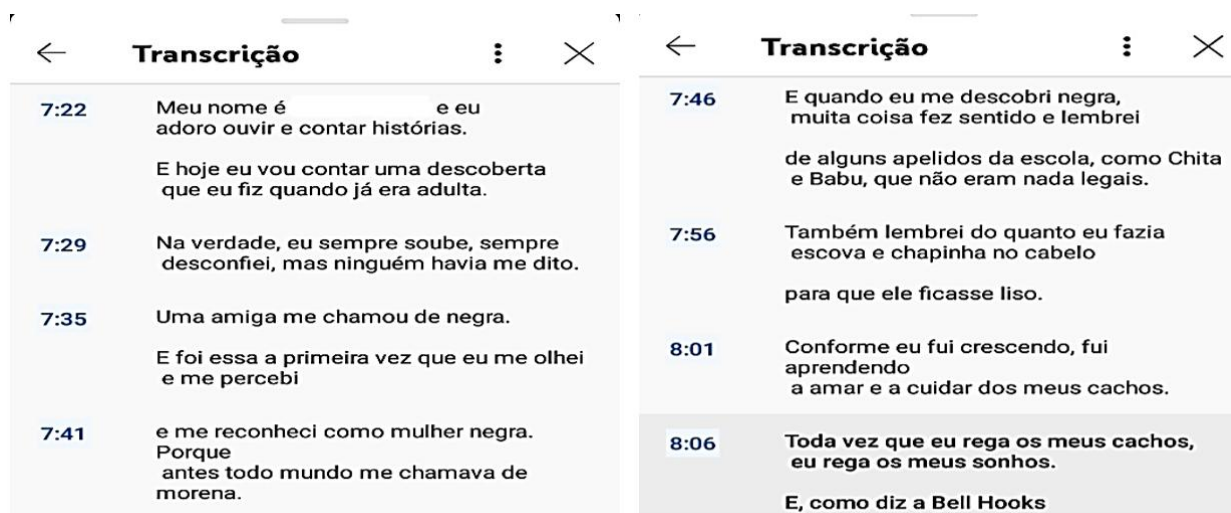
Figura 3 – Transcrição de pergunta da apresentadora



Fonte: Tá [...] (2022)

Apesar de algumas crianças terem traços parecidos com as personagens do livro, mesmo com a insistência da apresentadora, elas negam ou não conseguem reconhecer essas semelhanças entre si e as personagens negras da história. Tal situação dialoga com a descoberta narrada por B. T., mostrada na Figura 4.

Figura 4 – Descoberta de B. T. - Transcrição



←	Transcrição	:	×	←	Transcrição	:)
8:15	o meu crespo é de rainha. E então eu comecei a ler, a pesquisar e admirar outras rainhas escritoras			8:40	Toda essa sabedoria ancestral pode ajudar a gente		
8:23	negras, como a Conceição Evaristo, a Djamila Ribeiro. A Kiusam de Oliveira, que escreve histórias incríveis para os pequenos.			8:46	a pensar, imaginar mundos possíveis. Um mundo onde todos tenham comida, cama quentinha, abraço apertado		
8:32	Aliás, eu acredito que todas essas histórias africanas e afro brasileiras podem nos ajudar a sonhar.			8:53	e que possam ser do jeito que é e ser muito, muito amado.		

Fonte: Tá [...] (2022)

A descoberta narrada pela contadora de histórias exemplifica que Bakhtin (2010, p. 278) compreende sobre a consciência de si, vista como exterior ao indivíduo, conforme as palavras do autor:

[...] tudo o 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 a formação original da representação que terei de mim mesmo.

Percebemos que a consciência de si, o reconhecimento da identidade negra das crianças, ou da mulher já adulta, como ato consciente realizado pelo sujeito, só pode ser possível mediante a relação com o outro na linguagem e por ela. É evidente, portanto, que estimular momentos de identificação e de pertencimento na sociedade, a partir das práticas responsivas ativas de leitura, transforma o sujeito e, conseqüentemente, seus atos no mundo, mediante uma atitude ética. A ação ética, que envolve todos os interlocutores, é, como já vimos, devida ao não-álibi na existência (Bakhtin, 2012). Logo, conforme Sobral (2005, p. 20- 21), “a categoria de sujeito é entendida em termos éticos, em termos de responsabilidade ética e de responsividade ética aos outros sujeitos”.

Em relação a isso, de acordo com Debus (2010), os livros destinados ao público infantojuvenil e que tematizam as relações étnico-raciais ou sugerem refletir sobre elas exercem ação sobre o imaginário coletivo, visto que os leitores estão em contato com objetos culturais

que transportam múltiplas visões de mundo. Tais visões podem explicitar mazelas históricas de preconceito racial que resistem na contemporaneidade.

Quando devidamente trabalhadas nas interações discursivas de experiências leitoras, tais visões podem fazer com que os leitores compreendam deturpadas relações étnico-raciais, que operam como entraves para uma sociedade plural, pois ofuscam uma conscientização crítica sobre questões de identidade, autoestima e pertencimento. Para tanto, isso não é feito apenas pela tematização do conflito étnico-racial – conforme Debus (2010, p. 205), “[...] é necessário salientar que, atualmente, alguns livros infantis (re)apresentam personagens negras por meio da ilustração, sem que no texto apareçam registrados enfrentamentos étnico-raciais”. É o que ocorre em *Enquanto o almoço não fica pronto...* (Rosa, 2020), que se utiliza de aspectos verbo-visuais para representar o cotidiano de muitas famílias negras.

Sendo assim, ações como essas são importantes na formação de leitores. A constatação do não reconhecimento das crianças a respeito dos seus traços de ancestralidade aponta que são cada vez mais necessárias ações como essas para tornar os leitores, desde pequenos, atenciosos às suas vivências, a partir da leitura de autores negros, para que assim possam ouvir suas vozes e conhecer e reconhecer seus modos de viver e de agir no mundo. Isso exige dos adultos uma postura responsável durante as experiências literárias infantis, em um permanente diálogo entre sujeitos responsivos e responsáveis.

Considerações finais

Este trabalho lança um olhar sobre o discurso literário voltado ao público infantil. A respeito disso, defendemos, fundamentados nos estudos bakhtinianos, a formação do leitor responsivo, que, consciente de seu papel ativo, compreende e transforma o texto dialogicamente na construção de novos sentidos, visto que a experiência literária é singular.

Para tanto, as atividades de leitura do texto literário devem destacar as possibilidades dialógicas nas obras, tornando as atividades, bem como as variadas leituras que emanam do texto, sensíveis às vivências dos interlocutores. Assim sendo, os enunciados são acrescidos das palavras responsivas do leitor. Há a possibilidade de novas percepções do mundo à nossa volta ou, ainda, são incorporadas novas visões de mundo até então desconhecidas, a partir do contato com outros valores advindos da relação dialógica de sentidos. A leitura, como prática dialógica,

conforme entendemos em Bakhtin (2010), é ato de interação entre os sujeitos, no qual as significações são construídas e as informações reelaboradas, em uma relação de cooperação no processo de produção de sentido.

De forma relacionada a isso, ao longo do tempo, a literatura infantil torna-se um meio para o contato das crianças com um legado cultural, que amplia seu discernimento em relação às suas emoções, aos traços de sua personalidade e ao meio social do qual fazem parte. Ademais, ao estarem em contato com a fantasia, a ludicidade quase sempre estimula a criatividade e suscita interrogações sobre o mundo à sua volta. Quer dizer: “A literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas” (Frantz, 2001, p. 16).

Logo, é inegável que campanhas de incentivo à leitura, como “Leia com uma criança”, analisada neste artigo, por meio do vídeo e dos materiais de leitura, compartilham de nossas posições. Isso se justifica pelo interessante trabalho com a literatura infantil, pois nele se consideram as dimensões dialógicas de leitura e a constituição de uma postura ativa dos leitores em relação ao texto. Outrossim, são estimulados a imaginação e o prazer pela leitura de maneira lúdica e afetuosa. Há também uma preocupação em buscar compreender as vozes sociais e as relações históricas e culturais exploradas na composição literária, no caso, o livro infantil abordado no episódio 7, considerando, obviamente, a idade dos leitores do livro.

No entanto, tal campanha faz parte de um movimento de subversão de conceitos, relacionados ao discurso publicitário, que, nas entrelinhas, *vendem* uma marca – a do banco – na busca de valorações positivas. Além disso, percebemos que falta informatividade a respeito das bases teóricas apresentadas. Isso deveria acontecer, principalmente, nos materiais formativos, que precisariam referenciar todos os autores relacionados às ideias que sustentam todo o trabalho – conceitos como mediação e afetividade, por exemplo, são explorados sem os devidos créditos. Então, cabe aos interlocutores do vídeo e dos materiais de leitura refletir sobre os objetivos formativos e publicitários da campanha, sempre adotando uma postura crítica, uma vez que são trabalhados pontos tão significativos para a nossa sociedade, como a formação leitora das crianças.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2012.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DEBUS, E. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 191-210, jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n1p191>.

FRANTZ, M. H. *O ensino da literatura nas séries iniciais*. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

ITAÚ SOCIAL. *Conversas sobre leitura: Episódio 7- Tá na mesa!* 2022a. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Conversas-sobre-leitura_episodio-7_Ta-na-mesa.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

ITAÚ SOCIAL. *Guia para mediação de leitura*. 2022b. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/08/Guia-para-mediacao-de-leitura-2022.pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

ITAÚ SOCIAL. *Leia com uma criança*. Página inicial. 2024. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/divulgacao/leia-com-uma-crianca/>. Acesso em: 2 out. 2024.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história*. Curitiba: PUCPress, 2017.

ROSA, S. *Enquanto o almoço não fica pronto....* São Paulo: ZIT, 2020.

ŞEN, E. Children's literature as a pedagogical tool: A narrative inquiry. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, Ancara, v. 8, n. 3, p. 2028-2048, jul./out. 2021. Disponível em: <https://www.iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1407>. Acesso em: 2 out. 2024.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. *In*: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TÁ na mesa! - Podcast Leia com uma criança #7. [S. l.: s. n.], 2022. 1 vídeo (34:31). Publicado pelo canal Itaú Social. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_KfhmVRBgWY&t=24s. Acesso em: 2 out. 2024.

ZILBERMAN, R. *A Literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2012.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg), instituição subsidiária da pesquisa.

Submetido: 04.07.2025.

Aprovado: 05.11.2025.