

SE VOCÊ VIER PARA A TERRA: UM PASSEIO CIENTÍFICO PELA OBRA DE SOPHIE BLACKALL

IF YOU COME TO EARTH: A SCIENTIFIC TOUR OF SOPHIE BLACKALL WORK

Jamile Rossetti de Souza  <https://orcid.org/0000-0002-1161-9912>
Universidade Federal de Roraima
jamileross@gmail.com

Soraya de Araújo Feitosa  <https://orcid.org/0000-0002-2876-9335>
Universidade Federal de Roraima
soraya_feitosa20@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18339323>

Recebido em 21 de agosto de 2025
Aceito em 16 de setembro de 2025

Resumo: Artigo descritivo-explicativo de natureza qualitativa com objetivo de propor livros literários na composição de sequências didáticas que envolvam conceitos científicos. A proposta de atividade considerou o livro *Se você vier para a terra* de Sophie Blackall, da Editora FTD. O delineamento metodológico fundamenta-se em Solé (1998) com a perspectiva de leitura cognitivo-construtivista e em Chambers (2023) com os três níveis de pergunta da metodologia “Diga-me”. O alicerce teórico baseia-se na compreensão de literatura como arte por criar uma experiência estética, proporcionar diferentes emoções ao leitor e abrir espaço para a subjetividade. A obra literária foi escolhida por ser um livro ilustrado contemporâneo que, de acordo com Salisbury e Styles (2013), é uma forma de arte dedicada às crianças e apresenta temas mais exigentes e ao mesmo tempo respeitosos no que diz respeito às capacidades leitoras do seu público. A obra é essencialmente dialógica, pois a autora convida as crianças para uma conversa cheia de detalhes sobre o Planeta Terra, sua diversidade e evolução.

Palavras-chave: Ciência. Arte. Literatura infantil. Livro ilustrado. Sequência didática.

Abstract: This descriptive-explanatory article of a qualitative nature aims to propose literary books for use in didactic sequences involving scientific concepts. The proposed activity considered the book *If you come to earth* by Sophie Blackall, published by FTD. The methodological design is based on Solé (1998) with a cognitive-constructivist reading perspective and on Chambers (2023) with the three levels of questioning in the "Tell Me" methodology. The theoretical foundation is based on the understanding of literature as an art form that creates an aesthetic experience, provides different emotions to the reader, and opens space for subjectivity. The literary work was chosen because it is a contemporary illustrated book that, according to Salisbury and Styles (2013), is an art form dedicated to children and presents more demanding yet respectful themes regarding the reading abilities of its audience. The work is essentially dialogical, as the author invites children to a conversation full of details about Planet Earth, its diversity, and evolution.

Keywords: Science. Art. Children's literature. Picture book. Teaching sequence.



Introdução

Literatura infantil ou destinada às crianças ou às infâncias é um campo de produção que vem ganhando cada vez mais espaço, não só com o crescimento significativo de obras, bem como com crescimento de estudos e debates envolvendo o livro e seus leitores. Essa literatura tem uma relação histórica com a escola que, de igual forma, vem ocupando cada vez mais os espaços acadêmicos. As primeiras produções com ilustrações, relacionadas à aquisição da escrita e da leitura, eram material didático “[...]servindo de estímulo para quem não dominava o código escrito” (Pinheiro, 2018, p.135). De mesmo modo, a formação de leitores no Brasil tem laços igualmente antigos com as instituições escolares, trazendo o texto literário para a sala de aula com propósitos exclusivamente pedagógicos, sem espaço para a fruição.

Mas é necessário desfazer essa aparente dicotomia entre pedagógico e literário. Soares (2011), afirma que a literatura que entra na escola é inevitavelmente escolarizada e que isso não deveria ser um problema, desde que seja “[...] uma escolarização adequada da literatura”, ou seja “[...] aquela que conduza eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar” (Soares, 2011, p.25). Acreditamos que ao propor práticas mais alinhadas e adequadas ao ideal de leitor que precisamos formar no espaço social que é a escola, podemos dirimir conflitos e ampliar possibilidades da leitura literária na escola.

Sendo assim, partindo da percepção de que a literatura infantil é um campo de produção cultural com um amplo espectro de obras, com base na apreciação e na abrangência de experiências para o público infantil, o presente trabalho tem como objetivo principal pensar na relação entre a criança e o livro ilustrado no ambiente escolar, como forma de propor uma presença mais assertiva e significativa do texto literário em sala de aula. Se trata de pensar a formação do leitor em diferentes âmbitos, por meio de sequências didáticas que relacionem conceitos científicos e boas obras de literatura infantil.

Compreendemos como conceitos científicos no ambiente escolar representações ou ideias que foram estudadas e comprovadas de forma objetiva por meio de procedimentos com rigor científico. Isso envolve componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento, como as ciências da natureza, ciências sociais e linguagens. Nosso foco é propor um diálogo entre a arte literária e conceitos que podem ser ampliados a partir dela.

Para tanto, escolhemos a obra “Se você vier para a Terra”, de Sophie Blackall, da Editora FTD. A premiada autora nascida na Austrália, ao viajar o mundo trabalhando em organizações de proteção à criança e à promoção da alfabetização, passou a ouvir seu público e a trazer temas que pudessem interessar infâncias diversas. A obra que escolhemos propõe apresentar o nosso planeta a “visitantes externos”, por meio da carta do pequeno Quinn a um “viajante do espaço”. Em suas palavras, Quinn vai destacando elementos que considera ser indispensáveis para compreender a Terra, como a biodiversidade e a pluralidade cultural. “Se você vier para a terra” é um livro ilustrado, ou seja, uma obra em que texto verbal e texto visual dialogam e se combinam de tal forma que não se pode compreender a narrativa sem um deles. Blackall (2023) escolhe ilustrações e texto verbal impecáveis e convidativos, com muitas camadas de interpretação.

Em nossa proposta, pensamos na criança que cria, dialoga e combina, que amplia significados ao mesmo tempo que se identifica e se diferencia por meio da leitura. Para tanto, é preciso que o adulto que media esse processo a entenda como



sujeito inteiro e ativo, buscando estabelecer uma escuta atenta em todos os momentos, um verdadeiro elogio à perplexidade (Montes, 2020). De acordo com Barthes (1988), não seria necessário pensar em um leitor ideal, proficiente e técnico, bem como uma ciência da leitura, uma vez que a subjetividade dessa ação vai além dos códigos e padrões. Mas é necessário pensar em interações frutíferas, fecundas e que textos e sujeitos se afetam de forma mútua e contínua, de forma a aprofundar a cada contato.

1. Literatura infantil: a experiência estética com o livro ilustrado

A literatura infantil se distingue de outras formas de arte por um motivo crucial: ela é definida por seu público-alvo. A própria tentativa de conceituá-la nos força a refletir sobre a criança, a infância e os padrões de "adequação" que criamos para elas, gerando diversas assimetrias. Conforme Peter Hunt (2010), estamos lidando com "textos que são criados por adultos num ambiente social complexo" para um público não adulto. Essa característica singular — a de ser uma das poucas, senão a única, categoria artística definida a partir de seu destinatário — é central para qualquer discussão sobre o tema. De todo modo, é uma forma de arte, que proporciona experiência estética e "[...] favorece uma reflexão sobre as coisas da vida e também atua como elemento formador de valores, ideias e opiniões entre os leitores de todas as idades" (Rosa, 2017, p.20). É relacional e dialógica, uma vez que adulto e criança precisarão estar em contato constante, seja esse adulto leitor mais experiente ou aqueles que estão envolvidos na produção da obra, como autores, editores, livreiros.

É um sistema complexo, que articula diferentes áreas e que, ao comportar a criação e a produção de obras literárias para crianças, implica ainda nas relações entre adultos e crianças. Podemos dizer que o diferencial da literatura infantil é sua capacidade de fomentar "novos modelos de ação concreta junto às crianças, que poderão atuar como guias para outros adultos, que se relacionam com a criança em outros campos" (Rosemberg, 2006, p.29). Considerando que o campo da educação é um espaço em que crianças e adultos por vezes traçam mais embates do que ações conjuntas, percebemos, por meio da relação com a literatura infantil que os caminhos metodológicos podem ser ampliados e enriquecidos. Pois,

As práticas de leitura podem ser ações, por vezes simples, que envolvem o livro como protagonista no encontro entre pessoas e que tem como objetivo: formar novos leitores, [...]; promover a leitura como atividade cultural de conhecimento, de prazer e de entretenimento; ampliar repertórios de histórias; e conhecer os diversos estilos de escritas de variados autores (Rosa, 2017, p. 35).

É nesse âmbito das práticas com a leitura literária que a literatura infantil se estabelece como um sistema que faz parte de um "polissistema literário" (Even-Zohar, 2013), não mais podendo ser considerada um gênero ou subgênero, ou melhor,

[...] não apenas um adjetivo que recobre um gênero, uma segmentação etária ou uma classificação mercadológica, ainda que esses elementos estejam presentes na constituição do sistema literário infantil. Dentro do polissistema literário, a literatura infantil, quer por ter uma demarcação mais recente, quando comparada com outros sistemas literários, quer por manter histórica ligação com a escola, não ocupa uma posição central. Mas conseguiu estabelecer uma identidade de repertório que se fortalece progressivamente com as demandas de formação do leitor feitas pelas instituições e pelos mecanismos de mercado (Cosson, 2016, p. 53).



Historicamente, a literatura infantil foi concebida como um mero instrumento didático, com o principal objetivo de instruir moralmente, socialmente e de forma informativa. Essa abordagem, que predominou na primeira fase da literatura infantil brasileira, via a criança sob uma perspectiva adulta, como um ser em formação que precisava ser moldado e adestrado. Nessa visão, a literatura tinha uma função puramente formativa e informativa, atendendo às necessidades de instrução da criança, mas frequentemente sacrificando a liberdade e a criatividade em favor de uma exemplaridade implícita, onde o caráter estético e literário do texto ficava ofuscado.

A escola, como principal canal de consumo desses livros, frequentemente instrumentaliza o texto literário para fins práticos, como o ensino de morfologia e ortografia, o que desvaloriza a experiência artística inerente à leitura. A persistência desse método utilitário no ambiente educacional cria uma tensão, levando a literatura infantil a lutar pelo seu reconhecimento como uma produção artístico-literária. O problema, portanto, não reside na presença de um tema didático, mas no método de sua abordagem: um didatismo utilitário que busca uma resposta pronta em vez de estimular a reflexão, o que se opõe diretamente à essência da experiência estética.

A partir da década de 1960, um movimento de emancipação, impulsionado por autores como Monteiro Lobato, inaugurou uma nova forma de produzir textos literários para crianças (Lajolo; Zilberman, 2017). Essa nova abordagem se preocupava mais com a formação leitora por meio de elementos como o humor, o riso, a fantasia e o brincar com as palavras. A crítica especializada passou a valorizar os aspectos propriamente literários, transformando a literatura infantil em um gênero artístico-literário valorizado.

Nesse contexto, a teórica Maria Antonieta Cunha (1988) criou os termos "palavra-informação" e "palavra-arte" para distinguir as duas principais funções sociais assumidas pela literatura infantil. A "palavra-arte" está intrinsecamente ligada a uma concepção emancipatória da criança, pois não se limita a transmitir dados, mas oferece uma pluralidade de significados, possibilitando múltiplas interpretações e a fruição estética. Essa transição reflete uma mudança mais profunda na percepção da própria infância: de um ser passivo a ser moldado para um sujeito ativo e produtor de cultura. O prazer estético, nesse contexto, não é um fim em si mesmo, mas a condição para que a aprendizagem ocorra de forma significativa e humanizadora, um processo que a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1999) associa ao desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como a memória, a atenção, a imaginação e o pensamento abstrato.

No Brasil, esse sistema de produção teve seu *boom* nos anos 1970, impulsionado por políticas de incentivo à leitura e com uma relação direta com as escolas. Mas é no início dos anos 2000 que chegam ao mercado editoras que passaram a pensar em publicações inovadoras e que, somadas aos programas de fomento à leitura no Brasil, passam a impulsivar o acesso aos livros sobretudo nas escolas. Desde então, constituindo-se cada vez mais como múltipla e diversa, a literatura infantil contemporânea brasileira permeia e acessa a memória social, histórica e cultural, alimentando e sendo alimentada, movimentando-se sem perder de vista sua multimodalidade ou plurimedialidade (Lajolo; Zilberman, 2017). Essas produções vêm investindo em um leitor que possui espaço de ação e interação e que precisa ter espaço de fala e escuta.

Amaral, Silva e Baptista (2024) destacam que

[...] As ilustrações, que se estabeleceram historicamente também como identidade dos livros para as crianças, vêm exercendo, nos livros ilustrados, funções diferentes, que compreendem dimensões narrativas e de significados, exigindo de nós leitores outras chaves de leitura. Além disso, o objeto livro, em si, também tem sido explorado em suas mais diversas possibilidades. No Brasil, a consciência de que um acervo nacional de livros ilustrados vem se constituindo é relativamente recente. As especificidades desses livros e o aumento nas produções nacionais de qualidade nos exigem atenção no planejamento das ações de mediação, levando em conta que se trata de objetos híbridos – isto é, que utilizam diferentes linguagens e orquestram diferentes vozes – e, por isso, exigem diferentes estratégias de leitura (Amaral; Silva; Baptista, 2024, p. 02).

Nesse contexto, o livro ilustrado passa ser analisado e construído não apenas como um objeto atrativo ou lúdico para seu público, mas ao implementar diferentes linguagens e com qualidade, se constitui como recurso potente para a experiência literária. Isso porque, esses objetos híbridos possibilitam diferentes caminhos de leitura, que não se esgotam em um único contato. A leitura não fica limitada ao texto verbal, mas passa pelo formato do livro, pela textura do papel, pelas escolhas paratextuais de forma geral, a legibilidade, além das relações e dos diálogos entre as ilustrações e o texto verbal.

Além disso, ao se constituir de forma tão complexa, um livro ilustrado poderá abrir muitos caminhos para a exploração de elementos do contexto de produção, desafiando e ampliando o universo de seus leitores. Para isso, é importante pensar em meios de proporcionar experiências significativas com o texto literário.

2. Experiências de leitura: ampliando os horizontes

Ao ampliar os horizontes em relação às experiências de leitura, este tópico foca em discussões sobre a perspectiva de leitura cognitivo-construtivista de Solé (1998) e sobre os três níveis de pergunta da metodologia “Diga-me” de Chambers (2023), além de apresentar a sequência didática como recurso para a formação do leitor.

Balsan e Silva (2021) destacam que a formação do leitor não deve ter como característica a obediência e a apatia, resumindo-se a ações como preencher fichas, fazer resumos ou reproduzir trechos de materiais escritos, mas deve provocá-lo, estimulá-lo a construir sentidos e permitir a relação com seu contexto, ou seja, deve “promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos” (Solé, 1998, p. 17). É nessa perspectiva que Solé (1998, p. 70) apresenta estratégias de leitura “que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Ou seja, as estratégias de leitura são procedimentos de caráter elevado, trabalhados nos três momentos: antes (pré-leitura), durante (leitura) e depois (pós-leitura).

Solé (1998) aponta que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e que esta interação deve ser permeada pelos objetivos que direcionam a leitura. Desta forma, no contexto educacional, ao visar a formação do leitor, enfatiza-se a atuação do educador, ele que, ao estabelecer uma meta, deverá definir os objetivos e estimular reflexões. Esse exercício didático-pedagógico é mais do que somente ler ou incentivar a leitura, é compreendê-la

[...] a partir de uma concepção dialógica que a reconhece como um processo de construção de significados, cuja análise do leitor se constitui como um elemento primordial nesse construir, ou seja, o texto trava um diálogo com o leitor, que lhe atribui vida por intermédio de seus conhecimentos e das relações com o mundo em que vive (Balsan; Silva, 2021, p. 06).

À vista disso, Balsan e Silva (2021) corroboram com Solé (1998, p. 22) ao compreender a leitura como “uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor”. Tal construção pode ser feita de maneira espontânea, quando os leitores individualmente desenvolvem suas habilidades e, em alguns casos, não tomam consciência delas. Contudo, quando um indivíduo experiente essas estratégias de forma consciente, frequente e significativa, seu universo de leitura se amplia de forma mais crítica e ativa.

Como mencionado anteriormente, Solé (1998) enfatiza que as estratégias de leitura compreendem três momentos principais. O Quadro 01 descreve características de cada um desses momentos:

Quadro 1 – Características dos momentos de leitura

Momentos de leitura	Características
Pré-leitura	-Estimular os conhecimentos prévios; -Fazer previsões sobre o conteúdo do texto com base no título, em imagens ou dicas.
Durante a leitura	-Ler em voz alta; -Ler silenciosamente; -Ler de forma compartilhada; -Interagir com o texto por meio de anotações e questionamentos; -Fazer inferências.
Pós-leitura	-Sintetizar as ideias do texto; -Compartilhar interpretações; -Relevar para fins de compreensão ou esclarecimento.

Fonte: Solé (1998)

Conforme frisado no Quadro 1, as estratégias de leitura são instrumentos necessários para o desenvolvimento de uma leitura proficiente e têm como objetivo formar leitores capazes de interagir com o texto e construir seu próprio conhecimento, isto é, objetiva formar o leitor crítico-reflexivo. Nessa direção, Farias e Silva (2016, p. 05) salientam que “o leitor deve ser visto como um sujeito ativo no processo de leitura que consegue efetivar-se como coprodutor por meio de pistas e formulação de hipóteses, sendo capaz de tirar conclusões e fazer uso de suas experiências acumuladas no decorrer da vida”. Ferreira e Dias (2002) esclarecem que o ensino de estratégias de leitura, de acordo com Solé (1998), deve basear-se em três ideias básicas:

- 1) A ideia da situação educativa como um processo compartilhado, em que os papéis de professor e aluno revezam-se entre a figura e o fundo do todo que é a situação educativa. Neste tipo de concepção, nem o professor nem o aluno se apresentam como o centro do processo, mas como elementos indispensáveis do cenário educativo.
- 2) A ideia de que o professor deve exercer uma função de guia ou orientador. Ele deve favorecer o estabelecimento do elo entre a construção individual pretendida pelo aluno e as construções socialmente estabelecidas, as quais são representadas pelos conteúdos escolares e objetivos específicos.
- 3) A ideia de que os desafios do ensino devem estar um pouco além do que a criança é capaz de resolver sozinha. Ou seja, o ensino não deve esperar, como

se acreditou e se acredita (a partir de uma má interpretação da Teoria Piagetiana), a *prontidão* do aluno para aprender. (Ferreira; Dias, 2002, p. 46).

A partir dessas ideais Ferreira e Dias (2002, p. 46) enfatizam que a perspectiva de leitura cognitivo-construtivista de Solé “defende que o suporte dado ao aluno-leitor deve ser retirado progressivamente, até que ele alcance mais autonomia e possa controlar sua própria aprendizagem”.

No que diz respeito aos três níveis de pergunta da metodologia “Diga-me”, Chambers (2023, p. 80) afirma que “toda nova leitura depende de leituras prévias” e destaca a importância de promover a escuta ativa das crianças, por meio da construção de vínculos e de momentos de real interesse pelo que elas têm a dizer. Para Silva (2024, p. 144) “essa compreensão é fundamental para refletir sobre a composição do seu currículo literário, ou seja, para planejar a sequência das leituras de maneira a garantir uma progressão entre elas, complexificando as experiências leitoras dos estudantes”. Quanto mais espaços para que as crianças experienciem ler e refletir sobre os livros, mais elementos os adultos terão para mediar.

Nessa direção, Cortez (2023, p. 03) destaca que “falar de forma aprofundada sobre a leitura faz com que a criança pense melhor sobre o que leu e enfatiza a importância do compartilhamento de ideias como eixo estruturante da conversa literária”. Assim, “[...] a abordagem busca ajudar as crianças a falarem bem sobre o livro lido e reforça que “falar bem” implica “escutar bem” o que os outros dizem, desenvolvendo, além de habilidades leitoras, competências para conversar em muitos outros contextos sociais” (Cortez, 2023, p. 04). A conversa literária, nesse sentido, é uma maneira de condução por meio de perguntas, através das quais as crianças analisam o contexto a partir de seus conhecimentos e se desenvolvem cognitivamente. Ela proporciona possibilidades de desenvolvimento e ampliação de competências e habilidades leitoras.

A organização do “Diga-me”, estrutura a conversa literária por meio de um mecanismo relativamente simples: primeiro a escolha da obra, tanto por parte do professor quanto pelas crianças; e os momentos de perguntas, divididas em perguntas básicas, perguntas gerais, e perguntas especiais (Chambers, 2023, p.101-103). Vale destacar que não se trata de um método rígido e que a conversa pode acontecer em mais de um momento, incluindo conclusões escritas. O mais importante para o enfoque é garantir o espaço seguro para que as crianças se expressem sobre a leitura e estabeleçam ao longo tempo novas estratégias e outros questionamentos.

A partir do exposto, este artigo apresenta como proposta de formação do leitor uma sequência didática fundamentada nas estratégias de leitura de Solé (1998) e na metodologia “Diga-me” de Chambers (2023). Antes de apresentar a sequência didática é interessante explicitar o que entendemos sobre educação literária e seu papel na boa escolarização da leitura literária. Este esclarecimento é realizado no tópico seguinte.

3. Educação Literária: o espaço da literatura na sala de aula

Admitindo a relação histórica da literatura infantil com a escola e as dicotomias entre o pedagógico e o literário criadas nas discussões teóricas de diferentes campos, a formação de leitores segue sendo uma pauta relevante. O papel da leitura e da literatura na educação para a construção de sujeitos críticos permanece nos horizontes de pesquisa. Contudo, de que educação estamos falando?

Nesse ponto, destacamos que estamos falando da educação literária que tem como meta formar leitores através do desenvolvimento da imaginação, do senso crítico



e da autonomia, no qual a literatura é utilizada como instrumento para a conexão com diversas culturas e realidades e para a compreensão do mundo. Para Balça e Azevedo (2017, p. 02), A educação literária “visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, gêneros, bem como convenções, temas e estilemas literários, de modo que ele se sinta um membro ativo e participante de uma casa comum”. Além do mais, busca educar literariamente o indivíduo de forma que ele desenvolva a capacidade de ler qualquer texto, especialmente o literário (Azevedo; Balça, 2019). Balça (2023, p. 05) enfatiza que a educação literária apostava “fortemente na promoção do gosto e do prazer pela leitura”. Nesse sentido, para que as ações alcancem as crianças na escola, precisaremos atuar especialmente em duas frentes: ampliação de repertório e construção/desenvolvimento de estratégias.

A ampliação de repertório se refere à criação de espaços que promovem o contato organizado e frequente com textos literários. Para isso, é essencial preparar a escola com a aquisição e a manutenção de acervos diversos, atualizados e, acima de tudo, acessíveis aos estudantes. Uma biblioteca rica e bem-organizada é a base para o trabalho. Além disso, a inclusão de momentos de leitura espontânea e livre na rotina escolar, integrando diferentes áreas do conhecimento, é fundamental. Um bom acervo literário pode contribuir diretamente para o aprendizado de conceitos de outras disciplinas, mostrando que a leitura literária não é um evento isolado, mas uma prática que enriquece a jornada educativa.

Pensando na construção e no desenvolvimento de estratégias, compreendemos que “a educação literária promove o desenvolvimento das competências literárias dos alunos, traduzidas na ampliação de habilidades e estratégias de leitura que lhes permitem familiarizar-se e aproveitar as diferentes manifestações literárias” (Zua; Azevedo, 2024, p. 154). Isso só ocorre quando o trabalho com o texto literário acontece também de maneira organizada, com objetivos bem delineados e mediante um planejamento que inclua na rotina escolar essas proposições.

Trata-se da “[...] reflexão teórica sobre o percebido, o observado (a ação) que poderá reforçar os papéis discente e docente de agentes de seu próprio conhecimento e transformação social e pessoal (Leahy-Dios, 2000, p. 222). É a compreensão e a construção intencional das estratégias de leitura que poderá levar à uma formação de leitores mais inclusiva e significativa.

A leitura literária é um caminho essencial para a apropriação da cultura e a formação da subjetividade. Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, é mais do que um meio de transmissão de conhecimento, é uma ferramenta cultural que atua diretamente na formação da consciência. Ao mediar a relação do indivíduo com o mundo, o texto literário promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a imaginação criadora e o pensamento abstrato. Vygotsky (1999) argumentava que, ao mergulhar nas narrativas e nas complexidades da linguagem artística, o leitor é desafiado a construir mundos internos e a exercitar sua capacidade de simbolização, o que é fundamental para a sua autonomia intelectual.

Nesse sentido, a "palavra-arte" não se limita a oferecer uma experiência estética; ela se torna um instrumento de transformação que potencializa a capacidade humana de criar, refletir e, em última instância, se desenvolver como sujeito. Ou seja, a metáfora facilita a compreensão de conceitos complexos e a conexão emocional com o leitor. É nesse ponto que defendemos a proposição de sequências didáticas que incluem o texto literário, sem subestimá-lo ou empobrecê-lo. Isso porque, admitimos que a didática sutil e eficaz não está ausente na literatura de qualidade, mas ela se manifesta pela via da arte.

Por isso, na sequência desse artigo, exemplificamos de que maneira é possível levar a “palavra-arte” para a sala de aula e, a partir dela, ampliar e desenvolver conceitos científicos sem comprometer a experiência estética. Para tanto, elaboramos uma sequência didática que tem como eixo central um livro ilustrado, com a estrutura de “Antes, durante e depois da leitura”, de Solé (1998), incluindo as perguntas do enfoque “Diga-me” e seus possíveis desdobramentos.

4. Se você vier pra Terra: contornos e perspectivas

Quando pensamos em sequência didática, muitas podem ser as estratégias, as ações e os contornos assumidos em ambiente escolar. Por isso, é importante iniciarmos essa seção esclarecendo o que entendemos e porque escolhemos propor uma sequência didática.

Entendemos como sequência didática, a partir de Zabala (1998), um conjunto de ações para a construção do conhecimento científico compreendendo que é do conflito cognitivo que a aprendizagem se constrói. Nesse sentido, compreendemos que a aprendizagem é um caminho, por vezes não linear, mas que precisa ser organizado por meio de um destino claro (objetivo) e desafiador, promovendo ações articuladas e coerentes. No que diz respeito ao trabalho com gêneros textuais, corroboramos com Dolz e Schneuwly, ao considerar que a sequência didática “[...]é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz; Schneuwly, 2004, p.82). No caso que aqui apresentaremos, a escolha é pelo texto literário, especificamente o livro ilustrado, considerando seu valor estético e artístico, bem como o caráter híbrido do gênero escolhido.

Inicialmente, para que o trabalho com o texto literário em uma sequência didática não diminua o valor estético e artístico da obra, é mister começar pela escolha do livro. Ainda que pareça uma afirmação lógica, por vezes os mediadores esquecem de ver o livro pela perspectiva adequada. Para isso, os docentes precisarão pesquisar e conhecer diferentes autores, gêneros e apresentações de temas, antes de definir o objeto de estudo. Assim, não será o livro que servirá aos conceitos que se pretende desenvolver e sim a obra que indicará com que elementos poderá dialogar.

Para a nossa sequência de atividades, analisamos livros de imagens, livros informativos, livros de poemas e narrativas. O percurso de análise incluiu temática, elementos narrativos e poéticos, além de projeto-gráfico e os conceitos científicos que poderiam ser explorados. Destacamos, na sequência (Fig. 1, Fig. 2, Fig. 3), alguns dos livros analisados e que indicamos como sugestões de leitura:

Figura 1 – Capa de livro narrativo, de Kaia Dahle Nyhus



Fonte: Acervo das autoras

Figura 2 – Capa de livro informativo ilustrado, de Philip Bunting



Fonte: Acervo das autoras

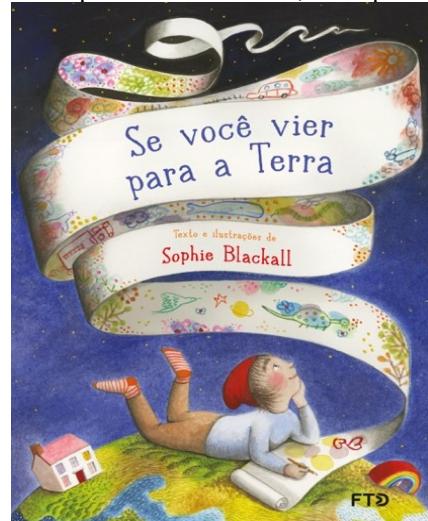
Figura 3 – Capa de livro ilustrado, de Isabel Minhós Martins



Fonte: Acervo das autoras

Após as leituras e conversas, optamos, devido as especificidades, pela obra *Se você vier para a Terra*, da australiana Sophie Blackall (2023).

Figura 4 – Capa da obra escolhida, de Sophie Blackall



Fonte: Acervo das autoras

A autora assina o texto verbal e o texto visual da obra. A história traz uma criança, o menino *Quinn*, tentando apresentar as belezas e a diversidade do Planeta Terra para um habitante do Espaço Sideral. O livro é resultado de um trabalho de cinco anos, que partiu das viagens da autora por diferentes países, do contato dela com muitas crianças e das ideias que recebeu para cada explicação. A narrativa é fluida e criativa, possui muitos elementos gráficos instigantes e paratextuais que convidam o leitor a passear por esses elementos e relacioná-los com seu próprio universo. Assim, a leitura começa com a capa, passa pelas guardas, pela quarta-capa e não se esgota no miolo do livro. A autora decide explicar toda a história por traz da elaboração do livro por meio de uma carta, que encontramos no final. Esse panorama é importante para subsidiar e contextualizar as etapas da sequência de atividades.

Nesse ponto, considerando a sequência de Solé (1998), estruturamos nossa proposta em antes, durante e depois da leitura, distribuídas em cerca de 7 encontros de 45 a 60 minutos e envolvendo diferentes componentes curriculares. A ideia é desenvolver atividades com crianças de 6 ou 7 anos, ou seja, do primeiro ano do ensino fundamental. Contudo, todas as etapas podem ser adaptadas para etapas posteriores ou anteriores, implementando adequações como a escrita coletiva tendo o professor como escriba, ou complexificando no caso de grupos com maior repertório de leitura e de escrita. Os subtópicos seguintes delineiam a proposta de sequência didática fundamentada em Solé (1998) e Chambers (2023).

4.1 Antes da leitura

A etapa inicial é estruturante. Com vistas em motivar a leitura, levantar conhecimentos prévios e despertar a curiosidade, sugerimos três propostas: a caixa surpresa, uma produção de texto/desenho inicial e a escrita de uma carta.

A caixa surpresa, preparada previamente, precisará ter um tamanho suficiente para incluir todos os elementos escolhidos. A ideia é trazer elementos que apareçam na história, como um globo terrestre, mapas, animais de pelúcia ou em imagens coloridas, lápis, folhas com pauta, imagens de pessoas, utensílios domésticos ou ferramentas, dentre outros. A escolha dos objetos estará relacionada com os conceitos que iremos retomar nas ações da etapa “Depois da leitura”. Também sugerimos que a caixa “apareça” na sala como se fosse uma entrega, com um bilhete assinado por S. B. Esse elemento é importante para introduzir ou relembrar o uso de bilhetes e cartas.

Primeiramente, perguntaremos às crianças o que elas acham que pode ter na caixa, ouvindo com cuidado cada opinião e anotando caso seja possível. Em seguida, realizaremos a abertura da caixa, explorando cada objeto, deixando o globo por último. Ao final, perguntaremos como se é possível relacionar os objetos e por que, anotando as principais respostas. Assim, fecharemos essa primeira atividade.

No segundo momento da etapa, vamos recuperar os objetos e pedir que as crianças imaginem como seria uma história em que todos eles aparecessem. Nessa atividade, podemos encaminhar de diferentes formas: texto coletivo, texto em pequenos grupos, desenhos individuais, entre outros. O importante é verificar que conexões as crianças conseguem fazer entre os objetos escolhidos.

Encerrando a proposta “Antes da leitura”, apresentaremos a capa do livro, contando um pouco da história de elaboração da obra, apresentando a autora e lendo o texto da quarta-capa. Em seguida, pediremos que as crianças imaginem o que escreveriam em uma carta para um habitante extraterrestre e que tentem registrar individualmente. Crianças que porventura não escrevam com autonomia podem

desenhar. As cartas serão guardadas em uma caixa previamente decorada, com o endereço do viajante do espaço, podendo trazer elementos como foguetes e planetas.

4.2 Durante a leitura

A leitura de um livro como *Se você vier pra Terra* pode ser bem desafiadora em um ambiente como a sala de aula. Por ter muitos detalhes que implementam camadas de leitura, a centralização da leitura em voz alta pelo adulto pode não atrair a atenção das crianças, especialmente as mais novas. Sendo assim, sugerimos dividir a etapa “Durante a leitura” em três momentos, podendo ser no mesmo dia ou em dias diferentes. É importante que o professor se prepare para a leitura, ensaiando quais detalhes vai destacar e evitando a leitura muito pausada ou presa ao texto verbal.

A leitura pelo adulto precisará intercalar aproximações do livro para o grupo, descrições das ilustrações e perguntas que busquem envolver ao máximo quem está escutando. Por exemplo, nas páginas 42 e 43, quando texto verbal diz “O mar parece vazio...” (Blackall, 2023), podemos perguntar, será que está mesmo? Quem consegue ver o que tem no mar? Em seguida, virar a página e identificar quais dos elementos citados pelas crianças aparecem na ilustração. Caso o grupo não engaje na leitura, é possível parar e continuar em outro momento, mas sem fazer associações negativas a essa parada, apenas como forma de motivar a curiosidade para o que vem depois.

O segundo momento pode ser a leitura em pequenos grupos, mediada pelo adulto. Nesse caso, indica-se o uso de jogos ou desenhos para aqueles que aguardam a leitura. Para essa leitura, cabe destacar os detalhes das ilustrações. Também é possível fazer isso com o uso de slides ou projeções, para envolver a turma toda nessa análise detalhada.

Por fim, disponibilizaremos o livro para que as crianças explorem individualmente, passando uma a uma enquanto desenvolvemos outras atividades ou durante o recreio. Para isso, espera-se que as crianças tenham certa experiência com obras literárias, podendo, portanto, suprimir esse terceiro momento para grupo mais iniciantes.

4.3 Depois da leitura

Considerando a proposta de articular conceitos científicos e a arte literária, a etapa depois da leitura precisará se desdobrar em três frentes: 1. Análise da obra literária; 2. As conexões entre o texto e os leitores; e 3. As conexões entre o texto e os conceitos científicos. Para isso, elaboramos a seguinte sequência.

No primeiro momento após a leitura, podemos retomar os elementos da obra, os detalhes das ilustrações e explorar como foi a experiência de leitura. É possível destacar trechos, reler e utilizar algumas das perguntas do enfoque “Diga-me”:

Quadro 2 – Sugestões de perguntas para depois da leitura		
Perguntas básicas	Perguntas gerais	Perguntas especiais
<ul style="list-style-type: none"> - O que chamou sua atenção? - Vocês mudariam algo? - Acharam algo estranho? - Houve alguma coisa que pegou alguém completamente de surpresa? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando vocês viram o livro, antes mesmo de ler, o que acharam que seria? - Depois de ler, foi o que esperavam? - O livro lembrou algum outro que vocês conhecem? - Se, sim, esse é melhor, pior ou igual? 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual foi o cenário mais interessante? - Qual o personagem ou personagem mais interessantes? - Quem conta a história? Nós sabemos? E como sabemos?

Fonte: Elaborado com base em Chambers (2023, p.101)

Durante as perguntas, é importante ouvir e dialogar, não conduzindo como um questionário objetivo. É possível registrar as respostas, mas não é fundamental.

No segundo momento, para acessar as conexões leitor-obra, sugerimos a proposta de retomar as cartas/histórias que as crianças elaboraram e que estão na caixa. A ideia é que elas reescrevam seus textos, considerando que elas serão as narradoras que apresentam o Planeta Terra para o viajante. Sugerimos, ainda, um momento de leitura em voz alta para os participantes que se sentirem à vontade.

O terceiro momento é para conectar os conceitos científicos e envolverá aulas de mais de um componente curricular, a depender da demanda do grupo. Isso porque, os elementos do livro são ricos e diversos. Por exemplo: é possível trabalhar mapas ou plantas, com base no início da obra, bem como os tipos de moradias e o clima, conceitos que dialogam com a Geografia. Diferenças culturais, meios de transporte e profissões fazem parte do currículo de História, por exemplo. Outrossim, a obra faz um aceno significativo aos animais (terrestres, aquáticos e voadores), permitindo o trabalho com habilidades do componente curricular de Ciências. As linguagens e a comunicação também podem ser exploradas no livro, mas há um destaque interessante à diversidade e ao respeito aos direitos humanos. Sendo assim, a proposta que fechará o trabalho com o livro será o ponto de partida para uma nova sequência didática ou a leitura de novas obras a partir dos interesses manifestados pela turma.

Por fim, algumas ações podem complementar a leitura da obra, como a produção de uma carta de metro ou uma cápsula do tempo para ser aberta em anos posteriores. Em todos os casos, reforçamos a necessidade de conhecer as crianças e de estabelecer uma relação de confiança e de escuta ativa durante toda a sequência didática.

Considerações finais

A literatura proporciona aos estudantes o contato com diferentes realidades, a construção da identidade, a compreensão e questionamento do mundo, tornando-os cidadãos mais conscientes e criativos. Nessa direção, a educação literária tem fundamental importância na formação de leitores, pois contribui no desenvolvimento da imaginação, do senso crítico e da autonomia, além de aperfeiçoar o vocabulário, a linguagem e a escrita.

Ao propor a relação entre literatura, educação literária e sequência didática, nos amparamos em Zabala (1998) que comprehende a sequência didática como um conjunto de ações para a construção do conhecimento científico. E, de forma mais específica, ao compreender a literatura como arte e amparar a sequência didática na perspectiva de

leitura cognitiva-construtivista de Solé (1998) e nos três níveis de pergunta da metodologia “Diga-me” de Chambers (2023), salientamos que o objetivo geral de propor livros literários na composição de sequências didáticas envolvendo conceitos científicos foi alcançado.

Sob essa ótica, a partir da sequência didática elaborada, enfatizamos a importância de explorar os conhecimentos discentes considerando, conforme apresentado por Vygotsky (2003), o nível de desenvolvimento real e amparando as ações pedagógicas na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), com vistas ao alcance do nível de desenvolvimento potencial. Destacamos ainda, os limites metodológicos desta proposta, que necessita de aplicação e análise de resultados, nesse sentido, indicamos as sequências didáticas como possibilidades para pesquisas futuras.

Referências

- AMARAL, Mariana Parreira Lara do; SILVA, Hilda Aparecida Linhares da; BAPTISTA, Mônica Corrêa. O livro ilustrado para crianças como objeto cultural polifônico. Bakhtiniana: *Revista de Estudos do Discurso*. 19 (3). Jul-Set 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-4573p64065>. Acesso em: 06 ago. 2025.
- AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. Educação literária e formação de leitores. In AZEVEDO, Fernando & BALÇA, Ângela (Coord.). *Leitura e educação literária*. Lisboa: Pactor, 2019. p. 1-13.
- BALÇA, Ângela. Educação literária na escola. *Antares: letras e humanidades*, v. 15, n. 36, 1-21, mai/set. 2023. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/11259>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- BALÇA, Ângela; AZEVEDO, Fernando. Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n.º 37. 2017. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017131>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- BALSAN, Silvana Ferreira de Souza; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Estratégias de leitura & solé: reflexões sobre formação leitora. (2021). *Leitura & Literatura Em Revista*, 1(1). <https://revista.fct.unesp.br/index.php/llr/article/view/8807>. Acesso em: 05 ago. 2025.
- BARTHES, Roland. Da leitura. In: BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução Mário Laranjeira. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 43-52.
- BLACKALL, Sophie. *Se você vier para a Terra*. Tradução de Antônio Xerxesky. 1.ed. São Paulo: Editora FTD, 2023.
- CHAMBERS, Aidan. *Diga-me: As crianças, a leitura e a conversa*. São Paulo: Cortez, 2023.

CORTEZ, Mariana. “*As crianças podem ser críticas de literatura?*”: a contribuição de Aidan Chambers para o ensino de literatura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 104, e5305, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/fB74xwGXSMjHWC8RtjGcrZj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2025.

COSSON, Rildo. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. *Revista Pro-Posições*, V. 27, N. 2 (80), maio/ago. 2016 (p. 47-66)

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria & prática*. 18. ed. São Paulo: Ática, 1988.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

EVEN-ZOHAR, Itamar. *O sistema literário*. Revista Translatio. Tradução: Luís Fernando Marozo, Yanna Karlla Cunha e Raquel Bello Vazques. Porto Alegre, v.5, p.2-21. 2013. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/translatio/issue/download/2211/23. Acesso em: 28 jul. 2025.

FARIAS, Marly Casado Mailho; SILVA, Flávio Brandão. O ensino de leitura com estratégias de Solé: uma proposta para professores das diversas áreas do conhecimento. 2016. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor – Artigos. Cadernos PDE. ISBN 978-85-8015-093-3. Disponível em: https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_unespar-paranavai_marlycasadomailho.pdf. Acesso em: 06 ago. 2025.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. *A escola e o ensino da leitura*. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100007>. Acesso em 07 ago. 2025.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

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

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social*. Desvios e Rumos. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2000.

MONTES, Graciela. *Buscar Indícios, construir sentido*. Selo Emília e Editora Solisluna: Salvador, 2020.

PINHEIRO, Marta Passos. O diálogo entre texto escrito, ilustração e projeto gráfico em livros de literatura infantil premiados in OLIVERIA, Luiz Henrique S. de; MOREIRA, Wagner. (Org.). *Edição & crítica*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2018.



ROSA, Sonia. *Entre textos e afetos: formando leitores dentro e fora da escola.* Rio de Janeiro: Malê, 2017.

SILVA, Franciele Vanzella da. *Entre leituras, estudos, mediações e postagens: autoetnografia de uma mediadora literária.* Orientadora Marília Forgearini Nunes. 2024. (Dissertação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/291259/001241196.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 ago. 2025.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy (et. al). *A escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil.* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Psicologia da Arte.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUA, Dorivaldo; AZEVEDO, Fernando. Educação literária na escola: revisão de publicações científicas internacionais dos últimos 4 anos (2021-2024). *Revista Humanidades e Inovação.* Palmas, v.11, n.07. 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9765>. Acesso em: 11 ago. 2025.