

---

*Leo Cunha*

---

---

EM BOCA  
FECHADA  
NÃO ENTRA  
ESTRELA

---

.....  
*ilustrações Roger Mello*

**Livro do  
Professor**

**Responsáveis pelo  
Material:**

*Ana Caroline de Almeida  
e Adriana Costa*

**Edipass**



Direitos de edição da obra em língua portuguesa no Brasil adquiridos pela Ediouro Publicações de Passatempos e Multimídia LTDA. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação etc., sem a permissão do detentor do copirraite.

EDIOURO PUBLICAÇÕES DE PASSATEMPOS E MULTIMÍDIA LTDA  
Rua Nova Jerusalém, 345 — Bonsucesso — Rio de Janeiro  
CEP 21042-235

Direção editorial: Daniele Cajueiro

Editoras responsáveis: Luana Luz e Mariana Elia

Produção editorial: Adriana Torres, Bárbara Anaissi e Laura Souza

Copidesque: Carolina Rodrigues

Projeto gráfico: Larissa Fernandez

Diagramação: Henrique Diniz

Material Digital de Apoio à Prática do Professor que  
acompanha o Livro do Professor da obra *Em boca  
fechada não entra estrela*, 1ª edição.  
Ana Caroline de Almeida; Adriana Costa.  
Rio de Janeiro: Edipass, 2021.

Título:	Em boca fechada não entra estrela
Autor:	Leo Cunha
Ilustrador:	Roger Mello
Temas:	Descoberta de si; Família, amigos e escola
Gênero literário:	Conto, crônica, novela
Categoria:	1° ao 3° ano

# SUMÁRIO

<b>1. Carta ao professor</b>	<b>5</b>
<b>2. A importância da literatura</b>	<b>6</b>
Literatura infantil	7
A leitura literária na escola	9
<b>3. Propostas de abordagem em sala de aula</b>	<b>13</b>
Estratégias	14
Pré-leitura	14
Durante a leitura	15
Pós-leitura	17
<b>4. A leitura do livro <i>Em boca fechada não entra estrela</i> na perspectiva da literacia</b>	<b>19</b>
<b>5. A literacia familiar: um trabalho conjunto entre educadores e família</b>	<b>25</b>
<b>6. Referências bibliográficas</b>	<b>27</b>
<b>7. Sobre as autoras do Material</b>	<b>29</b>

## 1. CARTA AO PROFESSOR

**Em boca fechada não entra estrela** é uma belíssima história para crianças (e adultos!). É uma narrativa poética, cheia de humor, capaz de nos envolver e nos instigar do início ao fim. Foi escrita por **Leo Cunha**, que além de escritor, é também tradutor e professor universitário, nascido em Bocaiúva (MG) em 1966, mas vivendo em Belo Horizonte desde pequeno. Tem mais de 40 livros publicados para crianças e jovens, entre prosa, poesia e teatro, e já recebeu vários prêmios pela qualidade de sua obra. **Em boca fechada não entra estrela** foi considerado Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

E as ilustrações realistas são de **Roger Mello**, que é também escritor e dramaturgo. Roger nasceu em Brasília em 1965. O autor e ilustrador vem se destacando na área, sendo um dos nomes mais aclamados pela crítica e pelo público. Já recebeu vários prêmios em reconhecimento ao seu trabalho e diversos selos “Altamente Recomendável”, concedidos pela FNLIJ.

**Em boca fechada não entra estrela** nos fala de muitas coisas; de infâncias, de relações entre pais e filhos, da noite e dos seus mistérios. Conta a história de Guta, uma menina bastante curiosa e tagarela, que adora conversar com as estrelas. Os pais, preocupados com os perigos da noite, proíbem os passeios de Guta. A menina resolve então fugir.

Tudo isso é narrado de forma muito poética e sensível. Logo no começo, o autor brinca com a frase feita: “Mal a noite caía — só tinha tropeçado — e Guta lá ia embora.” E assim segue por todo o livro; cheio de belezuras da linguagem: “E o bate-papo batia, até o sono bater”; “No quadro-negro da noite”; “[...] que estrela é bicho calado, gosta de escutar” e tantas outras frases, cheias de efeito, de rimas, de graça.

Essa obra pode ser considerada um conto: um texto de ficção, com narrador, personagens, ponto de vista e enredo, registrando um momento significativo na vida dos personagens. Todos estes aspectos fazem de **Em boca fechada não entra estrela** uma obra riquíssima para a abordagem de temas como a descoberta de si; família, amigos e escola; e a noite e seus encantos.



## 2. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta. [...] A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro ou derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor, que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens. (Barthes, 1979 apud Dalvi, 2013).

Concordamos com Dalvi (2013) quando diz que qualquer defesa da educação literária parece insuficiente e desnecessária, depois do que disse Roland Barthes. De fato, não podemos negar que todas as ciências estão presentes na literatura; algumas mais, outras menos, mas pela literatura os saberes se movimentam, se hibridizam; e, também, é ali que ciência e vida se aproximam. Todas essas características colocam a educação literária num lugar bastante singular e estão presentes no livro de Leo Cunha, ***Em boca fechada não entra estrela***, que fala do céu e das estrelas, da noite e sua magia, dos nossos medos, mas também da nossa coragem.

Para além disso, a literatura constitui-se, ela mesma, como um direito, como um bem incompressível, diria Candido (2011); um direito que não pode ser negado a ninguém, assim como a moradia, a alimentação, a instrução, a saúde, etc. O autor argumenta que se deve considerar que tudo que nos é indispensável é também indispensável ao próximo. É como definiu os direitos humanos. E é esse o ponto de partida para o que podemos dizer *direito à literatura*, como um direito humano.

Candido definiu a literatura como toda criação de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Nesse sentido, não passamos mais de um dia sem mergulharmos no universo da imaginação e da fabulação.

Contamos, vivemos, sonhamos e imaginamos histórias. A relação da literatura com os direitos humanos, segundo Candido (2011), pode ser tomada então sob dois ângulos diferentes: primeiro, a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.

Devemos lembrar ainda que “além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor” (Candido, 2011). Em outras palavras, a literatura é responsável por produzir e socializar um saber específico sobre o mundo e vai além das explicações científicas, muitas vezes insuficientes nas respostas demandadas pela complexidade existencial; é, assim, um instrumento poderoso de instrução e de educação. Leo Cunha vai além das explicações científicas para falar das estrelas, da noite, da nossa complexidade existencial.

Posto isso e a fim de evidenciar os motivos que nos levam a acreditar na literatura e, em particular, na literatura que circula/acontece na escola, a literatura infantojuvenil, em seus tempos e espaços, além de Barthes e Candido, podemos evocar outros estudiosos do tema. Segundo Goulart (2007), por exemplo, “a literatura pode se constituir como fonte para a formação de leitores críticos: vivendo o desafio de interpretar vazios, ambiguidades, novas relações, novos modos de viver, conhecer, fazer e falar. A abertura de janelas no texto literário torna-o, um grande hipertexto”. Ou ainda “a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros”. A obra aqui apresentada é bastante fértil nesta direção, possibilitando a formação de leitores críticos, fazendo-nos pensar sobre nossos vazios existenciais e sobre o modo como pensamos o mundo.

## LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil ou infantojuvenil se trata de um tipo de produção literária que é voltada para crianças e jovens, mas não menos importante que a literatura em geral. Rouxel (2013) destaca que essa literatura oferece uma mina de obras de qualidade para o aprendizado da leitura literária e que há um grande número de obras, nesse domínio, com feições correspondentes às grandes obras da literatura contemporânea. **Em boca fechada não entra estrela** é um ótimo exemplo da riqueza presente

na literatura infantojuvenil, tamanha a beleza que o livro carrega, tanto pelo texto verbal, poético, fluido, doce, quanto pela arte maravilhosa das ilustrações, de modo que sua leitura tende a criar um novo horizonte de expectativas nos alunos.

Lajolo e Zilberman (2017) destacam que “tratar livros para crianças e jovens enquanto *literatura* implica conferir-lhes o mesmo status da literatura não infantil e, conseqüentemente, considerá-los aptos a receber o mesmo tipo de reflexão voltado àquela”. Neste sentido, podemos considerar que, a literatura infantil, do mesmo modo que a literatura para adultos, constitui-se como um direito e, potencialmente, movimenta saberes, aproxima ciência e vida, oferece novos modos de viver e ver o mundo, letra e liberta, além de ampliar os horizontes de crianças e jovens, como faz Leo Cunha na obra aqui apresentada.

Sabemos que, desde pequenas, as crianças brincam com a linguagem, atentam-se para os sons das palavras, repetem o que escutam, buscam seus significados e intencionalidades. Mesmo os bebês estabelecem uma instigante interação com os adultos, que ninam ou cantam cantigas para entretê-los; balbuciam, sorriem e emitem sons, como quem conversa com o outro. Quando aprendem a falar e se apropriam da linguagem oral, eles criam suas próprias expressões e vão, aos poucos, entendendo que falar é jogar: jogar com as palavras, seus sentidos, sua sequência; é criar, inventar, fantasiar. E elas fazem isso enquanto brincam. Em tudo isso, a literatura já está presente.

É ao longo da infância que mais demonstramos curiosidade e desejo de interagir com o mundo à nossa volta. Por isso, o contato com a literatura, especialmente nesse período, torna-se importante e proveitoso para o desenvolvimento da imaginação, da fantasia e da criatividade nos pequenos. Ao ler com as crianças e para as crianças abrimos um leque de possibilidades, de troca, de construção de conhecimento, de novas maneiras de interpretar a vida e suas questões, de compreensão sobre nós mesmos, nossas fragilidades e grandezas, nossa história e singularidade. O livro de Leo Cunha é bastante especial neste sentido, já que nos fala de autoconhecimento, das relações com os outros e com o mundo, das descobertas possíveis, da imaginação.

Mas como ressalta Dalvi (2013) o trabalho com a literatura é fundamental *também* para que, a partir de práticas efetivas de aproximação do literário, as crianças percebam a questão da sonoridade, nas quadrinhas, nas cantigas, nos poemas infantis e nas trovas, o uso de figuras de linguagem e de construção, a identificação de papéis narrativos, a identificação de informações relevantes e irrelevantes no contexto da obra, ou seja, um conjunto de aprendizagens que vão ajudá-la na apropriação da linguagem escrita. **Em boca fechada não entra estrela** é capaz de impulsionar todo esse aprendizado, principalmente pela riqueza linguística da obra.

As crianças podem perceber que há um narrador. Alguém que conta a história da personagem Guta, de modo que chamamos esse tipo de narrador de observador, pois ele não participa da história. É possível que as crianças se identifiquem com a personagem, com seu gosto pelas estrelas, com o jeito tagarela e corajoso, com seus comportamentos e pensamentos; é possível que reflitam sobre o universo, os mistérios da



noite e a magia que envolve tudo que se liga a ela — e isso é um prato cheio para uma boa conversa com a turma; ou ainda, pode ser que as crianças desconheçam o significado de algumas expressões que o autor utiliza, como por exemplo “Os pais se enchiam de ais”, “A família ficava uma pilha”, “Guta biruta”, entre outras. Vemos, então, que o livro ajuda na ampliação do vocabulário da turma. Além de tudo isso, pode ser que as crianças reconheçam e identifiquem na narrativa muitas rimas, porque elas também compõem o texto.

Como apontamos até aqui, a literatura — infantil ou não — tem características específicas, tratando-se, antes de tudo de uma produção discursiva. Com as suas especificidades, a literatura favorece o encontro do eu com o outro numa alteridade constitutiva que amplia as referências do sujeito, seja este o professor ou o aluno. Isso implica uma leitura também específica. O que deve ganhar ênfase no texto literário é a sua dimensão estética, em detrimento de conteúdo informativo ou moral; o que ele pretende é acessar e impulsionar o imaginário infantil, de modo que, enquanto obra artística, requer uma leitura estética, consequentemente aberta. Trataremos dessa leitura no tópico a seguir.

## A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

A leitura literária, quando feita na escola, passa por um processo de escolarização, ou seja, a escola se apropria da literatura para atender a seus fins formadores e educativos. Processo este que é inevitável “porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (Soares, 2011). Poderíamos falar então em escolarização da literatura. Soares reforça que o mais importante é que ela ocorra de maneira adequada, ou seja, sem se perder no ensino de conteúdos.

Se por um lado o texto literário não pode ser lido da mesma forma que um texto informativo, por exemplo, pois se associa ao estético, ao artístico, requerendo comportamentos leitores específicos, por outro, ao ser mobilizado por professores, provoca certa tensão no trabalho docente, que se desenvolve ali, entre o estético/artístico e o pedagógico. E, nessa tensão, defendemos que o pedagógico não se sobreponha ao literário, sob pena de vermos a literatura sendo tratada apenas como pretexto para o ensino da leitura e da escrita. Como sublinha Dalvi (2013) é preciso garantir o estatuto de arte da literatura “e seu direito-dever de não respeitar todas as convenções instituídas: jamais permitir que a literatura seja tomada como mero meio para um fim (por mais ‘nobre’ que seja, como ‘recurso’, ‘veículo’ ou ‘ilustração’ do que quer que seja”.

Nesta esteira, Goulart (2017) também nos leva a refletir que o trabalho educativo nos anos iniciais da escolarização fundamental deve ser contextualizado no horizonte da cultura escrita, com seus produtos e práticas e que é prioritariamente na escola pública que muitas crianças da classe trabalhadora têm a oportunidade de contato com saberes não disponíveis em seu contexto de vida, e a possibilidade

de usufruir de bens culturais de qualquer natureza, entre eles as artes em geral e a literatura principalmente. Embora, historicamente, literatura infantil e pedagogia tenham desenvolvido relações estreitas, não podemos perder de vista que, como arte, a literatura não pode estar a serviço da alfabetização.

Poderíamos falar então, conforme apontam Almeida, Dezotti e Macedo (2021, no prelo), em *educação literária*, que seria um processo que ocorre em espaços formais e não formais e que se dá a partir do contato efetivo com a linguagem literária materializada em diferentes formas, textos e suportes.

Na escola, esse processo de educação literária ou de ensino da literatura, tem, quase sempre, como objetivo final, a formação de leitores. “A finalidade desse ensino é a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico — capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção, assim como a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo”, como sublinha Rouxel (2013). É bom ressaltar ainda, conforme a autora, que essa formação é resultante de três componentes: a atividade do aluno, sujeito leitor na sala de aula, a literatura ensinada — textos e obras e a ação do professor, “cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de uma importância maior.”

O desafio de instituir o aluno sujeito leitor — primeiro componente dessa tríade — está em partir da recepção do aluno à aventura interpretativa, com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas. A leitura literária na sala de aula, caracterizada pela tensão entre texto e leitor, demanda ao menos três tipos de saberes: *saberes sobre o texto*, que inclui conhecimento dos gêneros, poética dos textos, funcionamento dos discursos etc., os quais são adquiridos no âmbito da leitura; *saberes sobre si*, os quais remetem à expressão de um pensamento pessoal, à afirmação de uma subjetividade em ato de leitura; e ainda, os *saberes sobre o ato léxico*, que tem a ver com ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo. Rouxel (2013) esclarece ainda que

a sala de aula representa assim o papel de regulador. Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto senão de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza.

Isso significa que a partilha dos textos na sala de aula abre espaço para o confronto, a troca de ideias e a exposição de subjetividades que se conectam a outras formando uma teia, um olhar coletivo sobre o texto, fundamental à formação do jovem

leitor. Nossas propostas de abordagem para o livro **Em boca fechada não entra estrela** exploram todos estes saberes, como veremos a seguir.

A escolha da obra também é fundamental para a formação do aluno sujeito leitor e se constitui como o segundo componente. Rouxel (2013) traz algumas reflexões que podem orientar os docentes nas suas escolhas. Vamos a elas:

**A)** É importante confrontar os alunos com a diversidade do literário: diversidade de gênero, diversidade histórica, diversidade geográfica etc. Tudo isso a fim de afinar e refinar os julgamentos de gosto do jovem leitor.

**B)** É importante selecionar obras das quais os jovens leitores extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas, afinal “a literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão no ato da leitura” (p. 24).

**C)** É importante considerar o grau de dificuldade da obra proposta, de acordo com a modalidade de leitura — autônoma ou coletiva — e privilegiar obras *complexas*, ou seja, que não oferecem uma compreensão imediata. “Essas obras impulsionam uma atividade intelectual formadora, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes” (p. 25). A recomendação para alunos menores seriam “textos resistentes”, que sejam imbuídos do jogo, da dimensão lúdica, que confronte o leitor com um obstáculo que o obrigue a uma transgressão do seu *habitus* de leitor. Nessa mesma direção, Dalvi (2013) sublinha a qualidade literária como o critério primeiro para a escolha de textos a serem lidos. Segundo ela, os textos

devem ser escolhidos tendo em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de qualidade literária, isto é, textos ímpares pela criatividade, pela inovação e pelo risco na utilização da língua e das formas, pela densidade e pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados, pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta — uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque não merece o investimento do precioso tempo escolar.

**Em boca fechada não entra estrela** contempla todas estas considerações. Trata-se de uma narrativa poética ímpar pela criatividade, pela sutileza na utilização da língua, pela originalidade, pela preocupação com o humano e pela possibilidade de leitura

aberta, capaz de refinar os julgamentos de gosto do jovem leitor, de proporcionar ganhos éticos e estéticos, enriquecendo o imaginário e a sensibilidade; além disso, pode ser considerada uma obra “complexa”, impulsionando uma atividade intelectual formadora.

O terceiro componente na constituição do aluno sujeito-leitor seria a ação do professor, também sujeito-leitor. É preciso que esse sujeito-leitor se coloque numa certa distância com relação ao texto literário de modo a conseguir observá-lo de maneira crítica. Ele é o profissional capacitado para dimensionar leituras possíveis de uma determinada obra, para fazer acomodações e antecipar dificuldades dos alunos, de propor negociação diante do texto, admitindo variações que não alterem seu núcleo semântico. De acordo com Rouxel (2013), “o professor do Ensino Fundamental I, busca primeiro, mediante questões abertas, compilar a leitura dos alunos, identificar zonas de incompreensão ou de dificuldades, para submetê-las ao debate interpretativo. Ele também pode guiar a atenção para o texto e fazer com que os alunos levantem hipóteses e cheguem a interpretações aceitáveis ou satisfatórias”. Tudo isso é mobilizado no ato da leitura compartilhada, com perguntas, colocações e provocações referentes à obra e à fala das crianças, também como apontaremos a seguir.

Por fim, é na intersecção entre a instituição do aluno sujeito leitor, a literatura ensinada e a ação do professor que se dá o processo de educação literária na escola, na sala de aula. Seja o regente da turma ou o professor de biblioteca, são eles os responsáveis pelo processo de mediação do texto literário. E essa mediação se dará melhor na medida em que o professor for, ele mesmo, um apaixonado pela literatura. Como ressalta Petit (2008):

[...] não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É *um professor, um bibliotecário* que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual. Sobretudo no caso dos que não se sentem muito seguros a se aventurar por essa via devido a sua origem social, pois é como se, a cada passo, a cada umbral que atravessam, fosse preciso receber uma autorização para ir mais longe. E se não for assim, voltarão para o que já lhes é conhecido.

Ao alertar que a nossa relação individual com a leitura literária é capaz de despertar o gosto por ler, por aprender, imaginar e descobrir, Petit acentua que não basta que existam livros e bibliotecas nas escolas; é preciso mais que isso. Gostar de ler literatura é uma delas.

### 3. PROPOSTAS DE ABORDAGEM EM SALA DE AULA

Considerando o **Campo artístico-literário** descrito na Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018) como o campo relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas, é que trazemos algumas abordagens em sala de aula para o livro ***Em boca fechada não entra estrela***.

Temos uma narrativa poética, poderíamos dizer, e, como em todos os textos de ficção, apresenta narrador, personagens, ponto de vista e enredo, elementos que serão abordados na proposta a seguir.

Estão no nosso horizonte também os eixos para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, principalmente o eixo da leitura. Habilidades elencadas na BNCC também serão desenvolvidas, a partir das sugestões aqui propostas. Algumas delas são:



**(EF15LP02)** Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

**(EF15LP03)** Localizar informações explícitas em textos.

**(EF15LP15)** Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

**(EF15LP16)** Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.



(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

## ESTRATÉGIAS

Organizamos essas estratégias em três momentos, mas tendo como mote principal a *roda de leitura* como uma atividade permanente. Esta prática possibilita a ampliação do repertório das crianças e a consolidação da leitura expressiva, de modo que alunos e professor possam fazer a mediação do texto. O foco deve ser a relação com o livro, a fruição, o prazer na leitura, mas também o olhar crítico, produzido no diálogo e na interação com os outros, no momento da leitura compartilhada.

Conforme mencionam Almeida e Corrêa (2017), a roda de leitura é uma prática pedagógica e cultural relacionada ao ato de ler conjuntamente, muito utilizada com leitores em formação, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental; nela, o sujeito-mediador da leitura, lê com ou para os demais, todos organizados, sentados em círculos (daí o nome roda de leitura), mas também pode ser em semicírculos ou mesmo deitados.

A prática de linguagem priorizada é a leitura/escuta compartilhada. Os campos de atuação priorizados são o artístico-literário e vida cotidiana. O objetivo é enfatizar atividades que busquem os efeitos de sentido do texto, as relações entre o verbal e o não verbal.

## PRÉ-LEITURA

É importante salientar que, antes de começar a atividade, o professor precisa conhecer bem o livro e preparar a leitura com antecedência. Busque se familiarizar com o conteúdo do texto, com o ritmo, com a proposta do autor. Realize uma leitura prévia da obra, a fim de ensaiar uma leitura mais expressiva em voz alta. Pense na entonação, nas estratégias que podem ser utilizadas para chamar a atenção das crianças. Você vai perceber que Leo Cunha tem um jeito todo especial para narrar histórias. No livro **Em boca fechada não entra estrela**, ele usa muitas rimas e diferentes efeitos de sentido.

Como já mencionamos, é importante estar atento à qualidade da obra. No caso deste livro, temos um texto maravilhoso, com ilustrações também muito ricas, de modo que, ao entrar em contato com a obra, cada leitor/ouvinte poderá movimentar a sua imaginação, aguçar sentimentos, ampliar seus modos de ver e pensar o mundo.

Além dessa aproximação inicial com o livro, propomos que você, professor, selecione materiais que irão auxiliá-la na atividade. **Separe um caderno para anotações** das falas e comportamento das crianças durante a leitura. A observação e o registro se constituem em estratégias interessantes para o acompanhamento da turma. Procure observar o que as crianças identificam nas ilustrações: O que elas percebem? Como elas associam as ilustrações com o texto verbal? Como ampliam os sentidos ali colocados? De que modo elas se expressam, com comentários longos ou curtos? Que expressões costumam usar? O que demonstram ao ouvir a história: prazer? Curiosidade? Tristeza? Como elas reagem à leitura e interagem com a história durante a atividade? Que perguntas e comentários elas fazem? Prestar atenção a tudo isso vai te auxiliar na melhor condução da atividade e no conhecimento da turma.

Se preferir, **use tapetes e almofadas** para organizar o espaço; você pode ter um cantinho na sua sala, destinado especificamente à roda de leitura e contação de histórias, mas pode também levar a turma para um espaço agradável e tranquilo fora da sala; uma área verde, debaixo de uma árvore, pode ganhar tapetes e almofadas também. A biblioteca da escola ou a sala de leitura também podem ser espaços agradáveis.

## DURANTE A LEITURA

Tendo organizado as crianças em uma roda, explique que elas irão conhecer um livro novo, mas, antes de ler a história, vocês irão explorá-lo e observá-lo bem. Mostre o livro para o grupo e comece explorando a capa. Chame a atenção para todos os elementos. Pergunte às crianças o que tem na capa? Qual a cor predominante? Aparece alguma personagem? Como e onde ela parece estar? A capa do livro mostra a personagem principal, Guta, contemplando um imenso céu azul, cheio de estrelas. Então chame a atenção para o título do livro: **Em boca fechada não entra estrela**. O que esse título pode significar? Que relações podem ser estabelecidas entre as imagens da capa e o título do livro? Escute o que as crianças têm a dizer.

Neste momento, você vai chamar a atenção para o tema do livro: a noite, as estrelas. Pergunte às crianças se elas costumam observar o céu à noite. O que elas já viram? O que mais chamou a atenção? Elas costumam falar com as estrelas? Se sim, sobre o que falam e como se sentem? É importante trabalhar os sentimentos dos alunos, pois, quando se abre espaço para que eles manifestem o que sentem, você possibilita que eles se conheçam melhor e pode também conhecê-los um pouco mais, de modo que possam encontrar mais rapidamente soluções para eventuais conflitos que eles estejam vivenciando. Pergunte então sobre o que eles esperam que o livro irá trazer. Essas perguntas irão possibilitar que as crianças façam inferências e antecipem situações que irão encontrar na leitura.

É muito importante manter uma atitude responsiva diante das colocações das crianças. Você, professor, é interlocutor e mediador na relação das crianças com o livro e com a história. São múltiplos os modos de expressão e interação delas nesse momento inicial de observação e exploração, então aproveite o momento.

O nome do autor e do ilustrador também aparece na capa. Você pode perguntar se as crianças conhecem outras obras deles e comentar um pouco sobre suas biografias, que se encontram ao final do livro.

Avise então ao grupo que vocês passarão à leitura do livro e assim poderão confirmar ou não o que elas pensaram sobre a história. Releia a capa e vá lendo e mostrando página por página, partilhando o texto com os pequenos. Enquanto você lê, é importante garantir que as crianças também vejam o livro. Elas certamente irão interagir com a leitura e podem comentar, perguntar, reagir a certas situações. Isso precisa ser incentivado, mas não pode interferir muito no ritmo da sua leitura. Permita que elas se expressem, responda e valorize os comentários, mas volte logo ao texto. Você pode usar um caderninho de anotações para registrar algum tema ou pergunta mais instigante a ser retomado depois da leitura. Explique isso ao grupo, que, no final, vocês poderão conversar mais sobre a história. E ponha isso de fato em prática, possibilitando mais interação sobre a obra.

Então, quando terminar a história, retome-a com as crianças. Pergunte a elas: vamos lembrar do que vocês falaram antes de conhecer o livro? Compare o texto e as hipóteses levantadas pelo grupo. Volte ao tema do texto, abordando experiências do cotidiano do grupo.

Depois dessa conversa sobre a narrativa, convide os alunos a pensar sobre o gênero textual. Você pode começar perguntando sobre quem está contando a história e ajudá-los a perceber que se trata de uma narrativa em terceira pessoa, ou seja, temos um narrador observador. Retome também alguns trechos da leitura e chame a atenção das crianças. Peça que prestem atenção no vocabulário utilizado pelo autor e pergunte se elas entendem o significado de todas as palavras. Pergunte se tem alguma que elas escutaram e não entenderam o que significa. Se necessário, utilize o dicionário para tirar dúvidas.

Incentive as crianças a participarem desse momento; deixe que puxem na memória algumas cenas e façam seus comentários. Na medida em que conversa, a criança reflete sua cultura e alimenta assuntos originais. Elas podem querer relatar sobre suas experiências e impressões sobre o texto e você pode explorar esse rico momento de interação, ajudando-as a ampliarem suas visões de mundo e de si mesmas.

Tendo feito tudo isso, você estará garantindo uma série de *princípios para o trabalho com a literatura na escola*, propostos em Dalvi (2013), como por exemplo:



- a) Tornar o texto literário “acessável” e acessível: não basta disponibilizar a literatura em vários lugares da escola, é preciso torná-la próxima, discutível.
- b) Familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros, suportes e modos de apresentação do texto literário que forem possíveis.
- c) Valorizar o contexto de escrita, leitura e acesso para a constituição de saberes sobre o literário.
- d) Evitar mutilar os textos e as obras: procurar sempre trabalhar com textos integrais, e, se possível, em seus diferentes modos de publicação.
- e) Jamais lançar um leitor à leitura, sem considerar os riscos envolvidos.
- f) Inserir os estudantes em circuitos ou sistemas mais e mais amplos: bibliotecas, salas de leitura, feiras culturais e literárias, lançamentos, frequência a sebos, rodas de leitura, encontro com escritores, ilustradores e tradutores, leitura de críticas e resenhas jornalísticas, etc.
- g) Fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito: para isso, incorporá-la ao cotidiano escolar e extraescolar, de todos, (e talvez principalmente do próprio professor, como leitor em evidência.)

Destacamos aqui a importância de fazer da literatura um hábito extraescolar. Levá-la para as famílias, para os amigos, a fim de que outras e novas experiências com a obra possam ser vivenciadas. Essa prática, considerada na atual Política Nacional de Alfabetização — PNA (Brasil, 2019a) como literacia familiar, é uma prática que já vem sendo indicada nas últimas décadas por vários pesquisadores e incorporada em políticas públicas anteriores de incentivo à leitura, como o Programa Literatura em Minha Casa e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por todas as razões já apontadas até aqui, as quais reforçam o papel humanizador da literatura, seja na vida de crianças ou adultos.

## PÓS-LEITURA

Para além da atividade de leitura do livro, a obra aqui apresentada suscita outras possibilidades de trabalho junto às crianças do 1º ao 3º ano. Essas possibilidades podem ser buscadas nas próprias manifestações das crianças, no momento em que compartilham a leitura e discussão da obra. O texto de Leo Cunha certamente

levará as crianças a pensarem e manifestarem suas impressões e emoções diante da experiência da personagem que saía para falar com as estrelas.

Pensando nisso tudo é que você, professor, pode, dentre algumas possibilidades, organizar uma proposta de **leitura dramática da obra**.

Mas o que é isso e como esta leitura se difere da apresentação teatral, por exemplo? O teatro em si envolve muitos aspectos: o texto dramático, o ator, o dramaturgo, o cenário, o figurino e o público, portanto é bastante complexo. A leitura dramática é uma apresentação em voz alta para um grupo de espectadores. Trabalhamos a entonação, a fluidez, a fala; os sentimentos precisam ser transmitidos pela fala. É aí que reside o caráter especial deste tipo de leitura.

Para a realização da leitura dramática da obra de Leo Cunha, você, professor, pode partir da leitura compartilhada do livro, enfatizando então a compreensão da obra. Este é um ponto de partida. Peça que a turma comente a história, as características do texto, o enredo e as características das personagens. Procure identificar com eles cada personagem, como ele se sente e como interpretaria esse sentimento.

Depois disso, sugira às crianças que formem grupos com quatro alunos, para que cada um assuma/interprete o personagem com que mais se identifica — Guta, a mãe e o pai. Um aluno poderá assumir o papel do narrador. Peça que façam vários testes, decidam entre si quem fica com qual papel e realizem marcações nos seus diálogos. Reserve um tempo da aula para os ensaios. Acompanhe-os nos grupos, orientando sobre os cuidados com os turnos de fala, a entonação, o ritmo. Discuta com eles como podem realizar a leitura; o volume de voz, por exemplo, é um aspecto a se considerar, assim como as intenções dos personagens. O objetivo é fazer fluir a leitura, mas também levar em consideração o interlocutor, por isso a importância do olhar. De algum modo, o corpo estará inteiro, mesmo que as crianças/leitores estejam na sala de aula, sentadas ou de pé. Outra orientação importante é não memorizar o texto. A leitura dramática é uma leitura interpretativa, tendo o texto como suporte. Por isso, é importante compreender bem as intenções e o conteúdo do texto: para imprimir expressividade na leitura para além daquelas já apontadas pela pontuação.

Depois que os grupos estiverem prontos, organizem então um dia para que eles leiam para os colegas. Esta proposta irá favorecer o desenvolvimento da fluência na leitura, o que é muito importante para esta etapa da escolarização.

Outra sugestão interessante é levar para a aula um **mapa celeste**, mostrando para as crianças como há milênios as estrelas têm encantado o homem. Tanto que há grupos de estrelas, as constelações, que ganharam nomes específicos por lembrarem formas de objetos e animais e suscitaram lendas e mitos de povos originários. Você, professor, também pode contar a eles que algumas constelações, como a Cruzeiro do Sul, são usadas como ponto de referência para navegantes desde tempos imemoriais.

## 4. A LEITURA DO LIVRO *EM BOCA FECHADA NÃO ENTRA ESTRELA* NA PERSPECTIVA DA LITERACIA

Conforme já mencionado, a **literacia** pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura, da escrita e do cálculo. Trata-se de um contínuo de competências, isto é, a literacia não é uma capacidade “dicotômica” — ou você tem ou não tem. Ela depende de uma série de habilidades adquiridas antes mesmo da alfabetização propriamente dita e desenvolvidas e consolidadas depois dela, o que permite o alcance de níveis mais avançados de literacia (Brasil, 2019a).

Para crianças mais novas, a literacia emergente reforça a consciência fonêmica e o conhecimento alfabético. Já no caso das mais velhas, ela ajuda a entender os tipos e os gêneros textuais. No entanto, há um longo caminho até que os estudantes possam ler e escrever com autonomia (Brasil, 2021a).

Na base do processo, temos a literacia básica, que vai da Educação Infantil ao fim do 1º ano do Ensino Fundamental e inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a literacia emergente, como o **conhecimento de vocabulário** e a **consciência fonológica**, bem como as habilidades adquiridas durante a alfabetização, isto é, o **conhecimento alfabético**.

Dentre as habilidades de literacia emergente, salienta-se a **consciência fonêmica** e o conhecimento alfabético, capacidades que seguem sendo desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, as experiências iniciadas na Educação Infantil ganham teor mais profundo.

O estágio seguinte é a literacia intermediária, que vai do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental), abrangendo habilidades mais avançadas, como a **fluência em leitura oral**, que, conforme já foi explicitado, é necessária para a compreensão de textos (Brasil, 2019a).

No ápice do processo, está a literacia disciplinar, que em geral ocorre do 6º ano do Ensino Fundamental e vai até o Ensino Médio) e se caracteriza pelas habilidades de leitura aplicáveis a conteúdos específicos de disciplinas, como geografia, biologia e história.

Conforme comentado anteriormente, na etapa educacional que abrange este manual (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), tem-se como habilidades fundamentais a serem desenvolvidas: a consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos e produção de escrita. A presente obra pode ser utilizada para desenvolver ou consolidar as quatro últimas habilidades.

**Consciência fonêmica (EF01LP07):** Habilidade de refletir e manipular os sons da fala na menor unidade, os fonemas. A consciência fonêmica ou nível fonêmico da consciência fonológica emerge quando a criança se dá conta de que as palavras são formadas por sons que podem ser modificados, apagados ou reposicionados (Oliveira, 2004). A unidade de estudo é o fonema, que são as unidades básicas da

fala (unidades mínimas e indivisíveis que compõem os átomos das palavras faladas). Ficar ciente dessas unidades básicas é o que se entende por consciência fonêmica. Segundo Savage (2015), o caminho mais efetivo para a aprendizagem da leitura passa pelo desenvolvimento da consciência fonêmica.

Quando as crianças já souberem que as palavras são compostas por sons e aprenderem a manipulá-los, o próximo passo para a alfabetização é conhecer as relações entre sons e letras.

**Instrução fônica sistemática (EF01LP05; EF01LP07; EF01LP10):** A língua portuguesa possui escrita alfabética essencialmente fonêmica, baseada na relação entre os sons e as letras. Essa relação é estabelecida através do princípio alfabético da escrita: palavras escritas contém combinações de unidades visuais, os grafemas, que são sistematicamente relacionadas às unidades sonoras das palavras, os fonemas. Para alfabetizar-se, é preciso, portanto, que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita alfabético, que se baseia na correspondência entre fonema e grafema.

As crianças chegam ao 1º ano com um conhecimento intuitivo do sistema fonêmico da língua oral. Agora, precisam ter consciência de como os sons se relacionam com as letras do português e como esta relação é arbitrária, por isso, faz-se necessário o ensino explícito desta relação.

Uma vez que a criança aprende a ler palavras isoladas, deve desenvolver a fluência adequada para alcançar níveis competentes de compreensão de leitura. Aqui, mais uma vez, as evidências indicam que, para estimular o desenvolvimento da fluência, deve ser promovida a leitura repetida e a adequação da prosódia durante a leitura de textos (Navas, 2020). A fluência em leitura oral é a capacidade que se tem de ler um texto com velocidade (reconhecer as palavras rapidamente), prosódia (ler com ritmo, entonação e expressão) e de forma precisa (decodificar corretamente as palavras) (Brasil, 2021a), sendo formada por vários componentes, tais como: o reconhecimento preciso das palavras (ler sem trocar letras); o reconhecimento automático das palavras (ler as palavras em uma frase com a mesma velocidade da linguagem oral); e a atenção à pontuação (pausar e alterar a voz ao se deparar com os sinais).

**Em boca fechada não entra estrelas** pode ser utilizado no desenvolvimento da prosódia leitora, uma vez que, nas páginas iniciais o livro é rimado, proporcionando uma cadência na leitura.

A fluência é de suma importância para o leitor, uma vez que libera a memória deste ao diminuir a carga cognitiva dos processos de decodificação, para que ele possa se concentrar na compreensão do que é lido. Ela também torna a leitura menos trabalhosa e mais agradável já que leitores mais fluentes podem se concentrar nas conexões entre as ideias de um texto, focando mais na compreensão do que na decodificação em si.

Em outras palavras, a falta de fluência em leitura representa um risco, uma vez que prejudica muitíssimo o interesse e a motivação do aluno, pois os que têm menos fluência acabam lendo menos, o que impacta no desempenho cognitivo e escolar do indivíduo (Brasil, 2021a).

A fluência é atingida tanto pela instrução adequada, direta e explícita quanto pela prática vasta da leitura. A presente obra **Em boca fechada não entra estrela** pode ser utilizada para a leitura compartilhada, leitura com parceiro e, no 3º ano, como leitura independente (Brasil, 2021a).

Chamamos de **vocabulário** o conjunto de palavras que são utilizadas para a comunicação — quanto melhor ele for, melhor será comunicação. Ele costuma ser classificado como oral (palavras utilizadas na fala ou na escuta) ou escrito (palavras utilizadas na leitura ou na escrita).

A presente obra proporciona a aquisição de diferentes vocabulários. Marzano (2010) propõe um processo de seis passos para o ensino do vocabulário que pode ser usado tanto pelo professor quanto pela família na leitura de **Em boca fechada não entra estrela**.

- 1) O educador explica o significado de uma palavra nova indo além da definição do dicionário, usando sua imaginação.
- 2) As crianças explicam o significado da palavra nova com suas próprias palavras.
- 3) As crianças criam uma representação não linguística da palavra, como, por exemplo, um desenho.
- 4) Os alunos envolvem-se em atividades que aprofundam seu conhecimento da palavra nova, como encontrar sinônimos e antônimos.
- 5) Os alunos conversam sobre a palavra nova.
- 6) De tempos em tempos, os alunos fazem jogos e reveem as palavras novas que aprenderam.

O significado das palavras pode ser descoberto no próprio texto ou pelo conhecimento de mundo, sendo necessário, para isso, que o leitor seja exposto a encontros incidentais com as palavras ou ocorra uma instrução direta. A compreensão só é alcançada se o aluno é capaz de entender a palavra, e, para isso, ele precisa dispor de um vocabulário básico.

Já a **compreensão de textos** é o objetivo de toda leitura. Ela demanda o desenvolvimento de recursos cognitivos extremamente sofisticados que, ao mesmo tempo que se assentam nas competências linguísticas orais, também as transcendem: são as habilidades acessadas no ler para aprender (Sánchez Miguel, 2004). Compreender é a capacidade de criar relações. As relações se ordenam de modo progressivo de tal maneira que, quando umas são criadas, se coloca a necessidade de criar outras.

Pode-se dizer que há dois tipos diferentes de relações: as que permitem interconectar local e globalmente a informação extraída do texto (isto é, compreensão superficial) e as que nos permitem integrar a informação do texto com o conhecimento do leitor (compreensão profunda). Importante ressaltar que, para alcançar qualquer uma das duas compreensões, faz-se necessário o uso de estratégias metacognitivas de motivação e de habilidades de autorregulação (Sánchez Miguel et al., 2012).

O relatório “Priorizando a leitura — Educação Infantil até o 3º ano”, do National Institute for Literacy (2001), revela seis importantes estratégias com uma base científica comprovada e que devem fazer parte do planejamento docente em compreensão, a saber:

**1) Monitoramento da compreensão** — As crianças que têm um bom monitoramento sabem quando entendem o texto e quando não. Elas têm estratégias para rever os problemas de entendimento assim que aparecem. A instrução no monitoramento da compreensão ensina ao aluno à: estar consciente do que sabe; identificar o que não sabe; usar estratégias apropriadas para “rever” os problemas de entendimento quando o mesmo ocorre.

Algumas dessas estratégias são:

Identificar onde a dificuldade ocorre (“Eu não entendo o segundo parágrafo”).

Identificar qual é a dificuldade (“Eu não entendo o que o autor quis dizer com ‘os mancebos na página 10’”).

Repetir a frase ou a passagem difícil com suas próprias palavras (“Ah, então o autor quis dizer que a Guta pode encontrar ‘homens jovens’ andando sozinhos pela noite?”).

Rer ler alguns trechos do texto (“O autor fala dessa personagem no começo do texto, mas eu não me lembro muito bem do que aconteceu. Professor, você poderia rer ler essa parte para que eu possa entender por que isso está acontecendo agora?”).

Esperar por informações no texto que possam ajudá-los a resolver a dificuldade (usar o contexto)

**2) Utilizar organizadores gráficos** — Os organizadores gráficos ilustram conceitos e interrelações entre conceitos em um texto, usando diagramas, desenhos, mapas, gráficos, tabelas, quadros ou agrupamentos. Esses organizadores ajudam as crianças a “ler para aprender”, utilizando esse recurso, principalmente, em outras áreas do conhecimento, como ciências, história e geografia. Eles também podem ser usados com texto narrativo, para fazer um mapa da história lida.

Os organizadores gráficos podem:

Ajudar as crianças a se concentrar na estrutura do texto enquanto leem;

Fornecer às crianças as ferramentas necessárias para examinar e representar visualmente as partes de um texto;

Ajudar as crianças a escrever resumos bem-organizados.

**3) Responder perguntas** — Pesquisas mostram que o professor que questiona apoia e promove fortemente o aprendizado das crianças na leitura. As perguntas



parecem ser eficazes para melhorar o aprendizado da leitura porque: fornecem à criança um propósito para a leitura; fazem a criança se concentrarem e prestarem atenção no que devem aprender; ajudam a criança a pensar ativamente enquanto lê; incentivam a criança a monitorar sua compreensão; ajudam a criança a revisar o conteúdo e a relacionar o que aprendeu com o que conhece.

**4) Fazer perguntas (EF15LP03)** — Leitores precisam se fazer perguntas sobre o texto, captar suas reações e as intenções do autor ao escrevê-lo. Quando fazem perguntas, as crianças se tornam conscientes de sua capacidade de responder às perguntas e do seu próprio entendimento do texto.

**5) Analisar a estrutura do texto** — Leitores precisam:

Distinguir entre o que é essencial e o que é interessante (EF01LP16);

Distinguir entre fato e opinião;

Determinar relações de causa e efeito;

Comparar e contrastar ideias e informações;

Discernir temas, opiniões e perspectivas;

Apontar problemas e soluções;

Nomear passos num processo;

Localizar informações que vão responder questões específicas;

Aprender a resumir.

**6) Resumir** — Leitores precisam combinar as novas informações com conhecimento prévio, ideias originais, novas linhas de pensamento ou novas criações. O ensino do resumo pode ajudar a criança a:

Identificar e gerar ideias principais;

Conectar a ideia principal a ideias centrais;

Eliminar informação redundante e desnecessária;

Relembrar o que leu.

Concluindo, as crianças precisam entender que bons leitores usam uma variedade de estratégias todas as vezes que leem. Usar somente uma estratégia não é eficiente, e também não é suficiente usá-las isoladamente. Por meio de um programa estruturado de instrução e compreensão, podemos fazê-los aprender a usar essas estratégias coletivamente.

Como pode ser entendido do exposto até o momento, o objetivo maior da alfabetização é que o indivíduo leia com compreensão e, a partir daí, também, escreva de forma compreensível, proficiente e independente. Por isso, a PNA apregoa as atividades de escrita como parte essencial da formação do estudante (Brasil, 2021a). Assunto que será tratado a seguir.

A **produção de escrita** inicial baseia-se nos conhecimentos sobre a escrita considerados relevantes para a aprendizagem formal, algumas convenções relacionadas ao texto (direção da escrita, separação entre palavras, pontuação), além de conhecimentos sobre as funções da escrita. Mais adiante, abrange a escrita de palavras

isoladas, a escrita propriamente dita e a redação. A redação é tida como uma habilidade mais avançada, pois exige ao mesmo tempo a capacidade de reunir ideias, estruturar textos e escolher vocabulário (Brasil, 2021a). Após a leitura da obra, o educador pode solicitar que as crianças realizem uma escrita compartilhada (EF01LP18, EF01LP25) resumindo o texto.

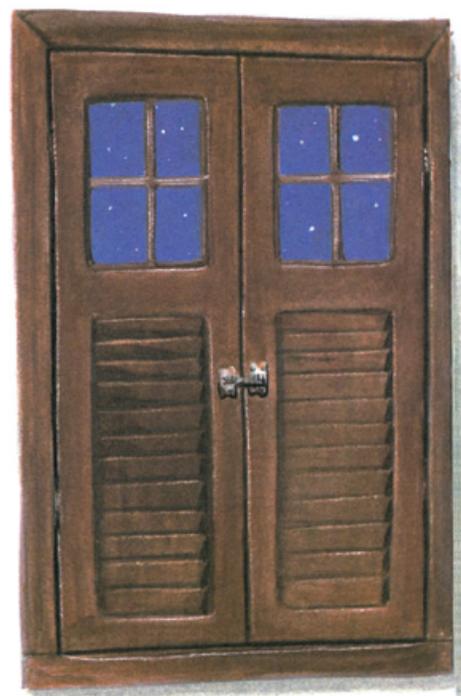
Por fim, sobre a importância da literacia e da numeracia, pode-se afirmar que, de todas as competências culturais, ler, escrever e calcular são, talvez, as mais valorizadas na nossa sociedade. Entretanto, a sua aprendizagem implica um processo de ensino sistemático e prolongado que vai além da literacia emergente (Brasil, 2019a). Esse importantíssimo ato social resulta, por conseguinte, para a esmagadora maioria das pessoas, de outro ato social não menos importante: o ensino (Snow & Juel, 2013). Assim, a aprendizagem da leitura requer um ensino e, principalmente, muito esforço por parte da criança.

É justamente nesse período que a leitura literária adquire importância, pois ouvir e ler histórias tem uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva (Morais, 1996).

No nível cognitivo, ensina pela estrutura de história (lida ou contada) e pelos comentários que suscita, ajuda a perceber melhor os acontecimentos, a organizar e reter a informação, a elaborar cenários e esquemas mentais.

Já no nível linguístico, ler e ouvir histórias permite esclarecer as relações entre linguagem escrita e linguagem falada. Possibilita a expansão do vocabulário, expõe o aluno a uma complexidade linguística, a diferentes entonações de voz e à prosódia. A linguagem da vida cotidiana está cheia de ordens (“não mexa”, “escove os dentes” etc.). Por isso, é necessário oferecer as crianças outra linguagem, isto é, a da escuta, da leitura em voz alta e da sua própria leitura. Uma linguagem mais elaborada e com um vocabulário mais rico.

No nível afetivo, permite através daqueles em quem mais confia descobrir o universo da leitura. Mostram vontade de esclarecer as partes mais difíceis e de repetir histórias, permitindo à criança saber de cor palavra a palavra, focalizando a atenção sobre os aspectos formais do texto (Morais, 1996). Quando se lê à criança uma boa história e se fala acerca dela, quando se analisa o texto e as convenções utilizadas, quando se relaciona essa mesma história com experiências de vida, contribui-se para o gosto pelas histórias e naturalmente para que venham a ser leitores no futuro (Morais, 2013). A leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de forma específica.



## 5. A LITERACIA FAMILIAR: UM TRABALHO CONJUNTO ENTRE EDUCADORES E FAMÍLIA

O termo literacia familiar é constituído por um conjunto de práticas de escrita e, neste caso, de leitura e de matemática, em que os participantes devem ser as crianças e os pais ou responsáveis que assumam o papel de paternidade. Estes podem ser guiados e incentivados pela escola. Ele também engloba a forma como os cuidadores, crianças e outros membros da família utilizam a literacia e a numeracia em casa e na sua comunidade.

A literacia familiar é a promoção do desenvolvimento da linguagem e do interesse da criança pela leitura feita pelos pais ou responsáveis. Ou seja, em nenhum momento ela sugere que o ensino da leitura possa (ou deva) ser realizado pela família. No Brasil, a escola de modo geral, incluindo a instituição de Ensino Fundamental, tem a responsabilidade de favorecer aquilo que é próprio da experiência infantil na nossa cultura e, também, ampliar suas possibilidades e seus conhecimentos (Oliveira e Silva, 2016), cabendo à escola o ensino formal da leitura.

Na realidade, o conceito de literacia familiar envolve muito mais a importância da família se envolver na educação dos filhos, promovendo uma parceria saudável com os educadores para que todos atinjam o verdadeiro e principal objetivo: alfabetizar a criança.

É nos anos iniciais do Ensino Fundamental que o aluno começa a construir sua autonomia como leitor. Para isso, é importante intercalar a leitura feita pelo professor com momentos em que todos devem ler sozinhos, tanto na escola como em casa.

Conforme as orientações do programa *Conta pra mim*, formulado pela Secretaria de Alfabetização do MEC, a literacia familiar é o envolvimento dos pais ou responsáveis na educação das crianças, criando assim momentos em que todos desfrutam do afeto e do divertimento em família através de obras literárias e das palavras e imagens contidas nelas. Na prática, é o ato de pais ou responsáveis interagirem com as crianças durante a leitura em voz alta. É fazer com que os pequenos desenvolvam as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever por meio de estratégias muito simples e divertidas, passíveis de serem executadas sem muitos recursos (Brasil, 2019b).

Assim, construir ações planejadas para orientar as famílias na participação efetiva na vida escolar de seus filhos é um desafio a ser perseguido pelas escolas em conjunto com a comunidade escolar.

Pesquisas comprovam os benefícios da orientação de “toda a família” para abordar a alfabetização e outros desafios educacionais



vividos por famílias e comunidades desfavorecidas. Criar ambientes que estimulem a leitura e a escrita, que promovam uma cultura de cooperação entre instituições e incorporar a alfabetização e a aprendizagem em outros serviços de apoio às famílias desfavorecidas têm possibilitado o êxito de programas de aprendizagem. Ainda mais, a aprendizagem em família propicia aos adultos e às crianças oportunidades de se tornarem aprendizes independentes e proativos para toda a vida.

A seguir, destacam-se algumas práticas da literacia familiar, segundo o programa *Conta pra mim*, que contribuem para o desenvolvimento da criança:

A interação verbal, que consiste na importância das situações de conversa com as crianças. Essas conversas contribuem para o aumento do vocabulário e o fortalecimento dos laços afetivos. Aqui importa a quantidade e a qualidade dos diálogos.

A leitura dialogada, que consiste na leitura em voz alta feita pelo adulto para a criança com momentos de interação entre leitor e ouvinte, com troca de informações sobre trechos e imagens que despertaram a atenção durante a leitura.

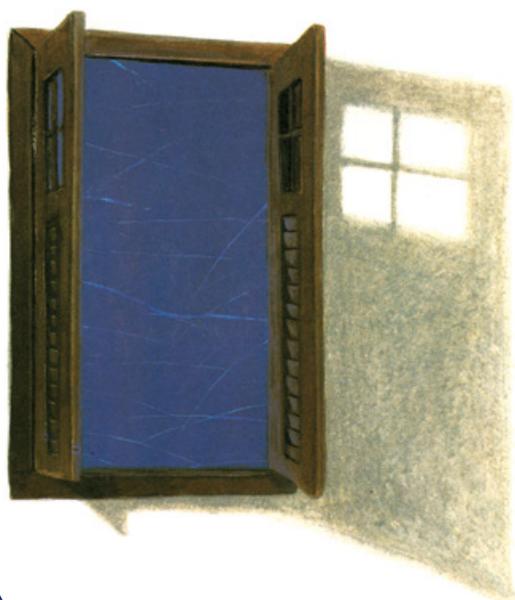
A contação de histórias, que consiste em narrar histórias usando palavras, imagens, gestos e sons de forma a despertar o interesse do ouvinte. A narração de histórias é uma maneira de entreter, educar, preservar a cultura e discutir valores. É importante interagir com as crianças nessa prática.

Os contatos com a escrita, que permitem à criança familiarizar-se com a escrita. É comum também observar no ambiente familiar a criança fazer tentativas de escrita (com lápis, giz de cera), conversas com outras pessoas, manuseio de livros infantis, brincadeiras cantadas, recitação de quadrinhas, jogos com letras e palavras e várias outras experiências decorrentes dos momentos de convivência do dia a dia.

Os momentos lúdicos vivenciados em família, em que a criança participa de atividades diversas com seu grupo de convivência de brincadeiras, jogos, dança, canto acompanhado de instrumentos musicais, passeios e viagens.

É importante ressaltar que a leitura não deve ser utilizada como pretexto para ensinar a ler, mas como meio de proporcionar momentos de prazer e desfrute da leitura, promovendo, em simultâneo, o desenvolvimento da literacia emergente (Brasil, 2019a).

Espera-se que a obra ***Em boca fechada não entra estrela*** permita muitas aprendizagens e desfrutes.



## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. C. de & CORRÊA, H. T. “Memórias na sala de aula: análise de uma prática pedagógica na perspectiva do letramento literário”. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 108-130, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017108/pdf>. Acesso em setembro de 2021.

ALMEIDA, Ana Caroline; DEZOTTI, Magda & MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. “Alfabetização e educação literária”. *Revista de ensino, educação e ciências humanas*. 2021. (No prelo)

BRASIL. Ministério da Educação. *BNCC — Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEALF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA — Política Nacional de alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar*. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador — Estratégias*. Brasília: MEC, SEALF, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Práticas de Alfabetização: Livro de atividades*. Brasília: MEC. SEALF, 2021b.

BUCHWEITZ, Augusto et al. “Neurobiologia da leitura e da escrita”. In: *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências* [recurso eletrônico]/organizado por Ministério da Educação — MEC; coordenado por Secretaria de Alfabetização — Sealf. — Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf/RENABE\\_web.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/RENABE_web.pdf)> Acesso em outubro de 2021.

CANDIDO, Antonio. *Direitos Humanos e literatura*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

DALVI, Maria Amélia. “Literatura na escola: propostas didático-metodológicas”. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de & JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

GOULART, Cecília. “Para conhecer o processo de alfabetização na relação com o trabalho da Educação Infantil: questões culturais, políticas e pedagógicas”. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes & GONTIJO, Cláudia Maria Mendes (Orgs.). *Políticas e práticas de alfabetização*. Recife: Ed. UFPE, 2017.

GOULART, Cecília. “Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura”. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: uma outra/nova história*. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

- MARZANO, R. J. *Teaching basic and advanced vocabulary*. Boston: Heinle, 2010.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996.
- MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri, SP: Manole, 2013.
- MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.
- NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY. *Early Beginnings — Early Literacy knowledge and instruction*. Washington, D.C., 2009.
- NAVAS, Ana Luiza. “Transtornos específicos de aprendizagem: da avaliação à intervenção”. In: GIACHETI, Célia Maria (Org.). *Avaliação da fala e da linguagem: perspectivas interdisciplinares em Fonoaudiologia*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- OLIVEIRA e SILVA, Isabel de. “Docência na Educação Infantil: contextos e práticas”. In: BRASIL. *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender*. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v.2). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.
- PAIVA, Aparecida & SOARES, Magda (Orgs). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- ROUXEL, ANNIE. “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de & JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. “A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora”. In: COLL, C.; MARCHESI, A. & PALACIOS, J. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 90-112.
- SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio; PÉREZ, J. Ricardo García & PARDO, Javier Rosales. *Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores*. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.
- SAVAGE, John. *Aprender a ler e a escrever a partir da fônica*. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
- SNOW, C. & JUEL, C. “O ensino de leitura para crianças: o que sabemos a respeito?”. In: SNOWLING, M. & HULME, C. *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.
- SOARES, Magda. “A escolarização da literatura infantil e juvenil”. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina & MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

## 7. SOBRE AS AUTORAS DO MATERIAL

### Ana Caroline de Almeida

*Carta ao professor / A importância da literatura / Propostas de abordagem em sala de aula*

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco — UFPE, com estágio sanduíche na University of Wisconsin. Professora no Centro Universitário Presidente Antônio Carlos/Unipac e no Centro Universitário de Lavras. Graduação em Pedagogia. Especialização em Práticas de Letramento. Alfabetização e Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de São João del Rei — UFSJ.

Ana já atuou como professora substituta na UFSJ e na Universidade Estadual de Minas Gerais. Possui experiência na Educação a Distância nas funções de tutora presencial do curso de Pedagogia, pelo Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Juiz de Fora — UFJF; tutora a Distância e professora de Estágio Curricular Supervisionado, também do curso de Pedagogia do Núcleo de Educação a Distância; e tutora a distância do curso de especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização. Possui experiência de 13 anos na Educação Básica, atuando na rede municipal de ensino de Tiradentes/MG e na rede estadual.

Ana também é integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade e do Grupo de Estudos Críticos do discurso Pedagógico. Como pesquisadora, trabalha com os seguintes temas: ensino da leitura e da escrita, literatura, letramento, alfabetização e políticas públicas para a educação e a alfabetização.

### Adriana Costa

*A leitura do livro Em boca fechada não entra estrela na perspectiva da literacia / A literacia familiar: um trabalho conjunto entre educadores e família*

Fonoaudióloga clínica. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – 2009). Mestre em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS – 2002). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA/RS – 1997) e em Neuropsicologia Escolar pela PUCRS (2019). Possui experiência em docência e em pesquisa, atuando atualmente como pesquisadora do Projeto ACERTA – Avaliação de Crianças em Risco para Transtornos de Aprendizagem no Instituto do Cérebro do RS (InsCer/PUCRS).

Coautora do *CONFIAS – Consciência fonológica*: instrumento de Avaliação sequencial (2003) e dos softwares *Pedro no parque de diversões*: desenvolvendo

a consciência fonológica (2008) e *Pedro em uma noite assustadora*: consciência fonêmica e relação letra-som (2015). Participou da adaptação para a língua portuguesa do livro *Consciência fonológica em crianças pequenas* (2006), da Editora Artmed. Revisou e adaptou o livro *Aprender a ler e a escrever a partir da fônica*: um programa abrangente de ensino (2015), pela Editora Penso. Colaborou na investigação e no desenvolvimento, principalmente dos estímulos linguísticos, do software *Graphogame Brasil*, aplicativo lançado em 2020 em uma parceria entre o Ministério da Educação e o Instituto do Cérebro do RS (InsCer/PUCRS).

