

FAIXA ETÁRIA E AUTONOMIA LEITORA: há idade certa para cada tipo de livro?

AGE RANGE AND READING AUTONOMY: is there a right age for each type of book?

Laura Aguiar de Andrade¹, Samantha Guimarães de Castro²

¹Centro Universitário do Sul de Minas - Grupo Unis - FATEPS, Três Pontas, Minas Gerais, laura.andrade1@alunos.unis.edu.br, <https://orcid.org/0009-0008-8623-2852>.

²Centro Universitário do Sul de Minas - Grupo Unis - FATEPS, Três Pontas, Minas Gerais, samantha.castro@professor.unis.edu.br, <https://orcid.org/0009-0006-8847-4084>.

RESUMO

Essa pesquisa investiga a influência da faixa etária e dos gêneros textuais no desenvolvimento da autonomia leitora. O estudo busca compreender de que modo esses fatores impactam a construção de uma leitura autônoma, contribuindo para práticas pedagógicas mais eficazes no processo de alfabetização e letramento. O objetivo é analisar se a autonomia leitora está diretamente relacionada apenas com a idade, ou também às experiências de leitura vivenciadas dentro e fora do espaço escolar. A metodologia envolveu revisão bibliográfica e pesquisa de campo realizada em uma escola privada do município de Três Pontas, por meio de oficinas literárias com crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os resultados evidenciaram que o contato frequente com diferentes gêneros textuais, como narrativas, crônicas, poesias, poemas, cartas e rimas, favorece significativamente a autonomia leitora, associando o tempo de leitura à qualidade das experiências e às práticas pedagógicas, além da faixa etária isoladamente. Como produto, elaborou-se um guia prático com sugestões de materiais literários organizados por faixa etária, bem como estratégias para estimular a leitura autônoma, oferecendo subsídios ao trabalho docente e à continuidade do desenvolvimento literário infantil.

Palavras-chave: Autonomia Leitora. Gêneros Textuais. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da competência leitora desde a infância constitui um dos pilares fundamentais para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de interagir de maneira participativa na sociedade. A leitura, além de possibilitar o acesso à informação, favorece a ampliação de sentidos, a imaginação e uma percepção mais aprofundada do mundo. Entretanto, questionamentos persistem tanto no meio educacional quanto no âmbito familiar, acerca do momento mais adequado para introduzir determinados tipos de textos na vida das crianças e de como tais escolhas podem impactar sua formação como leitores autônomos.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender em que medida a faixa etária influencia o processo de construção da autonomia leitora ou se as experiências vivenciadas durante o processo de alfabetização e letramento exercem maior impacto nas escolhas e no desenvolvimento da leitura. Refletir sobre essa temática contribui não apenas para que os docentes adotem práticas pedagógicas mais assertivas, mas também para repensar as formas como a leitura é trabalhada no ambiente escolar, sobretudo na Educação Infantil, fase em que ocorre o primeiro contato sistematizado com a escola e com a diversidade de textos.

Autores como Freire (2021) e Novaes (2000) defendem que a leitura transcende a simples decodificação de palavras, configurando-se como um processo dialógico que articula texto e contexto, linguagem e realidade, promovendo a construção de sentidos a partir da interação entre leitor e mundo. Além disso, estudos da psicologia do desenvolvimento, como os de Piaget (1975), evidenciam que as diferentes fases cognitivas da criança influenciam diretamente sua capacidade de compreender, interpretar e interagir com os textos, reforçando a importância da seleção de materiais literários compatíveis com o estágio de desenvolvimento.

Considerando tais aspectos, o presente trabalho tem como objetivo investigar de que maneira a faixa etária e os diferentes gêneros textuais podem interferir no desenvolvimento da autonomia leitora, analisando se essa competência está condicionada prioritariamente à idade biológica ou às experiências de leitura vivenciadas ao longo do processo de letramento. A escolha do tema justifica-se pela relevância em compreender como práticas pedagógicas mais fundamentadas podem contribuir para o avanço do letramento e para uma educação transformadora, na qual as crianças se constituam como sujeitos críticos e sensíveis.

Dessa forma, a pesquisa busca oferecer aportes teóricos e práticos aos docentes, apresentando reflexões e estratégias capazes de potencializar o desenvolvimento da leitura autônoma, por meio da escolha intencional e adequada de diferentes tipos de textos, considerando não apenas a idade, mas, sobretudo, as experiências culturais e afetivas de cada criança.

2 A LEITURA ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

O processo de formação de leitores é profundamente marcado pelas experiências cognitivas, sociais e culturais vivenciadas desde a infância. Conforme salienta Freire (2021), a leitura ultrapassa a mera decodificação de palavras, sendo antecedida pela leitura do mundo. Para o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2021, p. 36). Ainda segundo o autor, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de alguma prática consciente” (FREIRE, 2021, p. 51). Assim, a compreensão do texto está intrinsecamente ligada ao entendimento do contexto social, histórico e cultural no qual o leitor se insere.

Desde os primeiros registros da história da humanidade, a leitura tem sido um instrumento essencial para a transmissão do conhecimento. Seu processo teve início nas antigas civilizações, onde os primeiros sistemas de escrita começaram a surgir. Novaes (2000, p. 16) retrata que “desde que a inteligência humana teve condições para organizar, em conjunto coerente, as formas e situações enfrentadas pelos homens em seu dia-a-dia, estes foram impelidos a registrar, em algo durável, aquelas experiências fugazes”.

Na Antiguidade, a leitura esteve restrita às elites, sacerdotes e escribas, cumprindo funções religiosas, administrativas e políticas. Segundo Cavallo; Chartier (2021), durante a Idade Média, manteve-se como prática quase exclusiva dos mosteiros, marcada pela oralidade e pelo caráter coletivo. Com a invenção da imprensa, relata Burke (2003), no século XV, a leitura passou a se democratizar, possibilitando a circulação mais ampla de textos e impulsionando o Renascimento. Esse marco histórico ampliou o acesso ao livro e contribuiu para o fortalecimento da escolarização, da difusão do conhecimento científico e da formação cultural da sociedade europeia (BURKE, 2003).

Ao longo dos anos e séculos, a leitura passou por diferentes transformações que alteraram e influenciaram diretamente a forma como os indivíduos se relacionam com os textos. Essas mudanças acompanham o desenvolvimento social, cultural e tecnológico de cada época, alterando não só os materiais utilizados, mas também o modo de ler e compreender. O que antes era uma prática restrita, muitas vezes coletiva e oral, tornou-se, com o tempo, uma atividade mais acessível, silenciosa e individual, refletindo novas maneiras de construir sentidos e interagir com o conhecimento. Com o tempo, alguns acontecimentos favoreceram para que houvesse uma evolução na prática da leitura, conforme aponta Esteves (2019):

[...] Três revoluções marcaram as maneiras de ler e impulsionaram novas práticas leitoras, na escola e fora dela. De acordo com Cavallo e Chartier (2002), a primeira revolução ocorreu com a mudança da leitura oral para a leitura silenciosa que, no século XII, estabeleceu uma nova função social da escrita: o modelo escolástico em substituição às práticas monásticas de leitura. O ato de ler, antes desvinculado do ato de escrever, uma vez que a função da escrita era preservar-se no suporte, foi substituído pela função do trabalho intelectual, passando da leitura em voz alta para a leitura silenciosa, o que não significa que a oralização não tenha sobrevivido até hoje. A segunda revolução, em torno do século XVIII, substituiu as leituras intensivas que obedeciam a cânones do sagrado e da autoridade, marcadas pela memorização e repetição, pela leitura extensiva em novos impressos, leituras fluidas, mais livres e despreocupadas. A seguir, a terceira revolução tecnológica gerou a transmissão eletrônica dos textos, mudando a relação do leitor com os escritos, criando novas maneiras de ler, suportes e gêneros textuais (ESTEVES, 2019, p. 285)

No Brasil, especialmente a partir do século XIX, a leitura foi incorporada ao projeto de escolarização obrigatória, associada à ideia de cidadania e identidade nacional. Contudo, o ensino da leitura esteve por muito tempo centrado em métodos tradicionais, como o uso de cartilhas, memorização e repetição, que priorizavam a decodificação e pouco favoreciam o prazer estético ou a autonomia leitora. Segundo Soares (2003), a alfabetização escolar, ao privilegiar apenas o domínio do código escrito, deixou em segundo plano a inserção das crianças em práticas reais de letramento, afastando-as da leitura como prática social.

Percebe-se, em Esteves (2019), que o aluno era visto como receptor passivo, e a leitura era limitada ao que estava nos livros e manuais escolares. O ensino da leitura esteve relacionado somente à obediência ao texto e à autoridade do professor, reforçando um modelo que pouco favorece o desenvolvimento da autonomia leitora. A escolha dos textos, o modo como eram trabalhados em sala de aula e a ausência de espaço para interpretações pessoais e contribuições significativas ajudou a formar leitores dependentes de mediação constante. Ainda hoje, em muitas realidades,

persistem práticas que não reconhecem o protagonismo do aluno nem suas especificidades de acordo com a faixa etária.

Compreender esse percurso histórico é essencial para repensar as práticas atuais. Para Freire (1996), ler é um ato político e formador de consciência crítica, só possível quando o sujeito é colocado no centro do processo. Nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia leitora exige estratégias pedagógicas que respeitem o tempo, os interesses e a realidade dos alunos.

Historicamente, a aproximação entre literatura e educação resultou, muitas vezes, na produção de obras com caráter moralista ou pedagógico. Zilberman (1998) observa que esse direcionamento comprometeu a função estética e artística da literatura infantil. Entretanto, a escola continua sendo um espaço privilegiado para a formação do leitor, desde que o livro seja utilizado não apenas como veículo de valores, mas como meio de construção de sentido, ampliação da visão de mundo e desenvolvimento da autonomia crítica.

Na contemporaneidade, a presença das tecnologias digitais e da cultura multimodal introduziu novos suportes e linguagens que desafiam o modelo tradicional de leitura. Como defende Chartier (2009), a circulação de textos em diferentes meios reconfigura a relação do leitor com a escrita, exigindo novas competências de interpretação e interação. Assim, cabe à escola o desafio de articular a tradição da leitura literária com as novas práticas digitais, favorecendo a formação de leitores autônomos, capazes de transitar criticamente entre diversos gêneros e suportes.

3 AUTONOMIA LEITORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

No contexto da educação infantil brasileira, a discussão sobre a autonomia leitora ganha cada vez mais importância, especialmente quando se considera o papel da escola na formação de leitores desde os anos iniciais. Promovê-la não significa antecipar a alfabetização ou exigir além das capacidades da criança, mas possibilitar que ela estabeleça vínculos, manifeste curiosidades e faça suas próprias escolhas de acordo com seus interesses, iniciando, assim, a construção de sua identidade.

É preciso considerar que cada criança possui especificidades. Ela não é um adulto em miniatura, mas um ser em formação, que vivencia diferentes fases cognitivas e afetivas ao longo do tempo. De acordo com Novaes (2000), cada faixa etária apresenta formas próprias de se relacionar com o texto, revelando diferentes graus de

compreensão, imaginação e identificação. O desenvolvimento da autonomia leitora deve, portanto, respeitar esse percurso, oferecendo obras que dialoguem com os interesses e com a capacidade simbólica da criança em cada etapa.

Historicamente, a literatura infantil esteve, por muito tempo, subordinada a uma função moral e pedagógica, como observa Zilberman (1998). Essa visão reduzia a literatura ao papel de instrumento educativo, afastando-a de seu potencial estético e artístico. Entretanto, com o avanço dos estudos sobre a infância, a escola passou a ser chamada a ressignificar seu papel, não como espaço “bancário”, mas como mediadora de experiências que estimulem a escuta, o diálogo, a imaginação e a autonomia desde cedo.

Corroborando essa perspectiva, Zilberman (1998) destaca que a própria concepção de infância é uma construção social recente, surgida com a modernidade. Até então, não havia distinção clara entre o universo da criança e o do adulto. Foi somente a partir desse novo entendimento — a infância como fase específica do desenvolvimento humano — que surgiu a necessidade de uma produção literária voltada para esse público, bem como de práticas educativas adequadas.

Complementando essa ideia, Coelho (2000) defende que a literatura infantil ocupa papel central na formação intelectual, emocional e social do indivíduo. Para a autora, “a verdadeira evolução de um povo se faz no nível da mente, da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância” (COELHO, 2000, p. 15). Assim, a literatura, longe de ser apenas entretenimento, configura-se como um agente transformador, capaz de ampliar horizontes, estimular o pensamento crítico e favorecer a construção da identidade da criança.

A seleção de obras, portanto, não deve se restringir a critérios exclusivamente pedagógicos, mas considerar também a qualidade estética e literária. A literatura, independentemente da faixa etária, deve proporcionar experiências simbólicas que promovam o desenvolvimento cognitivo, ético e social.

Nessa perspectiva, Novaes (2000) apresenta uma classificação dos leitores, de acordo com seus estágios de desenvolvimento, relacionando faixa etária, maturidade cognitiva e tipo de obra mais adequada: 1) Pré-leitor (até aproximadamente 3 anos): necessita de livros essencialmente imagéticos, que contribuam para o reconhecimento do mundo e para o desenvolvimento da linguagem oral; 2) Leitor iniciante (a partir dos 6 anos): precisa de obras que associem imagens a textos simples e lineares, favorecendo a alfabetização e o desenvolvimento das primeiras competências leitoras; 3) Leitor em

processo (entre 8 e 9 anos): já domina a leitura, devendo ser exposto a textos curtos e objetivos, acompanhados de imagens que dialoguem com a narrativa; 4) Leitor fluente (entre 10 e 11 anos): apresenta consolidação do domínio da leitura, em que as imagens ainda estão presentes, mas o texto escrito passa a ser o principal foco e 5) Leitor crítico (a partir dos 12 anos): alcança autonomia plena na leitura, sendo capaz de interpretar, refletir e atribuir significados próprios ao texto, construindo sua leitura de mundo.

Embora Novaes (2000) reconheça a importância da literatura já nos primeiros anos de vida, mencionando inclusive a faixa de 1 a 3 anos, seu foco está no despertar sensorial e simbólico da criança, e não necessariamente em práticas sistemáticas de leitura.

Sob essa ótica, compreender os processos cognitivos que sustentam a aprendizagem da leitura é essencial. Assim, a autonomia leitora emerge como resultado da interação entre a maturidade cognitiva da criança e os estímulos oferecidos em seu ambiente de aprendizagem.

4 GÊNEROS TEXTUAIS E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES

A leitura, quando bem explorada, pode transformar a relação do aluno com o conhecimento, e os gêneros textuais são fundamentais nesse processo. Ao entrar em contato com diferentes tipos de texto — como bilhetes, notícias, histórias em quadrinhos, entrevistas, receitas, poesias, entre outros —, a criança passa a compreender que a linguagem assume diversas formas e expressões. É por meio desse contato que ela amplia seus interesses e repertório linguístico, desenvolvendo, assim, a autonomia leitora.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), cabe à escola garantir o acesso dos alunos à diversidade de gêneros textuais e promover práticas de leitura que permitam compreender as múltiplas funções sociais da linguagem. A BNCC destaca que o trabalho com diferentes textos deve ocorrer de forma integrada e significativa em todas as áreas do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, bem como para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos.

Quando falamos em gêneros textuais, é importante compreender que eles não surgem de forma espontânea, tampouco seguem regras fixas; ao contrário, são

construções sociais que se transformam conforme as necessidades comunicativas e o contexto em que se inserem. Como afirmam Grossi e Strang (2017), “trabalhar com os diferentes gêneros, em sala de aula, não significa saber apenas nomeá-los, significa saber utilizá-los em situações de comunicação do dia a dia”. Isso exige do professor uma proposta pedagógica que respeite a faixa etária, os interesses dos alunos e que promova um ambiente de leitura prazeroso e desafiador.

O desenvolvimento da leitura está diretamente ligado à vivência social e à mediação do professor, que deve apresentar os textos de forma intencional e significativa. Como defendem Grossi e Strang (2017), ao expor os alunos aos gêneros, dá-se a eles a oportunidade de se relacionarem com o mundo, interpretar ideias, imaginar novas possibilidades e interagir socialmente. As autoras enfatizam que:

[...] São através desses textos concretos que as crianças vão descobrir o sistema da escrita e, automaticamente, vão se apropriando do funcionamento e da utilidade de seus usos dentro da linguagem oral e verbal. A compreensão e o funcionamento dessa linguagem textual fazem a diferença na formação do leitor. E é nesse momento que o papel do professor mediador é vital, pois os alunos têm dificuldades para, sozinhos, conseguirem avançar na leitura. É preciso ensinar-lhes estratégias de leitura e escrita, para que possam compreender o que leram e o que foi lido para ele. Cabe aqui enfatizar a importância da Hora do Conto para o desenvolvimento global do aluno, especialmente, quanto a formação da sua personalidade e capacidade crítica, dentro dos seus valores e crenças próprios da sociedade a qual pertence. Pois, é nesse momento prazeroso que o mundo da leitura é compreensivo e manipulado pelo leitor.[...] (GROSSI; STRANG, 2017, p. 37)

Ao considerar a presença dos gêneros textuais no cotidiano dos alunos, percebe-se que eles se articulam tanto com o universo escolar quanto com o mundo real. Cada gênero, com suas especificidades, desperta o interesse pela interpretação, amplia o repertório e estimula a expressão, contribuindo para que a leitura deixe de ser vista como mera técnica e passe a ser tratada como prática social. Assim, trabalhar com os diversos tipos de texto é uma maneira eficiente de mostrar aos educandos que o ato de ler está presente em todos os momentos da vida, e que cada texto pode ensinar algo novo, abrir horizontes e provocar reflexões. Essa abordagem contribui diretamente para a formação de leitores autônomos e críticos.

5 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, voltada à compreensão de como as práticas de leitura mediadas em sala de aula contribuem para

o desenvolvimento da autonomia leitora em crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. O estudo foi realizado em um colégio particular da cidade de Três Pontas (MG), envolvendo turmas do Pré I (4 anos), Pré II (5 anos), 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental.

A investigação foi desenvolvida em três etapas complementares. A primeira consistiu em uma revisão bibliográfica sobre a autonomia leitora e o desenvolvimento infantil, abrangendo também os conceitos de alfabetização, letramento e o papel dos gêneros textuais na formação de leitores. Serviram como principais referências teóricas autores como Zilberman (1998), Piaget (1975), Novaes (2000), Coelho (2000) e Freire (2021), cujas obras permitiram compreender as bases cognitivas, afetivas e sociais que sustentam a leitura autônoma.

A segunda etapa envolveu a aplicação de oficinas de leitura semiestruturadas, organizadas em sequências didáticas adequadas à faixa etária dos participantes. As atividades foram realizadas em uma sala lúdica, ambientada com tecidos coloridos e livros variados, destinados a crianças de 2 a 8 anos. O espaço foi planejado para favorecer a interação e o interesse pelos livros e gêneros textuais, estimulando a curiosidade, a imaginação e a autonomia das crianças durante as experiências de leitura.

As oficinas foram conduzidas em formato de roda de leitura, seguidas de contação de histórias e atividades de registro. As crianças puderam escolher livremente os livros que desejavam explorar, compartilhar impressões e recontar os enredos com suas próprias palavras. As obras selecionadas foram adequadas aos diferentes níveis de desenvolvimento leitor, conforme descrito por Novaes (2000).

Na Educação Infantil (Pré I e Pré II), a atividade central partiu da obra *Para que serve um livro?* (LEGEAY, 2012), buscando provocar a reflexão sobre o significado e a função do livro. Em seguida, os gêneros carta e bilhete foram trabalhados a partir da obra *O carteiro chegou* (AHLBERG; AHLBERG, 2007). As crianças produziram cartas espontâneas — por meio de desenhos ou escrita — para colegas sorteados, utilizando kits compostos por envelope, papéis, adesivos representando selos e um lápis decorado como “varinha mágica”.

No 1º ano do Ensino Fundamental, foram explorados os gêneros narrativo e crônica, com base nas obras *Para que serve um livro?* (LEGEAY, 2012) e *Não abra este livro* (LEE, 2017). A proposta consistiu na criação de um livro narrativo ilustrado, em que cada aluno produziu sua própria história, inspirada nos personagens apresentados ou em invenções próprias.

Já no 2º ano, o foco recaiu sobre os gêneros poema, poesia e rima, a partir da leitura da obra *Uma carta para o pirata* (BIGIO, 2022). Após uma roda de conversa sobre a função do livro, as crianças foram convidadas a elaborar um livro autoral intitulado *Meu livro que rima*, contendo produções poéticas espontâneas. As palavras sorteadas no início da atividade serviram como ponto de partida para a criação coletiva das rimas.

Em todas as etapas, a “varinha mágica” foi utilizada como símbolo motivador do processo criativo, representando o “pó de fada da imaginação” e reforçando a ideia de que os livros são escritos por pessoas comuns, assim como as próprias crianças — uma inspiração direta da obra *Para que serve um livro?* (LEGEAY, 2012).

Durante as oficinas, a pesquisadora manteve um diário de bordo, registrando observações sobre as interações das crianças com os livros, as reações durante as leituras, os comentários espontâneos e o envolvimento nas atividades propostas. Esses registros constituíram o principal material empírico da pesquisa.

A terceira etapa consistiu na análise qualitativa dos dados obtidos por meio das produções das crianças e das anotações do diário de bordo. A análise buscou compreender como a faixa etária, o contato com diferentes gêneros textuais e as mediações pedagógicas influenciam o desenvolvimento da autonomia leitora. Os dados foram interpretados à luz do referencial teórico, permitindo identificar práticas que favorecem a leitura autônoma e refletir sobre estratégias pedagógicas aplicáveis em contextos similares.

Como produto final, será elaborado um guia prático para professores, com orientações e sugestões de atividades que promovam a autonomia leitora em diferentes etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo compreender de que forma a literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia leitora na infância. As oficinas literárias, realizadas com turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, permitiram observar a relação das crianças com os livros e os modos como a mediação pedagógica influencia suas escolhas e produções textuais. A análise foi fundamentada em autores como Freire (1996; 2021), Piaget (1975), Novaes (2000) e

Zilberman (1998), cujas contribuições possibilitaram interpretar as observações de forma crítica e contextualizada.

Os resultados indicaram que a escolha dos livros pelas crianças não se limita à faixa etária, mas envolve aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Nas turmas da Educação Infantil, a preferência por livros com cores vibrantes e personagens conhecidos reforça a importância do aspecto visual na fase pré-operatória, conforme destaca Piaget (1975), em que o pensamento é fortemente influenciado pela percepção e pela fantasia. Contudo, observou-se que a estética não é o único fator determinante: em diferentes grupos, algumas crianças demonstraram interesse por livros de não ficção, desafiando a ideia de que o conteúdo textual mais denso é incompatível com a infância. Esse comportamento confirma a afirmação de Coelho (2000) de que cada leitor estabelece uma relação única com o texto, mediada por suas experiências, curiosidades e modos próprios de significar o mundo.

Durante as produções textuais, a autonomia das crianças revelou-se diretamente relacionada à postura do professor. Em turmas nas quais o docente manteve uma intervenção constante, corrigindo ou conduzindo excessivamente as respostas, percebeu-se retraimento e medo de errar. Já nas turmas em que houve espaço para a expressão livre, as crianças criaram narrativas originais, demonstrando envolvimento e prazer na escrita. Esse contraste confirma o que Freire (1996) define como autonomia construída na prática, na medida em que o educador deve ser um mediador sensível, e não um transmissor do saber. A Pedagogia da Autonomia se manifesta, nesse contexto, quando o professor reconhece o aluno como sujeito do processo educativo, capaz de criar, errar e reconstruir.

As interações sociais também se mostraram determinantes. Em diversas situações, a opinião de um colega influenciou as escolhas dos demais, revelando que a leitura é, antes de tudo, um ato social. Freire (2021) enfatiza que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e isso se confirmou nas oficinas: as crianças interpretavam as histórias a partir de suas vivências, do que ouvem em casa e do que compartilham com os pares. Assim, a construção da autonomia leitora não se restringe ao domínio técnico da leitura, mas envolve um processo cultural e relacional, que se fortalece em ambientes dialógicos e cooperativos.

De modo geral, os resultados apontam que a autonomia leitora emerge quando a criança encontra liberdade para explorar, errar, criar e compartilhar. Mais do que determinar uma idade ideal para cada tipo de livro, o desafio pedagógico está em criar

contextos de leitura que respeitem a diversidade de interesses e ritmos. Ao possibilitar que a leitura seja vivida como prazer e descoberta — e não como obrigação —, o professor contribui para a formação de leitores autônomos, críticos e criativos, em consonância com as concepções contemporâneas de alfabetização e letramento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a autonomia leitora na infância não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo, dinâmico e multifatorial, que se constrói na interação entre a criança, o texto e o mediador. Ao investigar a relação entre faixa etária e autonomia leitora, constatou-se que a idade, embora exerça influência sobre o modo como as crianças interagem com os livros, não é um determinante isolado. O que realmente se mostrou decisivo foi a qualidade das experiências de leitura, a liberdade de escolha e as estratégias pedagógicas empregadas pelo professor.

As observações realizadas durante as oficinas mostraram que as crianças de 4 a 6 anos tendem a se aproximar de obras imagéticas, conforme classifica Coelho (2000), valorizando elementos visuais e o encantamento estético. Já os alunos de 7 a 8 anos demonstraram maior envolvimento com narrativas estruturadas e com textos que permitem construir significados e relações entre personagens e acontecimentos. Essa transição não representa apenas uma mudança de gosto, mas reflete avanços cognitivos e simbólicos, como propõem Piaget (1975) e Zilberman (1998), que vinculam o desenvolvimento da leitura à ampliação das operações mentais e à consciência sobre o próprio ato de ler.

Os resultados também reforçam que a autonomia leitora se manifesta quando a criança compreende o sentido social da leitura, ultrapassando a simples decodificação. O leitor autônomo é aquele que lê por iniciativa própria, estabelece relações com suas vivências e constrói interpretações pessoais. Essa concepção está alinhada à perspectiva freireana de leitura como prática libertadora, na qual o indivíduo lê o mundo antes de ler a palavra, transformando o conhecimento em instrumento de emancipação.

Outro aspecto relevante diz respeito à mediação docente, que se revelou determinante no avanço da autonomia leitora. As oficinas demonstraram que a interferência excessiva do adulto pode inibir a expressão criativa, enquanto uma mediação sensível e intencional favorece a confiança e o protagonismo das crianças. Nesse sentido, o papel do professor vai além da instrução — ele é o mediador do

encontro entre o leitor e o texto, proporcionando experiências de leitura significativas, dialógicas e afetivas.

É importante reconhecer, ainda, que o contexto institucional exerce influência nesse processo. Em escolas particulares, o acesso ampliado a materiais diversificados e a continuidade curricular tende a potencializar o desenvolvimento da leitura autônoma. No entanto, essa constatação não deve reforçar desigualdades, mas sim inspirar reflexões sobre a necessidade de políticas públicas que garantam a equidade de acesso às práticas literárias e ao acervo de qualidade na educação pública.

Em síntese, conclui-se que a formação de leitores autônomos exige intencionalidade pedagógica, variedade de gêneros textuais, espaços de escuta e liberdade de escolha. A leitura, quando vivenciada como prática social e não apenas como obrigação escolar, torna-se fonte de prazer, descoberta e construção de sentido. Assim, mais do que ensinar a ler, cabe à escola formar sujeitos que queiram e saibam ler o mundo, capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade por meio da palavra.

Como produto desta pesquisa, foi elaborado um guia prático com sugestões de materiais literários organizados por faixa etária e estratégias pedagógicas para estimular a leitura autônoma. Assim, os resultados oferecem subsídios para docentes e gestores educacionais no planejamento de práticas que promovam a autonomia leitora, assim como, para pais que queiram promover esse contato fora do âmbito escolar, contribuindo para uma educação mais crítica e participativa.

ABSTRACT

This research investigates the influence of age group and textual genres on the development of reading autonomy. The study seeks to understand how these factors impact the development of autonomous reading, contributing to more effective pedagogical practices in the literacy process. The objective is to analyze whether reading autonomy is directly related solely to age, or also to reading experiences both inside and outside the school environment. The methodology involved a literature review and field research conducted at a private school in the municipality of Três Pontas, through literary workshops with children in early childhood education and the first years of elementary school. The results showed that frequent contact with different

textual genres, such as narratives, chronicles, poetry, poems, letters, and rhymes, significantly promotes reading autonomy, associating reading time with the quality of experiences and pedagogical practices, in addition to age group alone. As a product, a practical guide was created with suggestions for literary materials organized by age group, as well as strategies to encourage independent reading, offering support for teaching work and the continuity of children's literary development.

Keywords: *Reading Autonomy. Textual Genres. Pedagogical Practice.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à FEPESMIG e ao Grupo UNIS pela oportunidade de pesquisa, à minha orientadora Samantha Guimarães de Castro pela dedicação, às minhas amigas pelo incentivo, meus pais pelo apoio, e meu namorado pelo companheirismo. A todos, meu muito obrigada!

REFERÊNCIAS

AHLBERG, Allan. **O carteiro chegou**. Tradução de Eduardo Brandão. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

BIGIO, Mari. **Uma carta para o pirata**. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
. Acesso em: 06 de outubro de 2025

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2009.

DEL GROSSI, Edy Simone; STRANG, Bernadete de Lourdes S. **A Relação entre Letramento e Gêneros Textuais**. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 36–40, 2017. DOI: 10.17921/2447-8733.2017v18n1p36-40. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/4766>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ESTEVES, Ana Maria. **Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil: entre rupturas e continuidades**. SciELO - Scientific Electronic Library Online, Uberaba, Educ. rev. 35 (75) • May-Jun 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/dYy8MwknSSxKKWC9JFkVrdb/?lang=pt#>. Acesso em: Uberaba: SciELO, 2019. Acesso em: 29 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52º ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEE, Andy. **Não abra este livro**. Tradução de Camila Pohlmann. 1ºed. São Paulo: Happy Books, 2017.

LEGEAY, Chloé. **Para que serve um livro?** Tradução de Márcia Leite. 1ºed. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

NOVAES COELHO, Nelly. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahari, 1975.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. 10^o ed. São Paulo: Afiliada, 1998.