

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Ana Lúcia de Souza

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA
DENTRO E FORA DOS MUROS DA ESCOLA:
análise da experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP**

Mariana - MG

2021

Ana Lúcia de Souza

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA
DENTRO E FORA DOS MUROS DA ESCOLA:
análise da experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa

Mariana - MG

2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S729p Souza, Ana Lúcia de.

Práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola
[manuscrito]: análise da experiência do Projeto de Extensão Carro-
Biblioteca da UFOP. / Ana Lúcia de Souza. - 2021.
154 f.: il.: color., tab..

Orientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Incentivo à Leitura. 2. Alfabetização da criança. 3. Letramento. 4.
Fotografia Colorida. I. Corrêa, Hércules Tolêdo. II. Universidade Federal
de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.01/.09

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana De Oliveira - SIAPE: 1.937.800



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Lúcia de Souza

**Práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola:
análise da experiência do projeto de extensão Carro Biblioteca da UFOP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 31 de março 2021

Membros da banca

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Marta Passos Pinheiro - Membro Externo Titular - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

O Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 20/05/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Hercules Toledo Correa, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/05/2021, às 11:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0173532** e o código CRC **EF8CAD0F**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.005026/2021-74

SEI nº 0173532

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: - www.ufop.br

Dedico este trabalho a mim e a minha família. A mim, pelo compromisso, perseverança e vontade. À minha família, pelo apoio e pela compreensão em me ajudar em tudo o que precisei.

Poema do beco

Que importa a paisagem, a Glória, a baía, a linha do horizonte?

- O que eu vejo é o beco.

(Manuel Bandeira)

De nada adianta querermos tocar a sensibilidade dos educandos se nós mesmos não estamos preparados para ver o mundo de outra maneira, se nós mesmos não conseguimos ver “além do beco...”.

A educação não é panaceia dos males sociais, mas é o caminho que nós, educadores podemos percorrer e o espaço em que nos é permitido lutar. Podemos começar a educar, começando por educar o nosso próprio olhar. É processo de transformação que acontece à medida que nos permitimos ser tocados pela emoção, pelo amor, à medida que nos humanizamos (MINAS GERAIS, 2018, p. 26).

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre fortaleceu meu espírito para que eu buscasse ânimo e coragem para continuar apoiando-me e fazendo meus caminhos com menos pedras e mais mãos amigas que serviam de instrumento para me conduzirem ao final desta minha jornada.

À minha família, que sempre foi o alicerce da minha vida. Base sólida, construída com palavras de carinho, conforto e alegria. O meu porto seguro, onde não é necessário medir palavras e nem ter vergonha de derramar lágrimas em momentos duros. O essencial era um olhar terno e uma xícara de café bem quente e forte.

Ao meu eterno orientador, professor Hércules Tolêdo Corrêa, que fez de mim uma profissional melhor com suas exigências e incentivo para que eu sempre fizesse mais. Não apenas participei do Mestrado, como trilhei caminhos que jamais deixarão de fazer parte da minha vida. Aprendi, corriji, sorri, entristeci e continuei. Professor Hércules, você deixará saudades e um grande legado na trajetória que ainda hei de trilhar. Obrigada!

Ao meu “irmão gêmeo”, Elton, que sempre esteve presente nas dúvidas, derrotas e vitórias: pelejamos, atuamos e chegamos ao final deste difícil e inusitado trajeto com excelência. Sua presença em minha vida é como uma mão que sempre me conduzia para o melhor caminho. Você tornou minhas tarefas mais simples e menos árduas. Obrigada, amigo!

A Daniela Dias, pelo apoio sempre preciso e as correções impecáveis que sempre me dispensou de maneira tranquila, sempre com um sorriso no rosto. Pude contar em todos os momentos com sua experiência e atenção, além da companhia que fazia minhas viagens de João Monlevade a Mariana, e vice-versa, mais agradáveis e menos cansativas. Obrigada!

Às professoras doutoras Gláucia Maria dos Santos Jorge, Liliane Jorge, Marta Passos Pinheiro e Maria Elisa de Araújo Grossi, que compuseram as bancas de qualificação e defesa, e que tão eticamente me orientaram, sugerindo melhorias em meu trabalho, tornando-o mais consistente, elevando o nível acadêmico da minha dissertação.

À diretora da Escola Municipal Professora Juventina Drummond e à coordenação do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca, que tão prontamente permitiram a realização deste processo de investigação nas instituições sob sua responsabilidade.

Às professoras e à supervisora da Escola Municipal Professora Juventina Drummond e das bolsistas e ex-bolsistas do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da Universidade Federal de Ouro Preto, que aceitaram participar da entrevista semiestruturada, contribuindo para a formação do *corpus* da pesquisa. Sem essa valiosa contribuição, nossa pesquisa não teria dados para a conclusão do processo investigativo.

RESUMO

Esta pesquisa se situa no âmbito das práticas metodológicas em Educação, tendo como objetivo geral analisar a importância das práticas de leitura no processo de letramento literário, a partir de um trabalho articulado dentro e fora dos muros da escola, considerando as contribuições proporcionadas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP. Elencamos como objetivos específicos: identificar e analisar possíveis relações entre os processos de alfabetização de letramento e de letramento literário; descrever analiticamente o trabalho do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP; identificar e analisar as práticas de letramento literário desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP e suas contribuições para o processo de alfabetização dos alunos de uma escola pública num dos “morros” de Ouro Preto. Com o intuito de atingir os objetivos expostos, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa na coleta e na análise dos dados, por meio de pesquisa documental e realização de entrevistas semiestruturadas, nas quais buscamos a influência do letramento literário promovido pelo Carro-Biblioteca da UFOP na alfabetização dos alunos de duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, localizada no Morro Santana em Ouro Preto (MG). O *corpus* da pesquisa foi constituído por 12 entrevista semiestruturadas, realizadas com cinco professoras das turmas de alfabetização da referida escola, a supervisora que acompanhava o trabalho das docentes, duas bolsistas e quatro ex-bolsistas que atuavam no Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP. O aporte teórico-metodológico buscou embasamento nas ideias defendidas por pesquisadores como: Bakhtin (1997), Bardin (2006), Bogdan e Biklen (1994), Candido (2011), Corrêa (2016), Cosson (2007, 2013), Gatti (2011), Kleiman (1995), Minayo (2001), Mortatti (2004, 2008, 2014), Paulino (2001, 2004, 2009, 2010), Rojo (2004, 2009), Soares (2002, 2003, 2004, 2006, 2007), Street (1995, 2003, 2007, 2010, 2012, 2013), Zappone (2013). Os resultados da pesquisa demonstraram algumas contribuições que a parceria entre o trabalho realizado no Carro-Biblioteca e a Escola Municipal Professora Juventina Drummond trouxeram para as duas turmas de alfabetização desta instituição, entre as quais: 1) evidenciamos que as práticas de leitura literária promovidas pelo Projeto de Extensão contribuíram para que a alfabetização acontecesse em consonância com o letramento literário; 2) constatamos uma receptividade positiva do trabalho realizado pelo projeto entre todos os seus participantes, bem como um esforço conjunto de pais, famílias, professores, bolsistas e a comunidade para chamar a atenção dos educandos quanto à importância do ato de ler; 3) detectamos diversos pontos positivos do trabalho realizado pelo projeto em relação ao incentivo e à mediação de leitura, proporcionando às crianças estratégias para a construção da formação leitora; 4) percebemos que o contato dos alunos com um diversificado acervo literário em um ambiente diferente permitiu uma leitura agradável e prazerosa, o que auxilia no alfabetizar letrando; 5) tomando como referência a fala das entrevistadas, identificamos que as interações entre as crianças que aconteciam durante as práticas literárias subsidiaram o desenvolvimento da linguagem, imaginação, criatividade e construção de significados, ingredientes indispensáveis para uma alfabetização articulada ao letramento literário. Por fim, espera-se que o resultado deste estudo sirva para evidenciar a importância desse Projeto de Extensão nos espaços escolares e não escolares onde atua. E que seja implementado em outros bairros ou até em municípios próximos.

Palavras-chave: letramento – letramento literário – práticas de leitura – Carro-Biblioteca da UFOP.

ABSTRACT

This research is within the scope of methodological practices in education, with the general objective of analyzing the importance of reading practices in the literary literacy process, from an articulated work inside and outside school, considering the contributions provided by UFOP's Library Car Extension Project (Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP). The specific objectives are: to identify and analyze possible relationships between literacy and literary literacy processes; describe the work made by UFOP's Car Library Extension Project analytically; to identify and analyze the literary literacy practices developed by UFOP's Library Car Extension Project and their contributions to the literacy process of students from a public school in one of the suburbs in Ouro Preto. In order to achieve the objectives previously mentioned, a qualitative research in the collection and analysis of data was conducted through documentary research and it was also conducted semi-structured interviews, in which the influence of literary literacy promoted by UFOP's Library Car on literacy of students from two first-grade classes of elementary school at Escola Municipal Professora Juventina Drummond was sought, located in Morro Santana in Ouro Preto - MG. The research corpus consisted of 12 semi-structured interviews, carried out with five teachers from the literacy classes of that school, the supervisor who accompanied the work of the teachers, two scholarship students and four former scholarship students who worked at UFOP's Library Car Extension Project. The theoretical-methodological contribution sought to support the ideas defended by researchers such as: Bakhtin (1997), Bardin (2006), Bogdan e Biklen (1994), Candido (2011), Corrêa (2016), Cosson (2007, 2013), Gatti (2011), Kleiman (1995), Minayo (2001), Mortatti (2004, 2008, 2014), Paulino (2001, 2004, 2009, 2010), Rojo (2004, 2009), Soares (2002, 2003, 2004, 2006, 2007), Street (1995, 2003, 2007, 2010, 2012, 2013), Zappone (2013), among others. The results of the research demonstrated some contributions that the partnership between the work carried out at the Library Car and Escola Municipal Professora Juventina Drummond brought to the two literacy classes of this institution, such as: 1) it was demonstrated that the literary reading practices promoted by the Extension Project contributed to literacy to be in line with literary literacy; 2) it was noted a positive receptivity of the work carried out by the project by all the subjects who participated in it, as well as a joint effort between: parents, family, teachers, scholarship holders and the community, to draw the students' attention to the importance of reading; 3) it was detected several positive points of the work carried out by the project, in relation to the incentive and mediation of reading, providing children with strategies for the construction of reading training; 4) it was realized that the contact of the students with a diversified literary collection in a different environment, allowed a pleasant reading, which helps in alphabetization by literacy; 5) Basing on the interviews carried out through this work, it was identified that the interactions between children during literary practices, subsidized the language development, imagination, creativity and construction of meanings, essential components for literacy linked to literary literacy. Finally, it is expected that the result of this study highlights the importance of this Extension Project in the school and non-school environments where it occurs. Also, it could be implemented in other neighborhoods or even in nearby cities.

Keywords: literacy - literary literacy - reading practices - UFOP's Library Car.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Práticas e eventos de letramento literário em espaços escolares e não escolares.....	70
Quadro 2 – Símbolos das transcrições das entrevistas.....	75
Quadro 3 – Professoras participantes da pesquisa.....	78
Quadro 4 – Supervisora participante da pesquisa.....	78
Quadro 5 – Bolsistas e ex-bolsistas participantes da pesquisa.....	82
Quadro 6 – Práticas de leitura literária desenvolvidas pela escola e pelo projeto de extensão.....	87
Quadro 7 – Contribuições do projeto de extensão para o processo de letramento literário das crianças das turmas de alfabetização.....	102
Quadro 8 – Limitações apontadas pelas mediadoras de leitura do carro-biblioteca e pelas docentes.....	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Carro-Biblioteca no Morro Santana.....	65
Figura 2 – Contação de história.....	92
Figura 3 – Modelo de carteira de empréstimo de livro pelo Projeto de Extensão Carro- Biblioteca.....	94
Figura 4 – II Semana da Leitura de Ouro Preto.....	112

LISTA DE SIGLAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEALE** – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- EUA** – Estados Unidos da América
- FALE/UFMG** – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
- FE/UNICAMP** – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
- FNLIJ** – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
- GNL** – Grupo de Nova Londres
- GPELL** – Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
- ICHS** – Instituto de Ciências Humanas e Sociais
- INEP** – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
- IFAC/UFOP** – Instituto de Filosofia, Arte e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MAKTAB** – Escola primária em árabe
- MG** – Minas Gerais
- MULTIDIC** – Multiletramentos e Usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação
- NEL** – Novos Estudos de Letramento
- PAP** – Programa de Apoio Pedagógico
- PE** – Projeto de Extensão
- PECB** – Projeto de Extensão Carro-Biblioteca
- PEMETE** – Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias na Educação
- PNAIC** – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- SISBIN/UFOP** – Sistema de Bibliotecas e Informação da Universidade Federal de Ouro Preto

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TUI – Teatro Universidade e Informação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	20
2.1 Leitura de literatura, leitura literária e letramento literário.....	22
2.2 Alfabetização e letramento: terminologia e conceitos.....	28
2.3 Literatura e escolarização: conexão inevitável.....	33
2.4 Letramento literário: caminhos para formação de um leitor literário.....	36
2.4.1 Eventos e práticas de letramento literário: interfaces.....	43
3 METODOLOGIA DE PESQUISA: TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO.....	51
3.1 Pesquisa documental, bibliográfica	52
3.2 Abordagem qualitativa da educação no contexto brasileiro.....	55
3.3 Análise do conteúdo: fio condutor das reflexões e inferências.....	61
3.4 Escolha dos sujeitos da pesquisa: empirismo em pauta.....	63
3.5 <i>Lócus</i> da pesquisa: histórico e organização.....	65
3.5.1 Escola Municipal Professora Juventina Drummond – histórico.....	66
3.5.2 O Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP: literatura em movimento...	69
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DO CONTEÚDO.....	73
4.1 O <i>corpus</i> da pesquisa.....	73
4.2 Procedimentos para análise dos conteúdos.....	74
4.3 Perfil das professoras e da supervisora.....	77
4.3.1 Formação acadêmica e profissional, gosto literário.....	78
4.4 Perfil das bolsistas e ex-bolsistas do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca.....	82
4.4.1 Formação acadêmica, projetos futuros, motivação para participar do Projeto de Extensão Carro Biblioteca.....	82
4.5 Práticas e eventos de letramento literário em espaços escolares e não escolares...	85
4.5.1 Cantinho de leitura.....	87
4.5.2 Sacola viajante.....	89
4.5.3 Roda de leitura (dramatizada, leitura interativa, leitura em capítulos)	90
4.5.4 Contação de histórias (fantoques, dedoches, oficinas teatrais, mímicas, conto e reconto)	91
4.6 Empréstimo de livro, indicação literária e mediação de leitura literária.....	94
4.7 Participação da família, acolhimento das bolsistas, conduta e dinâmica da escola.....	97
4.8 Pontos positivos e pontos negativos do Projeto de Extensão Carro Biblioteca.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES.....	119

1 INTRODUÇÃO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa teve sua origem em minhas vivências acadêmicas e profissionais. Evoco lembranças da minha infância em uma cidadezinha na Zona da Mata, interior de Minas Gerais, quando ainda cursava o primário e já trazia em minhas atitudes indícios de querer ser professora, como forma de imitar minha mãe. Posteriormente, no Ensino Médio, cursei o Magistério, o que na época dava direito para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Terminei a Educação Básica e no ano seguinte fiz vestibular para Pedagogia, sendo aprovada. Três anos depois terminava a graduação, iniciando minha vida profissional em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. Começavam a vontade e o desafio de ser professora e poder auxiliar as crianças no processo ensino-aprendizagem. Pouco tempo depois, especializei-me em práticas pedagógicas; alguns anos mais tarde, graduei-me em Matemática pela Universidade Federal de Ouro Preto. Após sete anos longe da vida acadêmica, ingressei no mestrado em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, cujo resultado é esta dissertação.

Atualmente, pensando em minha trajetória profissional, considero-me uma pessoa realizada, pois sinto prazer e gosto do que faço. Não me vejo fazendo outra coisa a não ser exercer a docência. Trabalho como professora das séries iniciais há mais de 20 anos. Convivo diariamente com o desafio que é para nós, professores, alfabetizar crianças que, em sua maioria, trazem uma bagagem de conhecimento e habilidades que não lhes permite iniciar de imediato uma nova tarefa de aprendizagem, demandando mais tempo e atividades pedagógicas específicas com o objetivo de sanar tais deficiências e os discentes avançarem com êxito no processo ensino-aprendizagem.

A discussão sobre alfabetização sempre esteve presente nas reuniões pedagógicas do corpo docente, pois buscamos uma prática que atendesse aos educandos com equidade. Acreditamos que a maioria dos alunos aprende no seu devido tempo, mas também que é função da escola propiciar meios diversificados para auxiliar todos neste caminho – o da alfabetização. Assim, durante minha trajetória profissional, observei o gosto das crianças por literatura. Um exemplo que evidencia essa afirmação é quando disponibilizávamos diversas obras para os discentes lerem individualmente ou em grupos: eles ficavam eufóricos e interessados, mesmo aqueles que ainda não estavam alfabetizados. Observando as crianças e o interesse delas por livros literários, surgiu a ideia de utilizar esse recurso para ajudar os alunos a desenvolverem a compreensão leitora, tornando-os leitores capazes de entender a função social das obras literárias e, simultaneamente, desenvolver atividades para auxiliar no processo alfabetizador.

Em função disso, pensamos em pesquisar práticas pedagógicas que associassem dois conceitos – alfabetização e letramento –, considerando-os adequados, produtivos e articulados, como nos coloca Corrêa e Magalhães (2016, p. 4):

Por isso a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. Diante disso, compete ao professor alfabetizador propiciar aos alunos o contato com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e simultaneamente considerar o ensino sistemático da leitura e da escrita. A criança quando inserida num contexto de alfabetização e letramento literário, desenvolve a criatividade, a linguagem, a imaginação e a significação em seu meio, contemplando práticas de leitura e escrita na sala de aula e em todo contexto social.

Concordamos com Corrêa e Magalhães quando explicitam que o letramento literário desenvolve a criatividade, a linguagem, a imaginação e a significação em seu meio. Deduzimos que, além de ajudar no desenvolvimento dessas competências, ainda auxilia nas interações em sala de aula, pois, quando as crianças leem em grupo, elas estão interagindo e certamente construindo conceitos, ampliando vocabulário e melhorando a compreensão leitora. Dessa maneira, o professor pode realizar intervenções nos grupos através da escuta atenta das conversas entre as crianças e mediar os possíveis conflitos, direcionando-os para a reflexão e, conseqüentemente, mudanças de atitudes.

Dessa forma, ao pensar nessa interação entre pares; na mediação das leituras literárias; nos espaços que podem promover a ampliação de estratégias para compreender e gostar de ler livros literários; nas práticas pedagógicas que podem auxiliar as crianças na construção do conhecimento sobre o processo de leitura e escrita; no modo como utilizar essas aprendizagens nas práticas sociais, surgiu a intenção de pesquisar sobre o trabalho articulado que ocorre entre o ambiente da sala de aula e as atividades desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), tendo como foco duas turmas de primeiro ano da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, localizada no Morro Santana, em Ouro Preto (MG).

Em relação à interação entre pares, podemos resgatar as palavras de Coracini (2005, p. 2), com as quais ela esclarece que a ação mútua entre sujeitos (inter-ação), entre o sujeito e um texto, entre o sujeito e uma língua ou um saber, se realiza ainda em meio ao inesperado, ao surpreendente – em si mesmo e no outro –, ao equívoco, à contradição, ao conflito, à tensão como elementos constitutivos do sujeito e das relações intersubjetivas.

Segundo Soares, um dos objetivos da leitura e do estudo de um texto literário é considerar as habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura,

interpretando as analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos e poéticos, enfim daquilo que é textual e literário (SOARES, 2011, p. 43-44). Consideramos que essas estratégias de leitura especificadas por Soares atravessa um trabalho de mediação e interação em sala de aula, sejam elas entre professor/aluno ou em agrupamentos produtivos, nos quais se utiliza a linguagem como meio para se comunicar e cooperar entre si, construindo o conhecimento a partir das relações intersubjetivas, em que o mediador deve estar atento ao inesperado, pois cada indivíduo tem sua crença e suas ideias sobre determinada situação ou assunto. Vários autores, como Vygotsky (2006, 1993), Kleiman (1995) e Bahktin (1997), julgam a interação em sala de aula como fundamental para uma aprendizagem de qualidade.

Ancorada nas reflexões dos pesquisadores explicitados nos parágrafos anteriores, remeto-me às lembranças das minhas práticas pedagógicas em sala de aula. Nos momentos destinados à leitura literária em sala, observava que os alunos se transportavam para o mundo imaginário das histórias que ouviam, fazendo uma ‘viagem’ através da imaginação, colocando-se como personagem da ficção, desenvolvendo a criatividade e as habilidades para se tornarem leitores. A partir dessa visão, as crianças ampliam o interesse pelos textos literários. Percebi, assim, que um trabalho alfabetizador na perspectiva do letramento literário, ainda mais considerando espaços diferentes do universo da sala de aula, poderia contribuir para aprofundar a compreensão leitora diferente da simples decodificação de símbolos.

Podemos citar alguns estudiosos, como Corrêa (2016), Cosson (2011), Moraes (2005), Paulino (2004), Rojo (2009), Soares (2004), Zappone (2013), que abordam a alfabetização na perspectiva do letramento literário. Lembramos ainda de ações já realizadas pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, para a preparação de professores em curso de formação continuada, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que promoveu de 2013 a 2016 cursos presenciais de formação continuada em Língua Portuguesa, Matemática, Artes e Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

De acordo com as investigações realizadas pelos pesquisadores citados anteriormente, fica evidente a importância da alfabetização, do letramento e letramento literário e suas implicações educacionais. Com efeito, é durante os anos pré-escolares e início da escolarização que as crianças aprendem a ler e escrever e desenvolvem a capacidade da escuta atenta, analisando-a em seus diversos segmentos: letras, fonemas, sílabas, palavras e seus significados. Por outro lado, vale refletir sobre a diferença de alfabetização e letramento e o que o profissional que trabalha com alfabetização deve fazer para que suas ações tenham qualidade, pois a questão é grave: crianças e jovens saem da escola semianalfabetos ou analfabetos funcionais. Assim, após leituras e reflexões sobre artigos de diversos pesquisadores, ficam evidentes as ideias

defendidas por eles e quais alterações nas práticas pedagógicas devem ser consideradas, buscando-se mudanças no processo ensino-aprendizagem para que a alfabetização cumpra seu papel formador com êxito.

Vale ressaltar o sentido dos conceitos de alfabetização e letramento. Com relação ao primeiro, Soares (2007, p. 2) escreve:

Alfabetização etimologicamente significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Já o termo letramento provém da palavra inglesa *literacy*, a qual deriva do latim *littera* (letra) mais o sufixo *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Portanto, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. A escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. Nessa perspectiva, letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita (CEALE, 1996). Nas palavras de Soares (2003, p. 2),

O Letramento é de uso ainda recente e significa o processo de relação das pessoas com a cultura escrita. Assim, não é correto dizer que uma pessoa é iletrada, pois todas as pessoas estão em contato com o mundo escrito. Mas, se reconhece que existem diferentes níveis de letramento, que podem variar conforme a realidade cultural. Para a autora embora seja considerada essa distinção entre o conceito desses dois processos, pedagogicamente eles são indissociáveis e interdependentes.

Diante disso, entendemos letramento como prática pedagógica sistematizada, onde a instituição escolar deve oferecer aos educandos diversas obras e contato com diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, oportunizando o envolvimento dos alunos com o universo da leitura e sua utilização nas práticas sociais. Assim, o letramento literário que trata de ações específicas sobre os livros literários presentes no ambiente escolar ou em outros espaços pode ser utilizado para dar sentido ao mundo, associando a linguagem formal com a vivida no cotidiano dos alunos.

Portanto, podemos entender letramento literário, segundo Paulino e Cosson (2009), como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Para os dois pesquisadores, o letramento literário é

Bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (PAULINO; COSSON, 2009, p. 103).

Neste contexto, o objetivo geral deste projeto é analisar a importância do letramento literário no processo de alfabetização, a partir de um trabalho articulado dentro e fora dos muros da escola, considerando as contribuições proporcionadas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP. Assim, esta pesquisa busca responder a questão de investigação, envolvendo a articulação do trabalho desenvolvido pela biblioteca itinerante da UFOP e duas turmas de alfabetização da Escola Municipal Professora Juventina Drummond no Morro Santana em Ouro Preto. Como objetivos específicos, tentaremos: identificar as possíveis relações entre os processos de alfabetização, letramento e de letramento literário; descrever analiticamente o trabalho do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP; analisar as práticas de letramento literário desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP e suas contribuições para o processo de alfabetização dos alunos de uma escola pública num dos “morros” de Ouro Preto.

Este trabalho foi desenvolvido na linha de pesquisa Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias na Educação (PEMETE) e faz parte do Grupo de pesquisa MULTDIC – Multiletramentos e usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação.

Entendemos que a alfabetização focada no letramento literário dentro e fora dos muros da escola é mais uma estratégia na tentativa de melhorar o rendimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem durante o ciclo de alfabetização. Acreditamos que um trabalho desenvolvido com qualidade nas séries iniciais pode impactar positivamente a formação de um adulto autônomo, capaz de fazer escolhas exitosas, buscando uma vida digna.

Este trabalho está fundamentado teoricamente em dissertações e teses pesquisadas em portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), repositórios de universidades, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como livros e artigos científicos de diversos autores, como: Bakhtin (1997), Bardin (2006), Candido (2011), Corrêa (2016), Cosson (2006, 2014), Kleiman (1995), Moraes

(2005), Mortatti (2004), Paulino (2004), Rosa (2010), Rojo (2004, 2009), Rojo e Moura (2012), Soares (2002, 2003, 2004, 2006, 2007), Zappone (2013). A título de curiosidade e pensando em confirmar a importância de pesquisas sobre o letramento literário na alfabetização, ao acessar o portal da CAPES, encontramos um milhão, quatrocentas e sessenta e três (1.000.463) pesquisas distribuídas entre dissertações e teses.

Diante do exposto anteriormente e ainda tentando responder à questão de investigação acima mencionada com base nos objetivos descritos, explicitamos a organização da estrutura textual desta dissertação.

No capítulo 1, apresentamos o embasamento teórico realizado através de uma pesquisa bibliográfica nas últimas décadas sobre o letramento literário, foco desta pesquisa. Discorreremos sobre temas relevantes que estão explícitas ou implicitamente ligados ao nosso objeto de investigação, a saber: ensino tradicional e o movimento da Escola Nova; a diferença entre leitura, leitura literária e letramento literário; conceito e origem de alfabetização e letramento; a relação entre literatura e escolarização e um aporte teórico sobre o letramento literário.

No capítulo 2, destacamos os percursos metodológicos que trilhamos durante o processo investigativo. Descrevemos as reflexões e os conceitos de alguns pesquisadores sobre procedimentos técnicos a serem utilizados nesta pesquisa, como pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Apontamos também discussões consistentes sobre a abordagem qualitativa da educação no contexto brasileiro. E ainda como foi realizada a análise dos dados coletados, ancorados nas ideias de Bardin, com categorias de análise explicitadas para que sejam o fio condutor das nossas reflexões e inferências. Neste capítulo, especificamos também os sujeitos e o *locus* da nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, analisamos os dados coletados através da pesquisa documental realizada nos documentos listados no segundo capítulo e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores das turmas de alfabetização, supervisora e bolsistas e ex-bolsistas da UFOP, transcritas à luz das categorias de análise e dos objetivos estabelecidos, relacionando os dados coletados com o objeto de investigação.

Para encerrar, tecemos as considerações finais, destacando as interpretações e inferências observadas durante a análise do conteúdo coletado, descrevendo minuciosamente o resultado do processo investigativo, relacionando-o com a questão de investigação proposta como objeto do nosso processo investigativo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Não se aprende, senhor, na fantasia,
 Sonhando, imaginando ou estudando,
 Senão vendo, tratando e pelejando.
 (*Os Lusíadas*, Camões)

Neste capítulo, apresentamos o embasamento teórico e os conceitos que fundamentaram nossa pesquisa, discorrendo sobre o que estudiosos pensam sobre o letramento literário, foco de nossa investigação. Tentamos responder a seguinte questão de investigação: quais foram as contribuições entre as práticas desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP no processo de letramento literário dos alunos de duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, localizada no Morro Santana em Ouro Preto? O estado do conhecimento versa sobre dois temas: alfabetização e letramento, letramento literário.

Temos ciência de que alfabetização, letramento e letramento literário estão interligados e são interdependentes. Porém, cada um possui conceitos distintos que ajudarão o leitor a compreender a importância de um trabalho articulado entre eles, em benefício de um alfabetizar letrando, convergindo para a formação de um leitor literário dentro e fora do ambiente escolar.

Práticas pedagógicas na perspectiva do letramento literário contribuem para que o processo ensino-aprendizagem tenha significado, não se restringindo à reprodução de conhecimentos pelo professor, mas permitindo ao aluno a construção literária dos sentidos, a partir de obras literárias diversas, vem como a realização de associações com outros textos, considerando os contextos sociais.

De acordo com Kubo e Batomé (2001), conceituamos ensino-aprendizagem como processos comportamentais interdependentes da ação humana, constituídos por comportamentos complexos e difíceis de perceber. De acordo com os dois pesquisadores, ensinar e aprender são dois verbos que se referem, respectivamente, ao que faz um professor e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer do professor. A mudança na alteração da interação dos alunos com seus respectivos meios, como resultado do trabalho de um professor, é o que indica que houve aprendizagem produzida por um ensino.

Assim, compreendemos que o trabalho interativo, desenvolvido pelo professor em sala de aula ou em outros ambientes com objetivo de ensinar e aprender, deve estar articulado com as ações comportamentais do indivíduo, pois, segundo Kubo e Batomé (2001), só há aprendizagem se houver mudanças no comportamento do sujeito. O letramento literário vem

ao encontro desse conceito, pois contribui para que o educando perceba o mundo e faça relações com o que aprende e o contexto social no qual está inserido.

A educação formal deve centrar o ensino na condição humana. Antes de qualquer coisa, conhecer o humano é situá-lo na sociedade, e não separá-lo dela. Preparar as novas gerações para conviver, partilhar, competir e cooperar na sociedade obriga os profissionais de educação a planejar e desenvolver propostas que contribuam para que o indivíduo tenha condições de agir e colaborar ativamente na sociedade. Isto implica converter as salas de aula em espaços nos quais conteúdos, habilidades e competências do processo ensino-aprendizagem sejam utilizados nas práticas sociais, associando-as com situações possíveis fora da escola, ampliando assim as possibilidades dos alunos e inserindo-os realmente no fazer social.

Antonio Candido considera a literatura como um direito humano que humaniza:

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.
[...] 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 (CANDIDO, 2011, p. 176, 188).

Segundo Candido (2011), a literatura é fator indispensável de humanização. Ela confirma o homem em sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Para este pesquisador, por meio de histórias, os livros conseguem ensinar sobre relações intra e interpessoais, o autoconhecimento e a empatia. Assim, a literatura deixa de ser uma distração para se tornar um instrumento de enriquecimento pessoal e intelectual, bem como uma necessidade como comida, moradia, saúde e vestuário.

Portanto, o direito à literatura deve ser colocado em prática desde as séries iniciais, com atividades pedagógicas que propiciem um saber sistematizado, colaborativo e significativo que associe a alfabetização com a leitura literária, ambas tendo como objetivo seus usos sociais. Essas ações em sala de aula contribuem para a promoção da leitura literária.

Diante disso, entendemos que uma sociedade de fato justa “pressupõe o respeito pelos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis, é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 126).

Corroboramos com Candido (2011) que a literatura é direito do educando e deve ser garantida nas práticas pedagógicas em sala de aula desde os anos iniciais, escolhendo, para o trabalho, obras literárias de qualidade. De acordo com Souza e Cosson (2001), a seleção literária

deve considerar critérios como: escolha de um texto no seu suporte original, ou seja, o livro; respeito à integridade da obra, pois não podemos retirar ou saltar partes do texto. Afinal, o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentido. Assim, trabalhar uma obra literária em sala de aula, considerando os critérios propostos por Souza e Cosson (2001), contribui para uma melhor compreensão leitora e construção de sentidos pelo leitor ou ouvinte.

Concordamos com os dois pesquisadores: a escolha de obras literárias baseada em sua qualidade artístico-estética é importante para a compreensão leitora e a ampliação do repertório literário dos alunos, pois possibilita um bom trabalho de mediação, considerando estratégias de leitura como antecipação, inferência e verificação, condições fundamentais para desenvolver a proficiência leitora (SOLÉ, 1998).

Acreditamos que um trabalho articulado entre o ensino regular e o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP, com atividades envolvendo a leitura de literatura, leitura literária e letramento literário, com objetivos bem definidos para cada uma dessas leituras, favorece para que o educando avance na compreensão leitora, entendendo as funções sociais dos diversos gêneros textuais que circulam no mundo letrado.

2.1 Leitura de literatura, leitura literária e letramento literário

Sabemos que a leitura é uma prática social importante no desenvolvimento da cognição humana, pois desenvolve a imaginação, a criatividade, a comunicação, o intelecto e promove a aquisição de conhecimento e o senso crítico. Segundo Cafiero (2010), a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Ler é atribuir sentidos e, ao mesmo tempo, compreender o texto como um todo coerente, estimulando no leitor a capacidade de reflexão, de crítica, de saber como usar o texto em sua vida. É importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas para localização de informação.

Para Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto que depende dos objetivos estabelecidos, ou seja, o ato de ler não acontece de maneira solta, sem intenções. É no encontro entre o que está na superfície textual e a finalidade para que se realiza a leitura que o verdadeiro fenômeno da leitura se concretiza. Para a autora, a compreensão do texto está diretamente relacionada ao objetivo da leitura. Por isso, é algo construído pelo leitor no contato com o texto.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ estabelece que

A leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (BRASIL, 2018, p. 68).

Ao analisarmos a definição para leitura descrita acima, percebemos que ler vai além de decodificar símbolos. O leitor deve se situar no texto, associando o que lê com situações reais do seu dia a dia, fazendo referência a conhecimentos prévios e utilizando os vários recursos presentes no texto, além do texto escrito, para uma melhor compreensão do que está sendo lido, construindo, assim, significados através de questionamentos e inferências que devem ser considerados pelo professor ao planejar uma aula de leitura.

Pensamos que a leitura na vida do ser humano é importante. Por isso, é fundamental que o educador tenha a intenção clara e bem planejada ao trabalhar determinado texto em sala de aula. A leitura de literatura, por exemplo, pode ser utilizada para descrever fatos históricos de um determinado povo. O professor deve buscar na literatura o conhecimento pesquisado e comprovado cientificamente sobre determinado assunto, para que discuta com segurança o tema abordado. Da mesma forma, ele pode lançar mão de uma obra antiga para refletir sobre os hábitos, os costumes e a cultura de um povo em determinado período da história, como nos esclarece Corrêa (2016, p. 2):

Um professor ou outro mediador de leitura pode usar a leitura de literatura, para fazer um levantamento, com os possíveis leitores, dos modos de vida da época retratada: vestuário, hábitos alimentares, formas de transporte, costumes. Dessa forma, estaria fazendo tão somente uma leitura da literatura. Uma leitura que tem como objetivo a identificação de elementos presentes na narrativa que apontem para características de um povo.

Portanto, é importante que o professor compreenda a diferença entre os diversos tipos de leitura e, ao planejar uma aula de leitura, considere suas intenções, estabelecendo objetivos e buscando na literatura o conhecimento necessário para trabalhar com segurança determinado conteúdo em sala de aula. Segundo Corrêa (2014), a leitura de literatura pode ser usada em sala de aula para ensinar conteúdos gramaticais e conhecimentos linguísticos.

¹ A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2018, p. 5).

A leitura literária, de acordo com Corrêa (2014), é aquela que se faz quando o leitor estabelece com o texto literário o chamado pacto ficcional². São as relações que o leitor estabelece com o texto, conforme os objetivos tanto do texto quanto do leitor. Paulino (2004, p. 56) afirma que

Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Piégay-Gros³ (*apud* ALMEIDA, 2014, p. 36), analisando a especificidade da leitura literária, salienta:

Ler por ler, esta poderia ser a divisa da leitura literária. Mas o que significa esta expressão? Certamente, [...] uma experiência intensa, mais rica, no curso da qual o leitor ele mesmo se encontra modificado - e não só informado. Mas uma tal leitura não se decreta. Ela não é somente uma técnica, nem mesmo um dom. É de uma arte que se trata - uma arte de ler. Esta leitura não coincide totalmente nem com a leitura corrente nem com a leitura profissional (estado crítico) (p. 14). Ler é certamente se ausentar de si mesmo, submeter sua própria identidade a um desvio, ou antes, a uma suspensão. A necessidade da solidão, que alguns experimentam ao se entregar à leitura, é um signo: eu não posso ler em público, porque ler é uma atividade muito íntima; lendo, eu me coloco à descoberta, eu me mostro outro que eu não sou habitualmente para os outros. [...] O leitor é este que se esquece, que se perde no texto e no mundo do outro. E que esquece os outros, aqueles do mundo circundante; ele faz violência aos desejos deles; à sua preocupação, à sua lógica.

Para Cosson (2007, p. 47), a linguagem literária compreende três tipos de aprendizagem:

a) A aprendizagem da literatura, que se dá através da experiência estética do mundo por meio de palavra, e instiga os sentidos, os sentimentos e a intimidade, pois há uma relação tátil, visual, sensorial, emocional do leitor com o texto. b) A aprendizagem sobre a literatura, que envolve os conhecimentos de história, teoria e crítica: prevalência dos didatismos nos currículos escolares. c) A aprendizagem por meio da literatura, que se relaciona aos saberes e às habilidades proporcionadas aos usuários pela prática de leitura literária: ampliação do universo cultural do leitor através dos tantos temas humanos, sociais, políticos, ideológicos, filosóficos, dentre outros, que são tratados nos gêneros literários.

² Pacto ficcional é o acordo que se estabelece entre leitor e texto, no sentido de não se questionar o estatuto fantasioso de uma obra. Esse pacto se realiza tanto a partir da leitura de obras literárias escritas em prosa, como contos, novelas e romances, dirigidos a adultos, jovens e crianças, como também a partir de obras em linguagens que mesclam o verbal e o visual, como novelas e séries televisivas, filmes, histórias em quadrinhos, tirinhas de jornal, desenhos animados e outras produções de vários gêneros (Glossário CEALE/UFGM).

³ Nathalie Piégay-Gros, escritora e crítica literária francesa nascida em 12 de novembro de 1965, em Lyon (França). Dirige o Centre d'Études et de Recherches Interdisciplinaires de L'UFRLAC (Letras, Artes, Cinema). Pesquisa o romance e o romanesco no século XX, o surrealismo e as obras de Louis Aragon, Claude Simon e Robert Pinget. É autora de *Aragon et la chanson* (Textuel, 2007) e *L'érudition imaginaire* (Droz, 2009). (Informações retiradas da Wikipédia e do site <https://www.rafaelcopettieditor.com.br/nathalie-piegay-gros/>, acesso em: 6 jul. 2020.)

Ancorados nas ideias de Corrêa (2014), Cosson (2007) e Almeida (2014), constatamos que a leitura literária não deve ser utilizada apenas para informar ou como uma técnica. Ela deve ser considerada uma arte, a arte de ler o mundo, utilizando a subjetividade estética individual para ampliar o universo cultural do sujeito. O leitor deve relacionar o mundo imaginário com o mundo real, instigando os sentidos, os sentimentos para que ele melhore a compreensão do mundo que o cerca e sua qualidade de vida, estabelecendo um pacto ficcional com a obra literária.

Por fim, conceituamos o letramento literário. Kleiman (1995) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos e para objetivos específicos. Durante as pesquisas realizadas, constatamos que o letramento literário se originou do termo letramento.

De acordo com Souza e Cosson (2001, p. 106),

[...] o objetivo maior do letramento literário escolar ou da educação literária na escola é nos formar como leitores, “não como qualquer leitor, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive”.

Segundo Corrêa (2014, p. 5), promover o letramento literário significa,

Em última instância, promover uma sensibilização do leitor para com o objeto literário. Dessa maneira o objetivo maior do letramento literário é fazer com que o leitor de um determinado texto literário vá expandindo o seu repertório de leitura, criando redes, estabelecendo relações entre um livro e outro, entre um livro e um filme ou uma peça de teatro, ou até mesmo com telenovelas e séries televisivas.

Nesse sentido, o letramento literário é um conjunto de práticas sociais que utilizam a literatura para formar leitores capazes de expandir o seu repertório, criando redes, estabelecendo relações e se inserindo em uma comunidade, construindo sentido para si e para o mundo em que vive.

Face à leitura dos referenciais teóricos mencionados até aqui, concluímos que as práticas pedagógicas ministradas em sala de aula de maneira sistematizada, significativa, com objetivos definidos e com atividades que envolvam os alunos, desenvolvendo capacidades e habilidades de leitura que podem ser utilizadas no ambiente dentro e fora da escola de forma competente e autônoma, considerando todos os recursos multimodais, podem auxiliar para que o processo ensino-aprendizagem aconteça com qualidade.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 67) faz referência às práticas de linguagem e descreve no eixo de leitura que

As práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Diante do exposto, entendemos o letramento literário como uma realização permanente para além da escola. É um processo social de leitura e escrita por meio do qual o leitor constrói seu repertório a partir dos textos literários, produzindo sentido para a sua vida. A investigação proposta neste trabalho possibilitou elencar as contribuições das atividades desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP no processo de letramento literário dos alunos de duas turmas de primeiro ano do Morro Santana em Ouro Preto, considerando assim as práticas de leitura literária dentro e fora do ambiente escolar.

Entendemos que nestes espaços literários (Escola e Carro-biblioteca), o professor promove situações de mediação de leitura⁴, permitindo aos alunos debater, questionar, argumentar, discutir temas sociais relevantes no contexto de atuação da vida pública.

Sobre a mediação de leitura, Cosson (2006, p. 9) esclarece:

É preciso que se supere a oposição entre ensinar e mediar em favor da aprendizagem da leitura literária. Assim teremos um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor media, desenvolvendo a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo.

Segundo Cosson (2006), o aprender do aluno consiste em estabelecer relações entre o ensinar e o mediar, pois o professor deve articular esses dois conceitos com função formativa, buscando desenvolver a competência literária do aluno num processo de construção significativa do conhecimento. A proposta da alfabetização na perspectiva do letramento literário contempla as ideias defendidas por Cosson (2006), pois defende um processo ensino-aprendizagem de associações, levantamento de hipóteses, debate, argumentação,

⁴ Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. Os mediadores de leitura, conseqüentemente, não estão somente na escola, mas no lar, nas bibliotecas e nos espaços não convencionais, como parques, hospitais e ludotecas, entre outros. (Cf. <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>>. Acesso em: 25 jan. 2021)

questionamentos, trabalho significativo e dinâmico, estimulando a todo momento os discentes, buscando a formação do indivíduo e sua inserção no mundo.

Associada às ideias de Cosson (2006), trazemos as reflexões de Mortatti (2004, p. 15):

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são hoje, necessidades tidas como inquestionáveis como para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. É, portanto dever do estado, proporcionar por meio da Educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia.

Em suma, Mortatti (2004) defende que o Estado cumpra seu papel proporcionando, por meio da Educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de ler e escrever como uma das formas de diminuir a desigualdade social. É o indivíduo saber utilizar a compreensão leitora em benefício próprio, sendo um agente transformador, ativo. Um sujeito capaz de discernir com competência os seus direitos e deveres, agindo proativamente em uma sociedade conectada.

Paulino e Cosson (2009, p. 67), no livro *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*, traz de maneira clara e objetiva o conceito de letramento literário:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Assim, compreendemos que o letramento literário é um processo contínuo que permeia nossa vida toda, não se fecha, tem início com as cantigas de ninar e está presente em um romance que lemos, em uma novela ou em um filme a que assistimos. É tornar a leitura de um poema, por exemplo, como algo próprio que nos dá as palavras para expressar aquilo que antes não conseguíamos. Portanto, o sistema educacional deve ser adequado às reais necessidades desse sujeito, implantando práticas pedagógicas em que o processo ensino-aprendizagem seja ministrado com qualidade desde os anos iniciais de escolarização. Assim, a alfabetização, articulada ao letramento literário, com certeza permite ao educando desenvolver as competências exigidas por essa sociedade moderna e conectada, para que o indivíduo consiga utilizar a literatura como aliada para expressar o que sente e pensa.

2.2 Alfabetização e letramento: terminologia e conceitos

A escrita é um processo simbólico que nos permite expandir nossas mensagens para além do tempo e do espaço. A princípio, a escrita era restrita a um grupo seletivo elitizado. Atualmente, ela é um pré-requisito básico para a formação do ser humano. É a porta de entrada para todos os saberes disponíveis no nosso mundo, que utiliza cada vez mais a cultura letrada, pois estamos cercados por letras, números e símbolos e temos que buscar maneiras de compreender essas inúmeras informações que se fazem presente em nosso dia a dia. Portanto, não podemos falar de letramento sem mencionar a alfabetização.

De acordo com Soares (2003), a alfabetização e o letramento são indissociáveis e interdependentes na ação pedagógica. Concordamos com a pesquisadora, pois sabemos que, embora distintos, a alfabetização e o letramento estão interligados e um complementa o outro, uma vez que o sujeito precisa se apropriar da leitura e da escrita, utilizando para isso o código alfabético/ortográfico, decodificando letras e sons através da alfabetização. Concomitante a isso, é necessária a compreensão das funções sociais da leitura e da escrita no contexto em que o indivíduo esteja inserido. Portanto, as atividades nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, nas turmas de alfabetização, devem contemplar tanto a alfabetização como o letramento.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 55) faz referência à alfabetização explicitando que,

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Observamos que, para garantir um trabalho de alfabetização com qualidade, atendendo aos objetivos de uma sociedade em constante movimento, é preciso práticas diversas que associem as diferentes culturas, fazendo um intercâmbio entre culturas tradicionais e contemporâneas, para que as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente nos dois primeiros anos de escolaridade formal, se apropriem da escrita alfabética em consonância com as práticas de letramento.

A palavra alfabetização vem do termo latino ALPHABETUM, do grego ALPHÁBETOS, formado por suas duas primeiras letras: o *alfa* e o *beta*. Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p. 150), a palavra "alfabetização" significa "ato ou efeito

de alfabetizar; de ensinar as primeiras letras”. Assim, uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as primeiras letras, que domina as habilidades básicas ou iniciais de ler e escrever.

De acordo com Mendonça (2006), a história da alfabetização está dividida em quatro períodos. O primeiro teve início na Antiguidade e se estendeu até a Idade Média, utilizando apenas o método da soletração. O segundo se iniciou durante os séculos XVI e XVII e se estendeu até a década de 1960, sendo marcado pela rejeição ao método de soletração e pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos, surgindo nesse período a criação das cartilhas, amplamente utilizadas. O terceiro período estabeleceu-se em meados da década de 1980 com a divulgação da teoria da psicogênese da língua escrita. Existe ainda o período atual (quarto período), denominado de “reinvenção da alfabetização”, que surgiu em decorrência dos reiterados índices indicadores do fracasso da alfabetização no Brasil. Este último período discute a necessidade da organização do trabalho docente e a sistematização do ensino para alfabetizar letrando.

Posto isto, inferimos que o conceito de alfabetização vem sofrendo modificações devido às necessidades sociais e políticas. Decodificar e codificar letras ou saber ler, escrever e contar simplesmente não atende às reais necessidades do mundo contemporâneo letrado e conectado. É preciso que as crianças compreendam as funções sociais da leitura e da escrita e que façam uso adequado delas em seu cotidiano. Soares (2004) destaca que, na prática pedagógica, a aprendizagem da língua escrita, ainda que inicial, deve ser tratada como uma totalidade: a alfabetização deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o letramento; embora os dois processos tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos, dissociá-los teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura.

Segundo Rojo e Moura (2012), hoje tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos socio-históricos da aquisição por uma sociedade.

Diante do exposto, entendemos que a alfabetização é tão importante quanto o letramento e não devemos separar esses dois termos, pois um complementa o outro. Notamos ainda que o conceito de alfabetização sofreu modificações através dos tempos com o objetivo de suprir as reais necessidades sociais. Assim, o conceito de alfabetização é a aquisição das habilidades de

ler e escrever. Constatamos que essas habilidades básicas não bastam neste mundo contemporâneo; por isso, a associação da alfabetização com o letramento é indispensável.

Os Novos Estudos de Letramento (NEL) eclodiram no Brasil na década de 1980, liderados por Street (1995). Esses estudos tinham como foco mais o lado social do letramento do que o cognitivo. Portanto, a palavra “novo”, que aparece ligada aos estudos do letramento, se refere basicamente a uma mudança de paradigma que retira de foco a mente do indivíduo e passa a considerar leitura e escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (STREET, 2003, p. 77).

Como visto anteriormente, a palavra letramento provém de *literacy* e se refere ao estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. A escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. Nessa perspectiva, letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita (CEALE⁵, 1996).

De acordo com pesquisas bibliográficas realizadas, os estudiosos sobre o assunto consideram letramento um termo novo, utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato, na apresentação de sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986. O objetivo do seu livro era destacar quais aspectos de ordem psicolinguística estavam envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar das crianças. Para ela, o termo letramento está relacionado à formação de cidadãos capazes de utilizar a linguagem escrita para suas necessidades individuais e ainda defende que a função da escola é

Introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 7).

Diante disso, entendemos letramento como prática pedagógica sistematizada, em que a instituição escolar deve oferecer aos educandos diversas obras e o contato com diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, criando oportunidades para o envolvimento dos alunos com o universo da leitura e da escrita e sua utilização nas práticas sociais; ampliando o

⁵ CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de língua portuguesa (Cf. <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/>>, acesso em 30 ago. 2020).

nível de letramento deles; desenvolvendo sua criatividade, linguagem, imaginação e o significado do mundo das letras; associando linguagem formal com a vivida no seu cotidiano.

Em 1988, posterior às ideias de Mary Kato, Tfouni apresenta o termo letramento centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças geradas por essas práticas em uma sociedade, quando esta se torna letrada. Ela ainda traz uma distinção entre alfabetização e letramento explicando:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p. 9).

Comparando as ideias defendidas por Kato (1986) e Tfouni (1988), percebemos que ambas consideram o letramento como práticas de linguagem a serem utilizadas nas relações sociais. Porém, Kato faz referência ao letramento e coloca que a instituição escolar deve criar condições para formar o indivíduo, possibilitando-lhe a aprendizagem da linguagem falada institucionalmente aceita. Tfouni difere dela quando traz a distinção entre alfabetização e letramento: a primeira é mais uma aquisição individual, ou seja, a aprendizagem de habilidade do ler e escrever; o letramento está focado nos aspectos sócio-históricos e deve investigar não apenas os alfabetizados, mas também os indivíduos que não foram alfabetizados. Portanto, o letramento é centrado no social, é mais amplo.

Nessa linha histórica sobre o letramento, em seu artigo “Letramento e ensino dos gêneros”, Silva (2011) resgata a coletânea organizada por Ângela Kleiman (1995), *Os significados do letramento*: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Aqui, Kleiman retoma as ideias defendidas por Street⁶ (1995), que considera o letramento uma prática de leitura e escrita, e analisa duas concepções dominantes de letramento – o modelo autônomo e o modelo ideológico –, relacionando o termo com a situação de ensino-aprendizagem da língua escrita por parte de crianças, adolescentes e adultos.

Assim, Street (1995) concebe o letramento autônomo como as habilidades individuais do sujeito e o ideológico como as práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. No modelo autônomo, estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que

⁶ Brian Street, pesquisador que realizou um trabalho de campo de cunho antropológico no Irã, durante os anos 1970, tendo como objeto de investigação os usos e significados do letramento na vida cotidiana e nas relações sociais das pessoas.

ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido do texto. Ele salienta que o modelo ideológico envolve o autônomo, mas é mais abrangente que este, pois nele as práticas de letramento são determinadas por características sócio históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem. Street acredita que os letramentos são múltiplos, sujeitos às relações de poder; que as pessoas realizam novos letramentos a todo momento, variando de uma comunidade para outra, de acordo com as condições socioculturais; que em determinada situação comunicativa, o mesmo indivíduo pode desempenhar o papel de pai, por exemplo, já em outra, exerce o papel de professor, entre tantas atividades desempenhadas em comunidade em contextos variados.

Concordamos com as ideias de Kleiman (1995) e Street (1995), pelas quais ambos consideram o letramento sob duas perspectivas: a autônoma e a ideológica. A primeira categoria contempla as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pelos educandos. Já a segunda determina as práticas socioculturais que fazem parte da sociedade onde esses indivíduos estão inseridos, os diversos significados que a leitura e a escrita do modelo autônomo teriam na sociedade ou nos grupos sociais dos quais os sujeitos fazem parte, podendo variar de acordo com cada contexto. Observamos também que a distinção feita por Tfouni (1988) pode estar relacionada com os modelos autônomos e ideológicos considerados por Kleiman (1995) e Street (1995), sendo a alfabetização ligada à autonomia do indivíduo e o letramento relacionado ao modelo ideológico, ou seja, a utilização das práticas sociais e culturais de acordo com o contexto histórico.

Neste cenário, chegamos aos conceitos de alfabetização e letramento desenvolvidos por Magda Soares, considerada uma das pesquisadoras que mais contribuiu com a Educação no Brasil sobre as práticas de alfabetização na perspectiva do letramento. Essa pesquisadora afirma o seguinte sobre letramento:

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p. 146).

Nesse sentido, a literatura, conforme nos diz Candido, deve ser um bem indispensável na vida do ser humano. A leitura literária nos auxilia a compreender os diversos sentimentos que integram os seres humanos. Leva-nos a enxergar paradoxos, subjetividades e modos de apresentar o mundo com os contextos reais e imaginários que nos constituem como gente. Acreditamos que a fantasia nunca é pura, a ela está sempre atrelada a algum sentido, como

sentimentos, desejos, paisagens, fatos, fenômeno natural, lembranças, sonhos, problemas humanos, dentre outros. Assim, surge a relação entre o real e o imaginário, podendo a literatura ser a ponte entre esses dois mundos (CANDIDO, 2011).

Concluimos que alfabetização e letramento estão interligados e são interdependentes. Cabe ao professor alfabetizador desenvolver práticas pedagógicas que atendem a esses dois conceitos, buscando desenvolver no educando habilidades de leitura que lhe permitam expandir seu repertório, utilizar a imaginação, transportar-se para o mundo da ficção, estimulando a criatividade e estabelecendo relações entre o texto e o mundo real, adquirindo a capacidade de fazer inferência e argumentar. Ou seja, formar alunos leitores e críticos.

2.3 Literatura e escolarização: conexão inevitável

Iniciamos esta reflexão sobre literatura e escolarização realizando uma viagem no tempo, procurando entender como a literatura era ensinada nas escolas brasileiras desde os anos 1980. Mortatti (2014), em seu artigo “Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI”, descreve como a literatura era praticada nas escolas a partir da década de 1980. Com o fim da ditadura militar, era necessária uma reorganização política e social no Brasil e ainda um novo modelo de Educação em contraponto ao ensino tradicional. Assim, intensificaram-se as discussões sobre como construir uma educação democrática para uma sociedade democrática, como também foram formulados e implementados programas governamentais como os de interesse por estudos e pesquisas em programas de pós-graduação em Educação. Foram produzidos estudos sistemáticos na área da literatura, abordando diálogo crítico com as ciências da Educação.

A autora, na condição de professora de língua e literatura no ensino de 1º e 2º graus e de mestranda na Faculdade de Educação da UNICAMP, imersa no clima acadêmico-intelectual da época, elabora as primeiras reflexões sobre a relação entre literatura e educação, analisando o livro *Criança, meu amor*, de Cecília Meireles.

De acordo com Mortatti (2014), a literatura na década de 1980 integrava o currículo de Língua Portuguesa da Educação Básica (2º grau, séries finais do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª séries e as séries iniciais - 1ª a 4ª séries), sendo estudada como fragmentos em livros didáticos de português ou livros de literatura acompanhados de fichas de leitura. A literatura era escolarizada desse modo. Outra reflexão acerca da função literária era a utilização da liberdade criadora a serviço da formação educacional das crianças e jovens.

Podemos observar que a literatura nos últimos anos do século XX tinha a função de ajudar na formação e na aprendizagem de gramática e ortografia, não sendo tratada como conteúdo para a formação estética humanitária. A partir dessas discussões e a implementação de estudos sobre a real função da literatura nos cursos de pós-graduação e formação de professores, principalmente nos cursos de Letras e Pedagogia, os professores da Educação Básica começaram a perceber a importância da literatura para a formação humana e até incorporá-la em suas práticas pedagógicas, apesar de não aparecer como disciplina obrigatória em nenhum dos dois cursos citados.

Porém, após as reflexões acerca do conceito de literatura, Mortatti (2014, p. 29) reconhece que

O ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Assim, na expressão “ensino da literatura”, tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição da literatura para a educação, por meio do ensino.

Neste contexto, a autora mantém a ambiguidade entre o conceito de literatura, considerando-a parte do processo de ensino escolar formal e intencional, ao mesmo tempo em que faz parte do processo educativo, ou seja, ajuda na formação humana através da escolarização. Podemos citar Candido (2011) em seu ensaio “O direito à literatura”, no qual ele aponta também para os aspectos paradoxais da literatura:

[...] conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 2011, p. 178).

De acordo com o crítico literário, os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudicial, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita, a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes. Diante disso, podemos perceber que a literatura atua em nós como uma espécie de conhecimento que resulta de um aprendizado,

levando-nos a compreender as diferentes realidades e situações e a não aceitação desta falta de direito presente na sociedade.

Trazemos a contribuição de Soares (2006), que deixa claro que a escolarização da literatura é indispensável, pois a escola é a responsável por apresentar aos alunos bons textos literários. Ela, porém, ressalta que a escolarização deve ser adequada e não deturpada e falsa. Assim ela discorre:

A escolarização é inevitável, porque é da essência da escola a didatização de conhecimentos e práticas culturais, mas que é possível fazer uma escolarização adequada: Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduz eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. A literatura precisa de um adequado processo de escolarização, mas não de forma descaracterizada e negada sua função social, pois a adequada escolarização da literatura contribui para a formação dos estudantes em uma perspectiva do letramento literário (SOARES, 2006, p. 47).

Analisando as reflexões sobre a função da literatura apresentadas por Candido (2011), Mortatti (2014) e Soares (2006), podemos observar que eles reconhecem as práticas literárias como forma de humanização do leitor e também de o indivíduo compreender a funcionalidade do mundo no qual está inserido. Eles consideram importante o trabalho com a literatura no ambiente escolar, o qual deve ser realizado de forma adequada e mediado pelo professor, objetivando a formação de um sujeito humanizado, capaz de escolher suas leituras, estabelecer relações entre textos diversos, buscando a compreensão do contexto sociopolítico através de um trabalho na perspectiva do letramento literário. Mortatti (2014) considera que o gosto pela literatura pode ser ensinado com intervenções intencionais e construtivas, tendo o professor o papel principal de articular princípios e práticas.

A pesquisadora conclui o seu artigo descrevendo os efeitos da crise endêmica da educação no Brasil e da ambiguidade da literatura na escola. Ela ressalta a importância de discussões sobre temas emergentes, como “educação literária” ou “letramento literário”, com o objetivo de substituir a expressão “ensino de literatura”. Ela esclarece que a mudança no contexto social, cultural e educacional do país na contemporaneidade exige uma função ampliada da literatura para atender as reais necessidades de uma sociedade em constante movimento e conectada.

As discussões sobre a conexão entre literatura e escolarização podem ser abarcadas no seguinte pensamento:

[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos⁷ da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 1995, p. 4).

Neste cenário, percebemos que a escola é a instituição onde a literatura será democratizada, porém o trabalho deve se fundamentar em ações que atinjam todos os educandos. Portanto, as práticas pedagógicas devem ser diversificadas e adequadas, considerando as diferentes culturas locais e populares e a articulação destas com a cultura escolar e dominante, com o propósito de formar leitores valorizando os conhecimentos e as atitudes do sujeito em seu contexto social, ou seja, dando importância aos múltiplos letramentos, envolvendo a literatura em um trabalho multimodal na escola. Conforme afirma Soares (2006, p. 47), a adequada escolarização da literatura contribui para a formação dos estudantes em uma perspectiva do letramento literário.

Diante das reflexões aqui explicitadas, iniciamos uma pesquisa bibliográfica sobre o letramento literário, buscando a compreensão das perspectivas desse tema no Brasil nos últimos anos, pois o objeto da nossa pesquisa tem o letramento literário como foco. Dialogamos com os estudos de Candido (2011), Corrêa (2014), Cosson (2012, 2006), Kleiman (1995), Mortatti (2008), Paulino (2001, 2011), Rosa (2010), Soares (2003, 2006), Souza e Cosson (2011), Rojo (2009), Zappone (2007).

2.4 Letramento literário: caminhos para a formação de um leitor literário

Em decorrência das pesquisas realizadas, constatamos que Graça Paulino, em seu livro *Das leituras ao letramento literário*, reúne artigos que ela publicou entre 1979, ano em que se tornou mestre em Literatura Brasileira pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG), e 1999, quando a expressão “letramento literário” foi apresentada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Os artigos de Paulino (ROSA, 2010) trazem uma análise interessante: a pesquisadora discute a questão da falta de leitura do ponto de vista da leitura literária, questiona as funções da literatura

⁷ Múltiplos letramentos são as mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, tanto da cultura escolar e da dominante, como também das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como os produtos da cultura de massa (ROJO, 2009).

infantil, indaga como e porque lemos poesia agora e analisa criticamente a formação de professores, a iniciação e construção do leitor – questões pertinentes ao universo da leitura e da formação do leitor em suas relações com a escola e a sociedade.

Em suas referências, encontram-se, entre outros, Antonio Candido, Roland Barthes, Pierre Bourdieu, Cecília Meireles, Jürgen Habermas, Italo Calvino, Magda Soares, Marisa Lajolo, Mikhail Bakhtin, Jean Piaget e Regina Zilberman.

A pesquisadora enfatiza que

O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico. Por isso, se a leitura não for literária, o texto não será literário. A leitura informativa de um texto literário o transforma em texto informativo. Não ocorreu, nesse caso, um ponto adequado de encontro entre as propostas do texto e os objetivos do leitor. As estratégias de leitura não levaram a frente o processo literário que, no caso, se interrompeu (ROSA, 2010, p. 143).

Paulino (ROSA, 2010) faz referência ao letramento literário discorrendo que para a sua existência é necessário que o leitor seja capaz de definir um repertório textual próprio com habilidades pessoais e estratégias que lhe permitam a compreensão, estabelecendo uma conexão entre o imaginário e o contexto real em que este indivíduo está inserido. De acordo com a autora, para que aconteça a leitura literária deve haver um ponto de encontro adequado entre o texto e os objetivos do leitor.

Para Paulino (ROSA, 2010), a aprendizagem literária é um processo que jamais se interromperá, passando por três fases na vida do sujeito. A primeira é a iniciação literária, feita através da escuta, trabalho artístico como dramatizações, reconto, objetivando incentivar o ouvinte/leitor a prosseguir no processo. A segunda fase é a formação do sujeito-leitor, correspondendo às leituras literárias realizadas normalmente na infância e adolescência por motivações internas, podendo ou não ter mediadores como professores, pais ou amigos que auxiliem o desenvolvimento das habilidades de leitura. A última fase seria a realização literária, em que o sujeito se vê mais livre de intermediações externas, escolares ou não, e busca na vida cotidiana convivência com boas obras literárias de seu agrado. A realização do leitor pode ocorrer concomitantemente à sua formação, pois concebemos a aprendizagem como parte de toda a vida humana.

Corroboramos com Paulino (ROSA, 2010), pois, para se formar um leitor literário, boas obras literárias devem ser apresentadas às crianças de maneira prazerosa e significativa. Como ela descreve na fase inicial da leitura literária, tudo é ensinado e o exemplo é a melhor maneira

de se ensinar alguém. Na leitura literária não é diferente: o professor que tem prazer na leitura, que gosta de ler, certamente encantará seus alunos, levando-os a construir o gosto pela literatura através de mediações transformadoras, associando as leituras literárias ao conhecimento de mundo, almejando a formação de um leitor livre, capaz de fazer a escolha de obras literárias de acordo com o seu gosto.

Em relação a bons textos literários, Mortatti (2008, p. 27) registra:

[...] os (bons) textos literários encantam e ensinam (obviamente, se lidos, ou pelo menos ouvidos), porque fazem diferença em nossas vidas, constituem experiências profundamente humanas [...], porque nos ajudam a formular perguntas para nossa vida, estimulam nossa sabedoria, nossa busca de conhecimento de nós mesmos e do mundo. Nesse sentido, encantam e ensinam, porque, lendo-os, aprendemos algo sobre nossa vida, ao mesmo tempo em que aprendemos sobre a importância da literatura na formação do ser humano [...] esses textos têm, portanto, uma função formativa específica.

As palavras de Mortatti (2008) nos remetem a referências já mencionadas, como as dos pesquisadores Antonio Candido, que defende a ideia de que a literatura humaniza as pessoas, tornando-as solidárias, colaborativas, sendo “gente”; Rildo Cosson, que acredita na possibilidade de uma mediação bem planejada e executada, auxiliar na construção da competência literária dos alunos como leitores que elaboram, recriam, debatem, enfrentam e questionam, inventando modos de ser e estar no mundo. Hércules Corrêa concebe a ideia de que a literatura permite ao leitor expandir seu repertório literário, criando redes com diversos textos que circulam na sociedade da qual fazemos parte.

Diante disso, percebemos que o letramento literário é um processo que contribui para a formação plena de um leitor literário. Como nos descreve Gregorin Filho (2009, p. 44-45), “o leitor no momento do seu exercício de entender e interpretar os textos que o rodeiam, ativa sua memória, relaciona fatos e experiências, entra em conflito com valores, coloca vários textos em diálogo”.

Como contribuição ao assunto em pauta, podemos trazer o livro organizado por Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (2018). Nele, as autoras apontam que o termo letramento literário foi cunhado no Brasil em 2001 pela pesquisadora Graça Paulino, a partir do conceito de letramento definido por Soares (1998), e vem sustentando pesquisas sobre as práticas de leitura de textos literários, servindo de fundamento metodológico para o ensino da literatura. Nas palavras de Paulino (2001, p. 118):

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler.

Paulino (2001) comunga com as ideias de Soares (1998), reconhecendo o letramento como um processo permeado pela leitura e escrita, objetivando a inserção do indivíduo nas práticas de recepção e produção de diversos tipos de textos que circulam em sociedades letradas como a nossa. A pesquisadora faz referência específica ao texto literário, relacionando a ele um trabalho estético da língua, uma proposta de pacto ficcional, não pragmática. Para ela, o indivíduo literariamente letrado seria aquele que aceitasse e cultivasse o pacto ficcional proposto pela obra.

Entendemos que a essência da leitura literária é ampla, abarcando o estético, o pacto ficcional e não deve ser restrita ao universo de práticas escolares inadequadas com determinações que devem ser seguidas, padronizadas, atendendo apenas aos objetivos da educação formal. Esta instituição deve abrir o leque e utilizar a literatura para formar pessoas, gente comprometida com o fazer social. A literatura escolarizada é considerada por Soares (2011) como um processo inevitável, “porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais”.

Para que a escolarização adequada aconteça, cabe aos profissionais da educação escolar pensar práticas pedagógicas para conduzir textos literários em sala de aula que favoreçam essa formação humanizada, através de uma mediação que faça a ponte entre o estético, o artístico e o pedagógico. Almeida e Machado (2018, p. 117) afirmam que um texto literário não pode ser lido da mesma forma que um texto informativo, pois devemos associá-lo ao estético e ao artístico, requerendo um comportamento de leitor específico; por outro lado, ao ser utilizado por professores, no contexto da sala de aula, o texto literário passa por um processo de escolarização, provocando certa tensão no trabalho docente, que precisa lidar com o estético e o artístico, mas também com o pedagógico. Esse pensamento é sem dúvida um desafio para os professores na sala de aula. Como articular práticas literárias que contemplem o estético, o artístico e o pedagógico?

Vale ainda ressaltar, a respeito da formação de leitor literário, as considerações feitas por Cosson (2006). Ele afirma que a literatura ocupa um lugar importante em relação à linguagem, proporciona uma forma privilegiada de inserção no mundo da escrita e que o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. Ancorados nas ideias de Soares (2011) e Cosson (2006), entendemos que é na escola pública que a criança de classe social menos favorecida tem a oportunidade de estar em contato com a literatura, o que não lhe é comum no seu contexto social cotidiano. Assim, é fundamental a instituição escolar desenvolver ações que auxiliem crianças oriundas de contextos sociais menos favorecidos e que se encontram no ambiente escolar, considerando as especificidades culturais e as diferentes linguagens, através de mediações, a transformarem seus saberes informais em conhecimentos institucionalmente aceitos.

Neste contexto, chegamos ao pensamento defendido por Goulart (2007) em relação ao sentido destinado à literatura na perspectiva do letramento literário. Ele nos diz:

Podemos pensar no letramento literário no sentido de que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-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 (GOULART, 2007, p. 64).

Analisando a citação de Goulart (2007), evocamos uma passagem do livro de Lígia Cademartori (2009), *O professor e a literatura*, em que ela cita uma passagem de *O último leitor*⁸, de Ricardo Piglia. Este esclarece sobre leitura e leitores:

Por que se leem romances? Falta alguma coisa na vida da pessoa que lê, e é isso que ela procura no livro. O sentido, evidentemente, é o sentido de sua vida, dessa vida que para todo mundo é torta, mal vivida, explorada, alienada, enganada, mistificada, mas acerca da qual, ao mesmo tempo, aquele que a vive sabe muito bem que poderia ser outra coisa (PIGLIA, 2006, p. 136).

Comungamos com as palavras de Piglia (2006) e Cosson (2006), em que eles colocam que, no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela teoria e pela ficção (COSSON, 2012, p. 17).

⁸ *O último leitor*, de Ricardo Piglia, publicado em 2006, reúne uma série de ensaios sobre o vínculo entre obras e leitores para criar uma espécie de “história imaginária da leitura”. São cenas colhidas ao longo da história literária nas quais o leitor ficcional é o centro das atenções.

Tomando como referência as ideias de Cosson (2012), Goulart (2007) e Piglia (2006), observamos que a leitura literária realmente nos liberta, pois quando estamos lendo, vivemos em um mundo imaginário diferente do mundo real e isso nos torna livres, diferentes e cientes que nosso espaço e nossas relações podem ser outras. O sentido da vida dentro do mundo literário é único e pessoal, auxiliando-nos a entender o contexto social em que vivemos, libertando-nos de paradigmas e desigualdades sociais, políticas e culturais que tanto nos fazem mal.

Neste cenário, chegamos às premissas defendidas por Zappone (2007) em relação à compreensão do letramento literário. A partir das concepções de letramento, ela elenca quatro proposições:

- 1) O letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade. Um gênero do discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola. Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc.
- 2) O letramento literário está associado a diferentes domínios da vida e, nesse sentido, seria interessante pensar em quais contextos ou espaços sociais podem ser observadas essas práticas de letramento literário que são plurais. Assim, alguns usos sociais poderiam ser assinalados por: a) adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema, b) por leituras não canônicas, ou seja, leituras não necessariamente ancoradas na história de leitura de textos produzida por críticos ou pela academia.
- 3) Como as práticas de letramento literário são “enformadas”, padronizadas ou determinadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, nota-se que há formas de letramento mais dominantes, mais valorizadas e influentes do que outras.
- 4) O letramento e o letramento literário são historicamente situados. Quando se observa na conceituação de letramento que os usos da escrita são práticas sociais, deduz-se que tais práticas são efetuadas ou realizadas por indivíduos ou grupos que se constituem como identidades sociais distintas, específicas (ZAPPONE, 2007, p. 53).

Refletindo sobre as ideias de Zappone (2007), encontramos relações significativas com as considerações de Corrêa (2016), Cosson (2013), Soares (2003), Souza e Cosson (2001), Street (1995) e Kleiman (1995), sobre o letramento e o letramento literário. Percebemos que o letramento literário vem sendo objeto de estudo por pesquisadores renomados que têm contribuído para um ensino acadêmico de qualidade, objetivando a formação plena de um leitor. Em decorrência de estudos realizados, concluímos que um trabalho alfabetizador na perspectiva do letramento literário deve contemplar práticas variadas que perpassam pelo ambiente escolar ou não, considerando gêneros textuais ficcionais, recursos multimodais e o estético. Zappone (2007) deixa claro que as práticas de letramento literário presentes na escola ou em outros ambientes sociais podem convergir para a formação de indivíduos com graus de letramento e de letramento literário cada vez maiores.

Chegamos a um emaranhado de ideias que convergem para a formação de um leitor literário com propostas pedagógicas sistematizadas e significativas, com objetivos definidos e intenções didáticas claras, em busca de um leitor crítico e proficiente, durante e após a escola. Segundo Paulino (2004, p. 56), a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres.

Diante desse contexto, percebemos que a alfabetização na sala de aula deve ir além dos muros da escola, conectar-se com o mundo real através de práticas que envolvam todos os recursos para que o processo ensino-aprendizagem seja prazeroso, significativo, que possa transportar o sujeito para a realidade, permitindo-lhe fazer conjecturas e inferências, adaptando-se a cada contexto social, sabendo se portar e lidar com as multiplicidades culturais e a diversidade de linguagens. Portanto, o trabalho com a literatura na alfabetização pode e deve ser permeado com variados recursos semióticos que possam ampliar o repertório literário das crianças e desenvolver uma compreensão leitora cada vez maior, através de uma mediação transformadora, no sentido apontado por Freire e Macedo (2015, p. 9). Para estes autores, a alfabetização não pode ser reduzida a letras e palavras. Temos que encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos.

Pensando no ambiente onde o educando se move, podemos nos remeter às reflexões de Zappone (2007), em que ela considera que as práticas de letramento literário estão presentes em diferentes âmbitos sociais, ambientes diversos, onde o aluno está inserido. Ressaltamos a necessidade de mediação nesses ambientes onde são utilizadas diversas linguagens. Segundo Bakhtin (1997, p. 277-326), a linguagem é multiforme, assim como os campos da atividade humana. Assim, a linguagem é parte fundamental da mediação para se formar um leitor crítico nos diversos campos da atividade humana.

Considerando a mediação e a formação de um leitor, inspiramo-nos no artigo “Onde estão as chaves?”, escrito por Maria Sílvia Pires Oberg⁹ (2014, p. 203, 204), que nos diz:

[...] para que existam leitores, é necessário que toda uma engrenagem se movimente, acionada por várias chaves: livros, mediações, mediadores, contextos socioculturais favoráveis, entre outras. Pois os livros sozinhos, à disposição nas estantes, não fazem, necessariamente, o milagre da leitura. [...] na maioria das vezes, são necessárias mediações socioculturais variadas para que o contato com os livros se transforme em leitura [...]. O desafio, portanto, não está apenas no acesso, mas principalmente na apropriação do que se lê: a leitura como ato de significação, como estabelecimento de relações entre palavra e mundo [...].

9 Maria Sílvia Pires Oberg atua na área de Ciência da Informação e Educação, com ênfase em leitura literária e literatura infantil e juvenil.

Em suma, a formação de um leitor literário envolve um emaranhado de ações, instrumentos, linguagens, mídias que devem se conectar harmoniosamente através de uma prática coesa e mediadora que permita a transformação do sujeito, conforme explicitado por Oberg (2014). Portanto, consideraremos algumas práticas de mediação de leitura literária, investigadas por diversos pesquisadores, que são os *eventos e as práticas de letramento literário* que acreditamos atender aos objetivos desta complexa arte que é formar um leitor literário crítico.

2.4.1 Eventos e práticas de letramento literário: interfaces

Analisamos várias ideias defendidas por diversos pesquisadores sobre letramento e percebemos o quanto é amplo e complexo o estudo sobre este assunto. No Brasil, desde a década de 1980, surgiram diversos conceitos na tentativa de explicar as ideias imbricadas ao termo letramento e a sua importância no trabalho com a alfabetização. A abordagem sociocultural do letramento defendida pelos Novos Estudos do Letramento (NEL) é compreendida como “um conjunto de práticas sociais, em que assumem papel central os significados culturais, as relações de poder e as relações de identidade social” (FISCHER, 2007). Atrelados a esses novos estudos, surgiram conceitos fundamentais, entre os quais dois permearão os estudos nesta seção: os eventos e as práticas de letramento utilizados por pesquisadores, que defendem a leitura e a escrita na concepção social, cultural e ideológica, considerando o contexto em que o sujeito está inserido.

Nesse sentido, Street (2010) considera as práticas de letramento como a valorização que a modalidade escrita recebe nas diversas vivências, ao passo que eventos de letramento são as ocasiões em que a escrita medeia a interação. Street (2010) usa a noção de prática para se referir a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões de eventos e situar conjuntos de eventos de forma a compreender a prática que os sustentam. Ou seja, na escola ou na igreja há certos padrões de uso da escrita, relativos a esses domínios sociais mais amplos que significam os eventos de letramento para os sujeitos que deles participam. Heath (1983) parte do pressuposto de que as práticas de letramento podem ser inferidas da análise de eventos que são mediadas por textos escritos.

Os eventos e as práticas de letramento são abordados conjuntamente, como se fossem interfaces, por serem estritamente relacionados, como nos esclarece Street (2013, p. 51-71):

Os conceitos de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento* estão estreitamente relacionados e, por isso, serão abordados conjuntamente. A expressão *eventos de letramento* refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam.

Entendemos que as práticas de letramento não são observáveis, mas guiam os eventos, como descrito a seguir:

Partindo da ideia de que as práticas de letramento não são observáveis, mas guiam os eventos, entendemos que elas poderiam ser definidas como a ligação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais que permeiam essas atividades. Ou seja, são os meios culturais gerais de se utilizar a linguagem escrita de acordo com as necessidades das pessoas (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 74).

De acordo com Marinho e Carvalho (2010, p. 80), a análise de eventos de letramento em qualquer espaço social significa:

Descrever as regras de eventos de letramento, a eles subjacentes, levando em conta a situação de interação (os sujeitos e seus objetivos, o referente ou objeto da interação). Nesse processo, deve-se observar, também, o material escrito, que envolve o uso dos gêneros textuais/discursivos e seus suportes, e os modos como as pessoas se relacionam com esse material, as interações verbais evidenciadoras das negociações de significados, bem como os efeitos de sentido que constituem os textos.

Street (2007, p. 466) afirma que os usos das práticas de letramento estão relacionados a contextos culturais específicos e que essas práticas estão sempre associadas a relações de poder e ideologias: não são simplesmente tecnologias neutras.

Diante desse cenário, podemos distinguir práticas e eventos de letramento, sendo que as práticas são elementos não concreto, enquanto os eventos são concretos, observáveis, que acontecem em um determinado contexto. Nas palavras de Corrêa¹⁰, um exemplo de evento de letramento seria uma roda de leitura ou um *podcast* específico; já as práticas de letramento seriam rodas de leitura ou *podcasts* como um todo, a generalização desses eventos.

Portanto, as práticas de letramento, como descreve Street (2007), estão relacionadas com contextos culturais específicos de acordo com relações de poder e ideologias. Assim, as práticas de letramento acontecem de acordo com a necessidade social e cultural de cada indivíduo ou de um grupo de indivíduos naquele contexto específico, permeado por diversos gêneros e portadores textuais conforme a finalidade, materializando-se em um evento de letramento,

¹⁰ Anotações de sala de aula da disciplina Multiletramentos: entre teorias e práticas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, ministrada em 2020.

mediado pela leitura e a escrita. São considerados eventos de letramento, segundo Street (2012), a verificação de horários de ônibus, folhear uma revista, ler sinais ou mapas para escolher uma estrada. Portanto, dependerá do significado e da finalidade que esses eventos representam para cada sujeito de acordo com o contexto social naquele momento histórico.

Analisando estes eventos de letramento explicitados por Street (2012), remetemo-nos às funções de múltiplos letramentos conforme Rojo (2009, p. 107) descreve:

O trabalho com os letramentos múltiplos significa deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”. Assim, a variedade de práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade, e que são exercidas por todos os agentes que compõe a sociedade e a escola, necessitam interligar-se, articular-se.

Comungamos com a afirmação de Rojo, pois diante da complexidade do mundo contemporâneo, todos os letramentos, sejam eles escolar, acadêmico, digital ou literário, dentre outros, estão vinculados à tecnologia que dá suporte à prática social (STREET, 2010). Portanto, o que o indivíduo vive fora da escola deve ser valorizado nas práticas escolares, articulando a vivência desses sujeitos com os letramentos universais e institucionalmente aceitos. As variadas práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade são utilizadas por todos os agentes que fazem parte tanto da escola quanto da sociedade. Assim, esse intercâmbio entre os múltiplos letramentos deve ser fundamental, favorecendo a utilização dessas aprendizagens permeadas pela leitura e escrita em contextos sociais diversos de acordo com a necessidade de cada sujeito.

Nesse contexto, ao pensar em práticas e eventos de letramento, evocamos as ideias de letramento ideológico defendidas por Street e Kleiman e já discutidas em seções anteriores deste aporte teórico. Sabemos que o modelo ideológico de letramento retrata as características socio-históricas, dependendo do período e do local em que ocorrem. Como objeto da nossa pesquisa é responder a seguinte questão de investigação – Quais são as contribuições das práticas desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP no processo de letramento literário dos alunos de duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, localizada no Morro Santana em Ouro Preto – MG –, iremos nos referir especificamente às práticas e eventos de letramento literário, ou seja, situações que envolvem a leitura e a escrita de textos literários.

Concordamos com Street e Kleiman que as práticas e os eventos de letramento variam de acordo com o contexto social e histórico em que eles ocorrem. Iremos descrever alguns

exemplos sobre estes termos, dos quais tomamos ciência no decorrer desta pesquisa bibliográfica, realizada em função da construção deste referencial teórico.

Iniciaremos com o trabalho de campo (pesquisa etnográfica)¹¹ realizado por Street (1995) no Irã, onde ele observou os usos e significados da leitura e da escrita em três domínios sociais: práticas de alfabetização *Maktab*¹², associadas à escola primária do Alcorão; práticas de alfabetização escolar no contexto mais secular e modernizador do Estado escola; práticas de alfabetização comercial associadas à compra e venda de frutas para transporte da cidade ao mercado. Nos três domínios sociais, ele identificou práticas de alfabetização diferentes: no primeiro, as regras eram determinadas pela autoridade religiosa tradicional da aldeia e a aprendizagem era determinada pela hierarquia social dominada pelo homem. No segundo, a alfabetização tinha como foco novas aprendizagens e a modernização, voltada para qualificação de empregos urbanos. O terceiro contemplou a alfabetização comercial e surgiu em resposta à atividade econômica de vender frutas para as cidades próximas, envolvendo escrever notas, cheques, listas, nomes em caixas e assim por diante. O pesquisador concluiu seus trabalhos observando que a alfabetização comercial era realizada por crianças que eram ensinadas pelo Alcorão. Elas tinham o status e a autoridade dentro da aldeia para continuar práticas comerciais e não aqueles treinados na escola estadual. Ele observou que a alfabetização não era simplesmente a aquisição de habilidades, mas um conjunto de práticas sociais profundamente ligadas à identidade e posição social.

O terceiro domínio social analisado por Street descreve a alfabetização inserida em diversos contextos sociais e contemplando várias práticas sociais, permitindo aos sujeitos estabelecer relações com a aprendizagem formal associada a significados cotidianos que as atividades comerciais proporcionavam aos estudantes. Isso lhes garantiriam no futuro o status e a autoridade para controlar a situação econômica da aldeia, retratando um leitor competente e crítico que utiliza as práticas e eventos de letramento para ter êxito na vida social. Como nos diz Goulart (2012, p. 63), práticas sociais são entendidas como “atividades realizadas pelo conjunto ou por grupos de pessoas da sociedade para se desempenharem em diferentes esferas da vida: doméstica, cotidiana, escolar, profissional, de lazer, religiosa, entre outras”.

Outro exemplo de evento de letramento é o de uma pesquisa desenvolvida por Corrêa e Castro (2018), onde eles abordam como uma professora de Língua Portuguesa utiliza a leitura e a escrita e recursos multimodais em eventos de letramento, em três turmas de oitavo ano, em

¹¹ Etnográfica é o uso de teorias da cultura e práticas de investigação derivadas da Antropologia ou Sociologia para orientar a pesquisa de campo (HEATH; STREET, 2008).

¹² *Maktab* é uma palavra árabe que significa "escola primária". Essa instituição também pode ser chamada de **maktab** ou **maktaba**. (Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Kuttab>>. Acesso em: 10 jul. 2020)

uma escola no município de Ouro Preto. Eles caracterizaram a prática pedagógica como macroevento, por se tratar de atividades desenvolvidas concomitantemente com mais de uma turma, acontecendo interação entre elas e as demais turmas do turno. A proposta era a produção multimodal de um marcador de páginas. A professora entregou um roteiro explicativo por escrito para os alunos, orientando que eles deveriam ler quatro livros, um por semana, anotar as referências bibliográficas das obras, e, para cada uma delas, produzir um marcador de página.

Além disso, essa explicação recebida pelos educandos continha os componentes do marcador a partir de cada livro lido: ilustração, título do livro, nome do autor; um texto escrito de até 10 linhas que poderia ser em forma de resumo, resenha ou sinopse. Nas orientações, a docente também enfatizou a ação de divulgar os livros lidos por meio dos marcadores com o intuito de incentivar os colegas a realizarem a leitura da obra indicada. Além dessas informações contidas na folha e resumidas acima, a docente entregou um modelo de marcador de página para o corpo discente.

O trabalho foi elaborado em quatro dias. No terceiro dia, os alunos deveriam entregar os marcadores de página produzidos, além de apresentar oralmente um dos livros que serviu de base para a produção do marcador. Além de terem o direito de fala ao narrar a história, alguns discentes, após ouvirem o colega, também comentaram e compararam aquela narrativa ao filme produzido e adaptado da obra. Isso aconteceu, por exemplo, quando um aluno sintetizou a coletânea de livros da saga Harry Potter (J. K. Rowling) e também discutiu divergências e convergências entre esta e os filmes de mesmo título. Ao final, dois alunos de cada turma foram selecionados para distribuir os marcadores de textos nas turmas de oitavo ano e nas demais turmas da escola, no turno matutino.

Corrêa e Castro (2018) analisaram o evento de letramento “Produção de marcador de página”, conforme supracitado, considerando três categorias: concepções da docente, recursos didático-pedagógicos e abordagem e estratégias discursivas. Eles concluíram que a investigação atendeu aos objetivos determinados sobre a prática docente observada, pois foi possível detectar que a professora trabalhou com os letramentos e não se restringiu à linguagem escrita, pois reconheceu outros modos de significação como espaço para discussão das obras lidas e ainda discussão e compreensão de sentidos multimodais situados, a saber: explicação do gênero discursivo (marcador de página), o conteúdo temático (texto sintético sobre a obra literária), os objetivos do trabalho (divulgar o livro lido e estimular que outros leiam) e o público a que se destina (colegas de classe).

Corroboramos com as ideias de Corrêa e Castro em relação à pesquisa realizada, percebemos a utilização de leituras literárias contextualizadas e com espaço para discussão,

ampliando as estratégias de compreensão leitora, com objetivos definidos e a elaboração de um gênero discursivo textual com função social, pois o marcador de página seria distribuído por todo o turno da escola. Percebemos ainda os diversos recursos multimodais explícitos em todas as atividades ministradas pela professora. Este evento de letramento fazia parte de um contexto histórico e estava inserido nas práticas sociais escolares, podendo ser observado e analisado. Conforme nos descrevem Street e Castanheira (2014), os eventos de letramento possibilitam a caracterização de quando, como e onde os sujeitos dialogam, leem ou escrevem.

O terceiro exemplo se refere à pesquisa realizada por Grossi e Machado (2018). As autoras fazem parte do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL/CEALE/UFMG) e participam formalmente do processo de votação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) desde 1996. A FNLIJ conduz o processo de avaliação e premiação da produção literária destinada a crianças e jovens do Brasil, que resulta em uma lista anual de livros que recebem o selo “Altamente recomendado”. Sendo assim, o GPELL recebe das editoras a maioria dos livros para serem analisados e escolhidos. A complexidade da expressão “livro para crianças” foi o motivo que instigou as pesquisadoras a realizarem tal processo investigativo. O trabalho analisou os livros produzidos em 2015 e considerados altamente recomendáveis na categoria “CRIANÇA”. O objetivo era colocar esses livros nas mãos das crianças de seis e sete anos e observar o processo de recepção dessas obras.

Como o objetivo das pesquisadoras era ouvir o que as crianças diziam sobre os livros altamente recomendáveis, elas desenvolveram com os pequenos leitores uma conversa literária a partir de pressupostos de dinâmicas conhecidas como Círculo de leitura. “Um círculo de leitura é essencialmente o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constitui para tal fim” (COSSON, 2014, p. 158). Além dos momentos de leitura conjunta, as pesquisadoras realizaram entrevistas individuais com a maioria das crianças, visando conhecer suas experiências sociais com a leitura. O principal objetivo era promover a interação das crianças com os livros e observar o que elas destacavam e diziam sobre eles.

As crianças foram organizadas em cinco grupos formados por quatro crianças e um grupo constituído por cinco pequenos leitores, visando uma quantidade de elementos nos grupos que facilitasse o diálogo e a gravação da conversa. Os dezenove livros altamente recomendáveis, que constituíram o *corpus* da pesquisa, ficavam dispostos numa mesa, com as capas viradas para cima, de forma que a criança pudesse manusear e escolher aquele que gostaria que fosse lido pela pesquisadora durante a interação da pesquisa. Após a escolha, sentavam para ler e conversar sobre os livros escolhidos, fazendo valer o que afirma Cosson

(2014, p. 35) em seu livro sobre círculo de leitura: “Ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa”.

Durante a conversação literária, as pesquisadoras buscavam as trocas de ideias entre as crianças, para que elas sentissem que as suas leituras eram importantes para todo o grupo. Por isso, seriam ouvidas e consideradas. Grossi e Machado (2018) observaram durante o processo investigativo que os textos literários eram discutidos, as crianças ativavam a memória relacionando fatos e experiências lembradas a partir dos livros lidos. Durante os círculos de leitura, que duraram nove meses, as obras eram discutidas a partir de observações realizadas pelas crianças. Havia espaço para que elas fizessem comentários, associações entre partes do texto e perguntas. A fala delas, mediadas pelas pesquisadoras, era o ponto de partida para a conversação.

As responsáveis pela pesquisa concluíram que as crianças são, ao seu modo, capazes de emitir opiniões sobre as obras literárias e apontam com segurança os critérios utilizados por elas para escolher o que desejam ler; o projeto gráfico do livro, como cores, capa, tamanho e imagens, apresentou significado especial para a criança no momento da escolha; as observações da criança durante a leitura e no processo de conversação sobre um texto literário relacionam-se profundamente às suas experiências de vida, aos seus repertórios culturais e ao conhecimento prévio que possuem sobre o tema abordado na obra.

Pensamos que este terceiro e último exemplo nos fornece uma visão clara de como deve ser conduzido um trabalho para a formação de um leitor literário autônomo e competente. Tudo o que discutimos em seções anteriores sobre alfabetização e letramento literário, processos que utilizam as práticas sociais de leitura e escrita, foi articulado na pesquisa desenvolvida por Grossi e Machado (2018). Durante a análise desse trabalho, percebemos diversos recursos multimodais utilizados na pesquisa, como análise das cores, capa, tamanho e imagens dos livros utilizados no processo investigativo. De acordo com as afirmações de Corrêa e Coscarelli (2018), a leitura literária abarca características não verbais, como as imagens estáticas ou em movimento, os sons, texturas, formatos e cheiros de livros infantis a fim de chamarem a atenção do leitor. No trabalho investigativo, percebemos ainda as interações entre as crianças, as pesquisadoras e as obras literárias através da conversação literária. Essas reflexões são consideradas por Marinho e Carvalho (2010, p. 80), quando colocam que nos eventos de letramento literário devem ser contempladas as situações de interação entre os sujeitos, o material escrito e os efeitos de sentido que constituem os textos.

Concluimos que as práticas e os eventos de letramento literário descritos anteriormente dialogam com o aporte teórico descrito durante o trabalho. Percebemos que as três pesquisas

citadas como exemplo contemplam um trabalho articulado, sistematizado, significativo, considerando o estético, o artístico e o pedagógico, com mediações de leitura transformadoras. Observamos que as investigações abarcaram diversos recursos multimodais, contribuindo para que o leitor utilize estratégias para melhorar a compreensão leitora, buscando na literatura o suporte para se tornarem pessoas humanizadas e que saibam escolher os textos literários para o seus fazeres e prazeres, como nos afirma Paulino (2004, p. 56).

3 METODOLOGIA DE PESQUISA: TRILHAS DE INVESTIGAÇÃO

Sem a curiosidade que me move, que inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (Paulo Freire)

No início deste capítulo, é oportuno ressaltar a importância da metodologia científica para os estudos acadêmicos na universidade. Primeiramente, apresentamos a definição etimológica do termo: a palavra metodologia vem do grego “meta” = ao largo; “odos” = caminho; “logos” = discurso, estudo. Metodologia é o caminho a ser seguido no decorrer de uma pesquisa científica e tem como objetivo organizar, examinar, descrever e avaliar métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questão de investigação (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 14). Método científico de pesquisa é um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim. É um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir conhecimento (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 24).

Podemos perceber de acordo com Prodanov e Freitas que metodologia é um estudo tendo como foco determinado objeto de investigação. Durante o processo investigativo empírico, é permitido ao pesquisador a organização, descrição e avaliação dos métodos utilizados para coletar os dados. Portanto, a metodologia é formada por um conjunto de métodos e técnicas adotados para alcançar os objetivos determinados para a pesquisa.

De acordo com Minayo (2001, p. 26):

A pesquisa é um labor artesanal, que não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.

Concordamos com a autora, pois a pesquisa é uma tarefa árdua que exige tempo, dedicação, leitura, proposições, métodos e técnicas construídas em um ritmo individual. Ela pode ser percebida também como um ciclo que se inicia com um problema a ser investigado e termina com um produto final inacabado. O processo de investigação deve ser consistente, pautado em um referencial teórico inquestionável; do contrário, corre o risco de a pesquisa se tornar rasa, ou seja, duvidosa. A finalidade da pesquisa é “resolver problemas e solucionar

dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos” (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 14).

Nesta seção, abordamos os métodos que deram suporte para o processo investigativo da nossa pesquisa como: *locus* da pesquisa; instrumentos para a coleta de dados; a escolha dos sujeitos da pesquisa; procedimentos para a análise dos dados coletados e os desafios vividos diante do trabalho proposto.

A nossa pesquisa tem como foco as práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola, considerando o trabalho realizado pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da Universidade Federal de Ouro Preto.

No início dos trabalhos, tínhamos a intenção de realizar uma pesquisa documental e de campo, além da bibliográfica. Devido à suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia de Covid-19, alteramos nosso processo investigativo em relação à pesquisa de campo. Ela foi substituída por entrevistas semiestruturadas via Google Meet, com profissionais que vivenciaram e participaram do trabalho conjunto entre a escola e o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP. Portanto, reformulamos nossos objetivos a partir de sugestões da banca de qualificação realizada em outubro de 2020. Estamos cientes que a pesquisa foi prejudicada devido à pandemia, que nos impossibilitou de realizá-la como pensada e organizada inicialmente. Os dados coletados foram restritos a uma pesquisa de documentos disponibilizados pela escola e pela coordenação do projeto de extensão e através de entrevistas semiestruturadas. Portanto, as informações transcritas e analisadas foram baseadas em dizeres dos sujeitos escolhidos para a entrevista. Fomos impedidos por essa eventualidade de estar comprovando presencialmente as informações repassadas, o que nos causou certa frustração.

O objetivo do nosso trabalho é explorar e proporcionar mais informações sobre as práticas de leitura literária na perspectiva do letramento literário, através de um levantamento bibliográfico consistente, entrevistas com sujeitos que possuem experiências práticas com o tema a ser pesquisado e análise de exemplos que propiciem uma melhor compreensão sobre os objetivos determinados para a pesquisa.

3.1 Pesquisa documental e bibliográfica

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 55), a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo

material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

Durante o levantamento bibliográfico realizado, procuramos utilizar as fichas, o que facilitou a organização das informações obtidas, conforme descreve Prodanov e Freitas (2013, p. 54). Procuramos seguir as etapas de uma pesquisa bibliográfica, destacando alguns itens essenciais que, segundo Prodanov e Freitas (2013), são imprescindíveis para a realização deste trabalho, como: 1) escolha do tema; 2) levantamento bibliográfico preliminar; 3) formulação do problema; 4) elaboração do plano provisório do assunto; 5) busca das fontes; 6) leitura do material; 7) fichamento; 8) organização lógica do assunto; 9) redação do texto.

A pesquisa bibliográfica, como os próprios autores afirmam, deve ser realizada em todo e qualquer tipo de estudo porque o aporte teórico é fundamental para o pesquisador se inteirar dos conhecimentos produzidos academicamente, proporcionando-lhe maior segurança em pesquisar o objeto investigativo a que se propõe. Portanto, durante o levantamento bibliográfico, o pesquisador deve considerar fontes confiáveis, observando possíveis incoerências ou contradições. Prodanov e Freitas descrevem, no parágrafo anterior, algumas etapas para a realização de uma pesquisa bibliográfica. Entendemos que é importante segui-las, pois essas etapas organizam o trabalho e autorregulam o processo investigativo. Durante a pesquisa bibliográfica realizada sobre alfabetização e letramento literário, percebemos que a seleção das fontes a consultar e as fichas de leitura auxiliaram na redação do texto, pois podíamos confiar nos textos selecionados por serem documentos de fontes seguras e as fichas permitiram uma organização da sequência lógica dos assuntos, bem como as ideias que queríamos citar e/ou descrever.

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 55), a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. A utilização da pesquisa documental é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta (PRODANOV; FREITAS, 2013). A pesquisa documental, como ressalta Silva e coautores (2009), permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social.

De acordo com Gil (2008), nessa tipologia de pesquisa, os documentos são classificados em dois tipos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão. Gil (2008) define os documentos de primeira mão como os que não receberam qualquer tratamento analítico, como documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros. Entendemos por documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico).

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 56), todo documento deve passar por uma avaliação crítica do pesquisador, que deverá considerar os aspectos internos e externos. A crítica externa normalmente é aplicada apenas nas fontes primárias e compreende: a crítica do texto (verifica-se se o texto é original ou rascunho, se foi escrito pelo autógrafo), da autenticidade (quem é o autor, quando e em que circunstâncias foi escrito) e da origem (investiga a origem do texto). Os pesquisadores também definiram locais de pesquisa e tipos de documentos, a saber:

Arquivos públicos (municipais, estaduais e nacionais); - Documentos oficiais: anuários, editoriais, ordens régias, leis, atas, relatórios, ofícios, correspondências, panfletos etc.; - Documentos jurídicos: testamentos post mortem, inventários e todos os materiais oriundos de cartórios; - Coleções particulares: ofícios, correspondências, autobiografias, memórias etc.; iconografia: imagens, quadros, monumentos, fotografias etc.; Materiais cartográficos: mapas, plantas etc.; - Arquivos particulares (instituições privadas ou domicílios particulares): igrejas, bancos, indústrias, sindicatos, partidos políticos, escolas, residências, hospitais, agências de serviço social, entidades de classe etc.; - Documentos eclesiásticos, financeiros, empresariais, trabalhistas, educacionais, memórias, fotografias, diários, autobiografias etc. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56).

Nesse contexto, observamos que alguns pesquisadores consideram a pesquisa bibliográfica e documental como sinônimas, porém Oliveira (2007) afirma que elas, apesar de próximas, têm o elemento diferenciador que está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e a bibliográfica. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que “na pesquisa

documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

O objeto de investigação desta pesquisa é responder a seguinte questão: quais são as contribuições do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP no processo de letramento literário de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Juventina Drummond no Morro Santana em Ouro Preto – MG?

Portanto, adotamos como procedimento metodológico, além da pesquisa bibliográfica realizada, a pesquisa documental, com o objetivo de levantar dados sobre a instituição escolar a que nos referimos e sobre o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP. Inicialmente, a nossa intenção era investigar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, onde iríamos encontrar todas as informações administrativas e pedagógicas que davam suporte ao trabalho da Escola Municipal Professora Juventina Drummond. Porém, não foi possível o acesso a tal documento, pois estava em reformulação pela Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto. Assim, tivemos acesso ao Regimento Escolar da instituição, o que nos permitiu obter algumas informações sobre a escola. Estas informações serão explicitadas posteriormente.

A coleta de dados foi baseada nos seguintes objetivos: 1) identificar e analisar possíveis relações entre os processos de alfabetização, de letramento e de letramento literário; 2) descrever analiticamente o trabalho do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP; 3) identificar e analisar as práticas de letramento literário desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP e suas contribuições para o processo de alfabetização dos alunos de uma escola pública num dos “morros” de Ouro Preto. Esses objetivos devem convergir para este objetivo geral: analisar a importância do letramento literário no processo de alfabetização, a partir de um trabalho articulado dentro e fora dos muros da escola, considerando as contribuições proporcionadas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP. Utilizamos a abordagem qualitativa para interpretar os dados coletados.

3.2 Abordagem qualitativa da educação no contexto brasileiro

A abordagem qualitativa, conforme nos descreve Gatti e André (2011, p. 2), teve sua origem nos séculos XVIII e XIX devido à insatisfação de diversos profissionais, como sociólogos, historiadores e cientistas sociais, com o método de pesquisa das ciências físicas e naturais, que servia de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Por isso, buscaram novas formas de investigação que considerassem o contexto em que o fato ocorria e não a sua explicação causal.

As pesquisadoras contribuíram consideravelmente para a configuração da abordagem qualitativa ao afirmarem que o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, tomando o contexto em que eles estão inseridos. Portanto, essa nova abordagem buscava a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 3).

Segundo Gatti e André, a nova abordagem de pesquisa, chamada qualitativa, surge com base nesses pressupostos se contrapondo ao esquema quantitativista de ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. Para elas, a abordagem qualitativa defende uma visão que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Diante das ideias discutidas por Gatti e André, observamos que a abordagem quantitativa não atendia de forma confiável às pesquisas com foco nos fenômenos humanos e sociais. Por esse motivo, elas buscaram uma nova abordagem que considerasse os fatos investigados não isoladamente, mas dando especial atenção ao mundo do sujeito e as suas interações sociais, ou seja, considerando na investigação o contexto social do qual o indivíduo fazia parte.

De acordo com Gatti e André (2011), a pesquisa qualitativa só ganhou destaque na educação na década de 1960, período marcado por vários movimentos sociais e pelas lutas contra a discriminação racial. Essa abordagem contemplava os objetivos da época, procurando dar voz a todos os participantes, independentemente de poder e privilégio.

Bogdan e Biklen atribuíram cinco características à pesquisa na perspectiva de uma abordagem qualitativa:

- I. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas);
2. A investigação qualitativa é descritiva (os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números);
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (como é que as pessoas negociam os significados? Como é que se começaram a utilizar certos termos e rótulos? Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o "senso comum"? Qual a história natural da atividade ou acontecimentos que pretendemos estudar?);
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando);
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas) (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Percebemos que as características descritas por Bogdan e Biklen são acordadas nas discussões apresentadas por Gatti e André (2011). Bogdan e Biklen consideram a pesquisa qualitativa uma abordagem em que o ambiente natural, o contexto social é a fonte direta de coleta de dados para elucidar questões educativas. Os dados são descritos em palavras e/ou imagens e não apenas em números. O importante nesta investigação é o processo em que os fatos acontecem e não os produtos. Os dados são construídos e agrupados à medida que vão sendo recolhidos, e o significado, o sentido que as pessoas dão a suas vidas, é peça importante nessa tipologia de pesquisa. Nesta abordagem, o observador busca compreender a situação, descrever suas especificidades, revelar os múltiplos significados dos participantes, deixando que o leitor decida se as interpretações podem, ou não, ser generalizáveis com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 5).

No Brasil, a década de 1980 é o marco da expansão da abordagem qualitativa de pesquisa, quando emergiram vários grupos de pesquisadores que utilizaram essa metodologia em várias instituições do país. Alguns pesquisadores internacionais sobre o tema contribuíram para a disseminação da abordagem qualitativa em nosso país. Dentre eles, Gatti e André (2011) citam: 1) Sara Delamont, pesquisadora britânica que esteve no Brasil para uma série de seminários na Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, onde defendeu o uso da abordagem antropológica¹³ na investigação das problemáticas escolares; 2) Seminário de Pesquisas em Educação da Região Sudeste, realizado em Belo Horizonte (MG), em 1980. Os textos apresentados neste seminário foram posteriormente publicados em revistas, favorecendo uma divulgação bastante ampla dessas ideias; 3) Em 1983, a pesquisadora mexicana Justa Ezpeleta esteve em um seminário organizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), cujo tema era pesquisa participante¹⁴. Os textos desse seminário foram publicados “em aberto”, sendo editados pelo INEP e tiveram muita aceitação entre os pesquisadores, o que contribuiu para a aproximação entre etnografia e educação.

¹³ Antropologia é uma abordagem integrativa. Busca conhecer as múltiplas dimensões do ser humano em sociedade, como suas formas de organização social, sua economia, suas formas de organização política e jurídica, seus sistemas de parentesco, suas formas de conhecimento e suas crenças religiosas, ou seja, procura conhecer o homem em sua totalidade. (Fundação de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro CECIERJ. Disponível em: <<https://canal.cecierj.edu.br/012016/8f5b731cb1773f2584021322ccfab321.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2020)

¹⁴ Na pesquisa participante, o pesquisador coloca-se como sujeito, juntamente com o grupo interessado, e a serviço não do grupo, mas da prática política daquele grupo, conforme já salientava Brandão (1985).

Nesse cenário, Gatti e André (2011) afirmam que na década de 1980 encontramos em produções institucionais, como dissertações de mestrado e teses de doutorado, grandes fontes da pesquisa educacional com base nos estudos chamados genericamente de qualitativos.

Observamos que a disseminação da abordagem qualitativa no Brasil aconteceu na década de 1980 devido a várias discussões em seminários por diversos estados brasileiros e ainda pela dicotomia entre método quantitativo e qualitativo presente nas discussões desses eventos. Percebemos que, para coleta e análise de dados das pesquisas antropológicas, etnográficas e pesquisa participante, havia a necessidade de uma abordagem descritiva que considerasse o contexto social onde os sujeitos estavam inseridos. O método quantitativo não atendia esse tipo de abordagem, mais propício e adequado a uma técnica qualitativa.

Gatti e André (2011, p. 9) destacam quatro pontos importantes da contribuição do método qualitativo na educação brasileira:

1. a incorporação, entre os pesquisadores em educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sóciopsicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos; 2. a constatação de que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais; 3. a retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos; 4. a consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

Assim, as pesquisadoras condensam em quatro pontos fundamentais a importância da abordagem qualitativa nas pesquisas educacionais, permitindo a coleta e análise de dados sobre processos socioculturais, o que não é permitido pelos estudos quantitativos. Esta abordagem procura retratar ainda os pontos de vista dos sujeitos envolvidos no processo educativo, porém as duas autoras afirmam que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la. Sobre essa subjetividade e o envolvimento emocional, podemos nos ancorar nas palavras de Minayo (2001, p. 14):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação. A pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

A pesquisa qualitativa, como discorre a pesquisadora, trabalha com o universo de significados e crenças, pois cada dado coletado foi realizado por indivíduos diferentes que percebem as informações e as situações empíricas do meio em que estão inseridos de acordo com sua bagagem de conhecimento e entendimento, fazendo conjecturas a partir da vivência de cada um deles. Portanto, cabe ao pesquisador o cuidado para que os dados sejam os mais fidedignos possíveis. De acordo com Brito e Leonardos (2001), as abordagens qualitativas trazem um grau de exigência grande para o trato com a realidade e a sua reconstrução, justamente por postularem o envolvimento do pesquisador. Gatti e André (2011) salientam que a consistência e o rigor científico de uma pesquisa pautada pela abordagem qualitativa estão sustentados no conhecimento do pesquisador sobre o tema, em sua capacidade de interpretação fundamentada e na construção de argumentos que se sustentem no observado, nos dados obtidos, utilizando uma leitura acurada.

Nossa investigação foi realizada por etapas. Primeiramente, atendemos todas as solicitações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), onde o projeto foi aprovado em junho de 2020, bem como as autorizações, através de carta de anuência, da diretora da Escola Municipal Professora Juventina Drummond e da coordenação do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP, disponíveis nos apêndices E (p. 131) e F (p. 132) deste trabalho.

Outra etapa construída foi o referencial teórico. Na sequência, analisamos o Regimento escolar da escola pesquisada. A diretora escolar não tinha autorização para enviar remotamente o documento e nem permissão para terceiros xerocá-lo. Então, a pesquisadora foi até a escola e analisou o documento, registrando as informações importantes a serem utilizadas.

Realizamos doze entrevistas semiestruturadas, sendo cinco com professores regentes das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental investigadas; com a supervisora responsável por planejar e articular o trabalho com o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca e com duas bolsistas e quatro ex-bolsistas dos cursos de graduação que ministraram as oficinas literárias para os alunos. Vale constar que as entrevistas foram realizadas remotamente através do Google Meet.¹⁵

Esclarecemos que, devido à pandemia de Covid-19¹⁶ que assola nosso país, tivemos que efetuar ajustes na condução dos trabalhos, especialmente o cancelamento de encontros

¹⁵ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet>. Acesso em: 2 fev. 2021)

¹⁶ A Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com Covid-19 pode ser assintomática ou oligossintomática (poucos sintomas). Aproximadamente 20% dos casos detectados requerem atendimento hospitalar por apresentarem

presenciais, como a roda de conversa com os alunos das turmas investigadas e as entrevistas por amostragem com os alunos, pois a faixa etária das crianças gira em torno de seis e sete anos, não sendo prudente também uma entrevista por meio remoto com essas crianças.

A última etapa do processo investigativo foi uma análise dos dados coletados pelas entrevistas. Organizamos os dados em blocos e por categorias, conforme descrito no próximo capítulo. Demonstramos os resultados alcançados, associados aos objetivos propostos para a pesquisa e ao aporte teórico descrito.

A conclusão do processo investigativo será apresentada para os professores regentes, supervisor escolar, direção da Escola e para as bolsistas e/ou coordenação do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca.

Sobre a entrevista semiestruturada, Duarte (2004, p. 216) considera assim a exigência para a realização de uma boa entrevista:

A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definido os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

Duarte (2004) esclarece os critérios para uma boa entrevista: o pesquisador deve, além de definir os objetivos, interiorizá-los e absorvê-los, apropriando-se seguramente deles. Outro ponto importante é uma consistente fundamentação teórica e o conhecimento do contexto onde se realizará a investigação. Cuidar para que o roteiro da entrevista esteja introjetado na mente do pesquisador, evitando dúvidas na hora das perguntas. Deve estar seguro e autoconfiante, agir com certa informalidade, porém sem perder de vista os objetivos que levaram à escolha daquele sujeito como fonte de coleta de dados. Vale ressaltar que não é tarefa fácil analisar dados coletados de entrevistas com respostas diversas. Isso requer do pesquisador cuidado e perícia sem interferências subjetivas para não comprometer a validade do seu estudo e ainda estabelecer categorias de análise de conteúdo.

dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. (Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 27 jul. 2020)

3.3 Análise do conteúdo: fio condutor das reflexões e inferências

A análise do conteúdo realizada em nosso trabalho investigativo será apoiada nas ideias da professora da Universidade de Paris, Laurence Bardin (2006). De acordo com a pesquisadora, a definição de análise de conteúdo surgiu no final dos anos 1940-50. Todavia, somente em 1977 o método passou a servir de orientação devido à publicação da obra de Bardin, *Analyse de contenu*. Para Bardin (2006, p. 38), a análise de conteúdo consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Godoy (1995) afirma, ancorado nas ideias de Bardin (2006), que a análise de conteúdo consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação. Assim, o analista deve se manter imparcial, buscando entender o sentido da comunicação, como se fosse receptor normal, e estar atento para as mensagens nas entrelinhas do que está sendo analisado.

Alguns pesquisadores, dentre eles Esteves (2006), Bardin (2006) e Vala (1986), deixam claro a terminologia utilizada neste tipo de trabalho e descrevem um vocabulário específico para a análise de conteúdo:

- 1) *corpus* – o conjunto dos documentos que serão objeto da análise de conteúdo;
- 2) “*recorte*” – o processo de seleção dos segmentos de texto que serão analisados;
- 3) *unidade de registo* – o segmento de texto que é objeto de “recorte”, isto é, de seleção para análise. Geralmente, o critério de definição das unidades de registro deverá ser semântico (uma unidade com significado específico e autônomo) e não formal (por exemplo, uma palavra, uma linha, uma frase ou um parágrafo);
- 4) *unidade de contexto* – o segmento de texto mais lato de onde é retirada a unidade de registro;
- 5) *sistema de categorias* – conjunto de temas (categorias) que constituem conjuntos semanticamente coerentes de unidades de registro e que terão, cada um deles, um código específico a aplicar no decurso do processo de codificação. Poderão existir (e normalmente existem) subtemas (subcategorias), que também deverão ter os respectivos códigos;
- 6) *codificação* – processo de atribuição de códigos específicos a unidades de registro com um determinado teor semântico previamente especificado pelo investigador. Esta deve ser sempre

feita no nível mais fino (isto é, sempre que exista uma subcategoria, é o respetivo código que deve ser aplicado e não o código global da categoria-mãe);

7) *codificador ou juiz* – pessoa que aplica os códigos presentes no sistema de categorias aos dados em análise.

Bardin (2006) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.

Na fase inicial, pré-análise, o material organizado compõe o *corpus* da pesquisa. Escolhem-se os documentos, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores que norteiem a interpretação final. Porém, é fundamental observar algumas regras: 1) exaustividade - sugere-se esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte; 2) representatividade - preocupa-se com amostras que representem o universo; 3) homogeneidade - os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes; 4) pertinência - é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; 5) exclusividade - um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria. Esta etapa envolve a *leitura flutuante*, o primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação de hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. No caso de entrevistas, elas serão transcritas e a sua reunião será o *corpus* da pesquisa (BARDIN, 2011, p. 100).

Na segunda fase, exploração do material, é realizada a organização do material, os dados da pesquisa são codificados, transformados sistematicamente e agregados em unidades. O processo de codificação dos dados restringe-se à escolha de unidades de registro, ou seja, é o recorte que se dará na pesquisa. Para Bardin (2006), uma unidade de registro significa uma unidade a se codificar, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase. A pesquisadora elenca nesta fase também a organização dos dados por categoria.

Para Bardin (2006), categoria, em geral, é uma forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos. Na perspectiva da análise do conteúdo, as categorias são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns. No processo de escolha de categorias adotam-se os critérios semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos e pronomes), lexical (sentido e significado das palavras – antônimo ou sinônimo) e expressivo (variações na linguagem e na escrita). Esse processo permite a junção de um número significativo de informações organizadas em duas etapas: inventário (em que se isolam os elementos comuns) e classificação (em que se divide os elementos e impõe-se organização).

A terceira fase de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados, utilizando-se a inferência e a interpretação. De acordo com Câmara (2013), são os resultados brutos da pesquisa e que o pesquisador procura torná-los significativos e válidos. A interpretação deve ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa ao pesquisador o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. Para Bardin (2006), a inferência como técnica de tratamento de resultados é orientada por diversos polos de atenção, ou seja, polos de comunicação (emissor receptor, mensagem e canal).

Fernanda Santos (2012) afirma que na fase de interpretação dos dados o pesquisador precisa retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises e dando sentido à interpretação. As interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados.

Santos (2012) conclui seu artigo afirmando que a análise de conteúdo é uma leitura “profunda”, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico, e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Ademais, a técnica permite a compreensão, utilização e aplicação de determinado conteúdo.

Considerando as discussões feitas até aqui, percebemos que uma investigação pautada na abordagem qualitativa, com ênfase na análise de conteúdo, exige que o pesquisador esteja atento e seguro para analisar os dados coletados, interpretando e realizando inferências com base no referencial teórico construído sobre o tema pesquisado; escolha adequadamente as categorias de análise, sem perder de vista os objetivos propostos; realize leituras profundas sobre os documentos pesquisados, tentando enxergar nas entrelinhas o que não está explícito; faça interpretações e inferências, articulando os diversos polos de comunicação em função de resultados consistentes e o não comprometimento do resultado da pesquisa.

3.4 Escolha dos sujeitos da pesquisa: empirismo em pauta

Nesta seção, justificamos a escolha dos sujeitos da nossa pesquisa: cinco professores regentes das turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, localizada no Morro Santana em Ouro Preto; um supervisor pedagógico, que acompanha os trabalhos pedagógicos dos professores regentes; duas bolsistas e quatro ex-bolsistas dos cursos de graduação da UFOP (Artes Cênicas, Pedagogia e Letras), que trabalham como monitores ministrando as atividades desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP. Vale ressaltar que, em função da pandemia de Covid-19, consideramos o trabalho desenvolvido nas turmas de alfabetização dos anos de 2018 e 2019.

Os participantes da pesquisa foram escolhidos por fazerem parte do universo a ser pesquisado. Portanto, são fundamentais para ajudar a responder a questão de investigação, explicitada em seções anteriores. Como o foco da nossa pesquisa são as práticas de letramento literário em turmas de alfabetização, incluindo aquelas desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP, consideramos alguns critérios para a escolha dos participantes da pesquisa, tendo como base os objetivos definidos para a investigação:

- 1) Escolhemos cinco professoras que atuaram nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental nos anos de 2018 e 2019, na Escola Municipal Professora Juventina Drummond, por estarem diretamente ligadas ao processo de alfabetização e letramento dessas turmas, uma vez que são as regentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem dessas crianças. Portanto, todas as práticas literárias ministradas nessas salas de aula tiveram os professores como mediadores.
- 2) Entrevistamos também a supervisora pedagógica que acompanha essas turmas de alfabetização, por ser ela quem articula as atividades a serem aplicadas pelo projeto de extensão a estas turmas do primeiro ano.
- 3) Selecionamos ainda duas bolsistas e quatro ex-bolsistas que, assim como os professores, estiveram diretamente envolvidos com os alunos das turmas de alfabetização investigadas, pois ministraram as atividades de práticas literárias do projeto de extensão. Essas bolsistas atuaram no projeto entre 2018 a 2020.

Por se tratar de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, o risco incluía a revelação da identidade do voluntário da pesquisa. Contudo, todos os cuidados foram tomados, buscando garantir o anonimato dos participantes. Portanto, os sujeitos participantes da pesquisa foram tratados com pseudônimos. Somente os responsáveis pelo projeto tiveram acesso às informações utilizadas apenas para os fins desta pesquisa.

Por fim, trazemos as palavras de Rojo (2004) sobre o trabalho com textos literários em consonância com a realidade na qual os sujeitos estão inseridos, pois ela considera importante um trabalho articulado dos textos literários situados na realidade social.

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2004, p. 2).

Considerando as ideias de Rojo (2004), entendemos que o processo de alfabetização numa perspectiva de práticas que envolvam o letramento literário, com ações dentro e fora do ambiente escolar, como foi proposto na pesquisa em questão, propicia aprendizagens significativas, permitindo aos educandos a construção de significados a partir de textos literários trabalhados no universo escolar, com contextos sociais dos quais eles façam parte.

Concluimos que os sujeitos da pesquisa são fontes de informações capazes de intercambiar a teoria e a prática, pois o empirismo vivenciado por eles, associado às pesquisas bibliográficas e à pesquisa documental, conduz o pesquisador a um resultado de investigação consistente, ainda que a posição de um pesquisador ao analisar dados de uma pesquisa seja de aplicar o letramento, utilizando as capacidades leitoras para interpretar e consolidar dados dentro de determinado contexto social, ficando impassível e considerando os fatos na íntegra, articulando-os com a pesquisa teórica realizada e com os objetivos propostos para o processo investigativo. Por isso, a necessidade de se fazer leituras profundas. Ser letrado, como nos diz Rojo (2004), é interpretar os textos, relacionando-os com outros textos e outros discursos.

3.5 *Lócus* da pesquisa: histórico e organização

FIGURA 1 - Carro-biblioteca da UFOP no Morro Santana



Fonte: acervo pessoal de Mattos (2018).

Nesta seção, trazemos algumas informações sobre o histórico e a organização dos locais escolhidos para a pesquisa, sendo que o objeto da nossa investigação é responder a seguinte questão: quais são as contribuições das práticas literárias desenvolvidas pelo Projeto de

Extensão Carro-Biblioteca da UFOP na alfabetização dos alunos de duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, localizada no Morro Santana em Ouro Preto – MG?

Tendo em vista que o nosso trabalho versa sobre as práticas de leitura literária desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP e sua articulação com o processo alfabetizador desenvolvido em duas turmas do primeiro ano da referida instituição escolar, fizemos a descrição dos locais escolhidos para pesquisa: a Escola Municipal Professora Juventina Drummond e o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP.

3.5.1 Escola Municipal Professora Juventina Drummond - Histórico¹⁷

Localizada próxima à capela de Nossa Senhora Sant’Ana, à rua São Pedro, n. 20, no bairro Morro Santana, no município de Ouro Preto (MG), a atual Escola Municipal Professora Juventina Drummond foi inicialmente instalada em 2 de fevereiro de 1960, criada pelos decretos n. 49, de 21 de novembro de 1960, e n. 31, de 23 de novembro de 1960, finalmente oficializada em 3 de dezembro de 1960, segundo um único histórico existente em seus arquivos de secretaria.

Antes de receber o nome oficial regularizado com a Lei n. 71, de 3 de maio de 1978, a escola foi conhecida por pelo menos duas denominações diferentes. Ocorreram ainda implementações de reformas e ampliações que nos deixam em dúvida a respeito do seu prédio de origem, uma vez que bem próximo ao prédio atual funciona a Escola Municipal de Educação Infantil “Cirandinha”, onde a escola funcionou por algum tempo.

A resolução n. 3.533, de 10 de maio de 1980 e a Portaria n. 14 do mesmo ano autorizam em definitivo seu funcionamento nos moldes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5692/1971, contemplando o Ensino Primário da 1ª a 4ª série e o Ensino Fundamental da 5ª a 8ª série do 1º grau.

A Escola recebeu esse nome em homenagem à senhora Juventina Drummond, pelo reconhecimento do seu trabalho como educadora. Filha de Virgílio de Barros Drummond e Maria Drummond, Juventina Drummond nasceu em 11 de janeiro de 1886, em Santana dos Ferros, distrito de Itabira, hoje o município emancipado de Ferros. Ela faleceu em 8 de julho de 1956, em Ouro Preto, e foi sepultada no cemitério da Igreja de Nossa Senhora do Carmo.

¹⁷ Informações sobre histórico da escola retiradas do *site* <<https://educacao.ouropreto.mg.gov.br/escola/em-professora-juventina-drummond/sobre>>, em 8 fevereiro de 2021.

Estudou no Colégio Macaúbas (internato), no município de Santa Luzia, por aproximadamente sete anos, onde se habilitou professora.

Antes de vir para Ouro Preto, lecionou em fazendas isoladas em Santa Rita Durão, Fonseca e Mercês do Alto dos Três Irmãos. Veio para Ouro Preto na década de 1920 e lecionou na Escola Estadual Dom Pedro II, onde se aposentou. Em Ouro Preto, morou no bairro do Rosário, no início da Rua Alvarenga. Como traços de personalidade, a professora Juventina Drummond tinha uma grande vocação para educar. Era extremamente paciente com seus alunos e se preocupava com muita seriedade com a questão educacional. Na Escola Estadual Dom Pedro II, lecionava sempre para alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem. Naquela época, já era comum ela reunir os pais para conscientizá-los da importância de manter os filhos na escola e da educação e formação da pessoa.

Ela mesma deu a educação básica para seus cinco filhos em sua própria casa. Os três filhos cursaram Escola Superior e se formaram nos quadros de advogado e dentista. As duas filhas estudaram na Escola Normal de Ouro Preto, hoje Escola Estadual Dom Velloso. Elas se formaram professoras, se casaram e mudaram de Ouro Preto.

Atualmente, a Escola Municipal Professora Juventina Drummond possui um quadro funcional composto por 60 funcionários, sendo 48 professores, dois pedagogos, um secretário, um assistente administrativo, um agente administrativo e sete auxiliares de serviço escolar. A instituição atende cerca de 520 alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental, que desenvolvem vários projetos educativos dentro das condições infra estruturais garantidas e mantidas pela Prefeitura Municipal de Ouro Preto, através da Secretaria Municipal de Educação, amparadas pela nova LDB, a Lei n. 9.394/96, e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais norteiam os trabalhos desenvolvidos em salas de aula ou extramuros.

Na área cultural, a escola conta ainda com uma fanfarra musical, que leva o mesmo nome, com vasta participação em eventos cívico-culturais, não apenas do município de Ouro Preto, como também de outros dentro do território nacional.

A Filosofia da Escola é “Educar para a Vida”, buscando a formação dos seus alunos como cidadãos conscientes, criativos, participativos e críticos.

As informações que descreveremos a seguir sobre a escola foram coletadas no “Regimento escolar”¹⁸ da Escola Municipal Professora Juventina Drummond. Atualmente, a

¹⁸ Regimento escolar é um conjunto de normas necessárias para o bom funcionamento de uma instituição. Nele está descrito a realidade local, os anseios da comunidade escolar, direitos e deveres de cada segmento da comunidade escolar. (Conceito retirado do Regimento da Escola Municipal Professora Juventina Drummond)

escola oferece o Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano), sendo que o Fundamental I (1º ao 5º ano) funciona no período da tarde e o Fundamental II (6º ao 9º ano) de manhã. O horário de funcionamento da instituição é de 7 às 11 horas e 20 minutos e de 13 às 17 horas e 20 minutos, atendendo 498 alunos regularmente matriculados e desenvolvendo vários projetos educativos dentro das condições de infraestrutura garantidas e mantidas pela Prefeitura. Sua filosofia é “Educar para a vida”, buscando a formação dos seus alunos como cidadãos conscientes, criativos, participativos e críticos. A Prefeitura Municipal de Ouro Preto é a entidade responsável pela administração geral do estabelecimento e por seu funcionamento.

A organização didática adotada pela escola considera quatro blocos pedagógicos: Ciclo de Alfabetização com duração de três anos de escolaridade (1º, 2º e 3º anos); Ciclo Complementar com duração de dois anos de escolaridade (4º e 5º anos); Ciclo intermediário com duração de dois anos de escolaridade (6º e 7º anos); Ciclo de consolidação também com duração de dois anos (8º e 9º anos).

A escola possui alguns recursos complementares utilizados no processo ensino-aprendizagem, como uma biblioteca e um laboratório de informática. Em relação ao laboratório de informática, o documento não descreve nenhuma forma de utilização. Quanto à biblioteca, constatamos através da análise do documento que é um espaço destinado a atender os alunos, professores e funcionários. Conta com o trabalho de dois auxiliares de biblioteca que são agentes administrativos disponibilizados para organizar as ações da biblioteca, como catalogar o acervo bibliográfico; manter os fichários atualizados; emitir e renovar carteirinhas dos usuários; fornecer elementos necessários à realização e enriquecimento dos trabalhos pedagógicos, como consultas e pesquisas a serem realizadas pelos alunos.

Observamos que o Regimento escolar não traz nenhuma citação específica a respeito do ensino da literatura, mas, ancorados no referencial teórico pesquisado, percebemos o quanto é importante este espaço para a realização de uma mediação de leitura. “Não pode ignorar a importância de uma biblioteca aberta, interativa, espaço livre para a expressão genuína da criança e do jovem” (CARVALHO, 2002, p. 23).

3.5.2 O Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP: literatura em movimento

O percurso histórico do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP foi realizado através de uma pesquisa documental em conjunto com Mattos (2020), onde analisamos as informações sobre a biblioteca itinerante registradas pela Universidade Federal de Ouro Preto, instituição responsável pela coordenação do Projeto.

De acordo com Nativa (2014), a ideia de criação do projeto surgiu em 2004, a partir de levantamentos sobre acesso à leitura e a condições socioeconômicas realizados em alguns bairros da periferia de Ouro Preto, quando foram identificadas necessidades e demandas de atuação de programas culturais e educativos. Nesses locais, a comunidade contava na época apenas com as bibliotecas de escolas municipais e estaduais e iniciativas ligadas a movimentos religiosos, porém em poucos locais havia grupos organizados em atuação.

Em 2005, foi elaborada uma proposta de um programa sociocultural e educativo, em parceria com o Departamento de Artes e a Biblioteca do Instituto de Filosofia, Arte e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto (IFAC/UFOP).

Em 2006 e nos anos seguintes, foram desenvolvidas novas propostas para captação de recursos e viabilização do projeto, em instâncias internas e externas à Universidade. Posteriormente, em 2009, o carro-biblioteca foi viabilizado com a adaptação de um micro-ônibus para ser utilizado como biblioteca itinerante.

A partir de 2010, o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP começou a atender as comunidades da periferia de Ouro Preto, tendo como idealizadora e coordenadora a bibliotecária Neide Nativa, que atuava na biblioteca do IFAC/UFOP. Nesse período, foram realizadas parcerias com outros projetos de extensão da UFOP, como o Mambembe: Música e Teatro Itinerante e o Trem Cultural. O carro-biblioteca permaneceu vinculado à biblioteca do IFAC até a aposentadoria de Neide Nativa, em 2017.

Com o objetivo de garantir a continuidade do projeto, a Coordenação do Sistema de Bibliotecas e Informação da Universidade Federal de Ouro Preto (SISBIN/UFOP) criou um novo setor, em maio de 2017, denominado Atividades de Extensão do Sistema de Bibliotecas, abarcando o Carro-biblioteca e todas as atividades correlacionadas. A seguir, especificamos algumas atividades desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca em espaços escolares e não escolares:

Quadro 1 – Práticas/eventos de letramento literário ministrados pelo projeto de extensão em um trimestre

Práticas/eventos de letramento literário	Comunidade ou escola
Oficina de leitura e interpretação de poemas	Padre Faria
Oficina de música	Piedade
Roda de conversa	Piedade
Contação de história com fantoche: João e Maria	Escola do bairro Piedade
Teatro de fantoches	Piedade
Contação de história: Tem tatu no futebol	E. M. Professora Juventina Drummond
Contação de história: Sabe quem puxou a orelha do Coelho?	Distrito de Antônio Pereira
Contação de história: Quem tem medo do ridículo?	E. M. Professora Juventina Drummond
Jogo dos sete erros	Piedade
Oficina de interpretação	Piedade
Jogo da memória	Piedade
Evento da Semana de Incentivo à Leitura da Casa do Professor - Prefeitura de Ouro Preto	Distrito de Antônio Pereira
Produção coletiva oral de história	E. M. Professora Juventina Drummond

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de informações da Coordenação do Carro-biblioteca.

Atualmente, o projeto atende as seguintes comunidades: Morro Santana (segundas-feiras, de 13h às 16h30 – em frente à Escola Municipal Professora Juventina Drummond, parceria escola-carro), Alto da Cruz (quintas-feiras, de 8h30 às 12h, próximo à Igreja de Santa Efigênia) e Piedade (sextas-feiras, de 8h30 às 12h, no adro da Igreja da Piedade). O público atendido compreende: o escolar (crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, predominantemente), adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental, jovens e adultos das comunidades.

Na biblioteca itinerante, as atividades são desenvolvidas por bolsistas dos cursos de Artes Cênicas, Museologia, Pedagogia e Letras, que ministram diversas atividades literárias, com o objetivo de promover a inclusão social do seu público-alvo; oferecer aos professores e bibliotecários a possibilidade de contribuir com a comunidade local; dar oportunidade a alunos

voluntários e bolsistas da UFOP para colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade.

Dentre as práticas pedagógicas podemos citar: empréstimo de livros literários; contação de histórias; oficinas de desenho/recorte e colagem; dramatização de poemas; jogos interativos; dramatização de histórias literárias; teatro de fantoches, ilustração e pintura.

O controle da circulação dos livros, ou seja, o empréstimo dos livros é realizado através da carteira do usuário. Cada leitor pode pegar até duas obras semanalmente. Seu acervo de livros conta com 2.214 títulos catalogados e um total de 2.955 exemplares. O número de inscritos no projeto é de aproximadamente 1.200 leitores. A média mensal de empréstimos gira em torno de 120 livros. É importante esclarecer que este projeto está ativo desde 2010, contribuindo para a formação de leitores em espaços dentro e fora da escola.

A partir de 2019, o carro-biblioteca da UFOP tornou-se um projeto de extensão institucional da universidade. Diante do relevante reconhecimento, foi possível consolidar uma importante parceria com a Casa do Professor, subordinada à Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto. O primeiro resultado dessa parceria foi a participação ativa do projeto na realização da III Semana da Leitura de Ouro Preto: leitura, conectividade e sustentabilidade.

A Base Nacional Comum Curricular contempla em seu texto as práticas sociais mediadas por diferentes linguagens, ressaltando que

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018, p. 59).

Fino (2001, p. 301), ao discutir sobre o conceito de mediação, enfatiza que a atividade humana é mediada pelo uso de ferramentas que estão para a evolução cultural assim como os genes para a evolução biológica. As ferramentas são criadas e modificadas pelos seres humanos como forma de se ligarem ao mundo real e de regularem o seu comportamento e as suas interações com o mundo e com os outros.

A Escola Municipal Professora Juventina Drummond e o carro-biblioteca da UFOP foram os locais escolhidos para o nosso campo de pesquisa. Baseando-nos em dados coletados a partir das doze entrevistas semiestruturadas, respondemos como as práticas de leitura literária ministradas pelas bolsistas dos cursos Artes Cênicas, Museologia, Pedagogia e Letras, no carro-

biblioteca da UFOP, contribuíram para o letramento literário de duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a coleta de dados aconteceu em 2020, conforme previsto no cronograma, explicitado no apêndice A (p. 118) desta dissertação.

Todos os custos foram arcados pela pesquisadora responsável, conforme declaração firmada que consta no Apêndice J (p. 138) desta dissertação.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DO CONTEÚDO

Imagino que a literatura seja feita com palavras e pertence a uma frondosa árvore, chamada arte. Ela possui galhos e mais galhos, cujo ‘chão’ são as culturas e seus artistas. (Ricardo Azevedo)

Neste capítulo, analisamos os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, interpretando-os e fazendo inferências à luz dos objetivos pré-determinados. O objetivo geral do projeto foi analisar as práticas de leitura no processo de letramento literário, a partir de um trabalho articulado dentro e fora dos muros da escola, considerando as contribuições proporcionadas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP. Os objetivos específicos se constituíram em três: identificar e analisar possíveis relações entre os processos de alfabetização, letramento e letramento literário; descrever analiticamente o trabalho do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP; identificar e analisar as práticas de letramento literário desenvolvidas pelo projeto de extensão e suas contribuições para o processo de alfabetização dos alunos de uma escola pública num dos “morros” de Ouro Preto.

Esta análise tem como propósito responder à questão de investigação que permeia este trabalho: determinar as contribuições das práticas de letramento literário desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP, na alfabetização dos alunos de duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, localizada no Morro Santana em Ouro Preto.

Vale ressaltar que o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP está sendo utilizado também como referência para a dissertação de Mattos (2021), intitulada *As ações do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP na mediação da leitura literária*.

4.1 O *corpus* da pesquisa

Nesta seção, apresentamos o *corpus* da nossa pesquisa. Como o nosso trabalho está focado no Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP e suas contribuições para o processo de letramento literário de duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, realizamos doze entrevistas semiestruturadas através do Google Meet com cinco professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, uma supervisora pedagógica, duas bolsistas e quatro ex-bolsistas da Universidade Federal de Ouro

Preto, constituindo assim o *corpus* da nossa pesquisa. Segundo Sanchez (1995, p. 8-9), podemos definir *corpus* como:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.

Isto posto, inferimos que os dados coletados e transcritos foram analisados de acordo com os critérios definidos por Bardin (2006), através de uma análise qualitativa de conteúdo.

4.2 Procedimentos para análise dos conteúdos

Ao findarmos a coleta de dados utilizada para elucidar as questões de investigação, partimos para a seleção, organização e análise dos dados, buscando identificar pontos importantes para responder aos objetivos propostos para a pesquisa.

Na realização da análise documental, fizemos inicialmente uma leitura flutuante do Regimento escolar, buscando preparar formalmente o material, formular hipóteses e objetivos a serem utilizados na interpretação dos dados que fariam parte do trabalho. Conforme nos orienta Bardin (2006), a leitura flutuante é o primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

Na sequência, registramos informações importantes e necessárias a serem utilizadas na pesquisa. Feito isso, produzimos o texto que faz parte da nossa dissertação. Descrevemos também o percurso histórico do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca com todas as informações das atividades por ele realizada, conforme especificado nos “*locus* da pesquisa”.

As entrevistas foram realizadas em conjunto com Mattos (2021). Porém, os entrevistados foram ouvidos individualmente, com exceção de duas professoras que solicitaram a realização da entrevista juntas. Após uma conversa com o orientador, foi permitida a entrevista em dupla, mas as respostas foram registradas individualmente. Como citado anteriormente, todas as entrevistas foram realizadas remotamente. Os pesquisadores criaram uma sala de reunião no Google Meet, enviando o *link* por *e-mail* ou por WhatsApp em dia e horário previamente acordados com o entrevistado. Encaminhamos anteriormente aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura. Este termo que

faz parte dos Apêndices B (p. 119), C (p. 123) e D (p. 127) desta dissertação. Nele são especificados os objetivos e a questão de investigação da pesquisa, bem como o compromisso em manter o anonimato dos integrantes da entrevista e a garantia de que eles não teriam nenhum ônus. Antes de começar a entrevista, foi solicitada autorização a cada entrevistado para gravação. Todos concordaram com as gravações. Ressaltamos que, assim como o TCLE, as perguntas das entrevistas se encontram nos apêndices H (p. 134), I (p. 136) e J (p. 138) deste trabalho.

Posteriormente, ouvimos repetidas vezes as gravações das entrevistas e realizamos as transcrições. Transcrever doze entrevistas com duração em média de 70 minutos não foi tarefa fácil, demandou muita atenção e cuidado para manter a imparcialidade dos fatos relatados. “Manter um nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação” (DUARTE, 2004, p. 216). Transcrevemos as entrevistas considerando na íntegra o que nos foi relatado e ainda utilizamos símbolos simples para facilitar a compreensão das mesmas, conforme quadro abaixo.

Quadro 2 – Símbolos das transcrições das entrevistas

Símbolo	Significado	Exemplo
“entre aspas”	Fala do entrevistado	“a gente que é professora alfabetizadora...”
...	Supressão de frases, pensamento interrompido.	bastante na alfabetização...
[...]	Transcrição parcial da fala	[...] aprendi muito estudando
Palavra em maiúsculas	Palavra produzida com ênfase.	A parte que mais gosto é a ALFABETIZAÇÃO...

Fonte: USP, 2011. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072012-125319/publico/entrevistas.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2020. Adaptado pela pesquisadora.

Posteriormente às transcrições das entrevistas, realizamos o que Bardin (2006) nomeou de pré-análise: fizemos leituras flutuantes dos registros, em busca de informações condizentes com os objetivos propostos para o trabalho. Na sequência, elencamos as informações condizentes com estes objetivos. De acordo com Bardin (2006, p. 100), a segunda fase da análise do conteúdo é a exploração do material, momento em que é realizada a organização do

material e os dados são agregados por categoria, relacionados à questão de investigação proposta para a pesquisa.

Este processo permite a junção de um número significativo de informações organizadas em duas etapas: inventário (isolamento dos elementos comuns) e classificação (divisão dos elementos e organização em categorias) (BARDIN, 2006, p. 100). Assim, realizamos várias leituras das transcrições das entrevistas, organizamos uma legenda de cores para marcação dos temas comuns e elaboramos quadros com todos os tópicos temáticos encontrados nas transcrições. Os quadros descritivos encontram-se no Apêndice K (p. 140) deste trabalho, especificando 28 elementos temáticos relevantes encontrados nas entrevistas.

Considerando os quadros temáticos, elaboramos categorias organizadas em blocos e separadas por segmentos: **segmento 1** – professoras e supervisora da Escola Municipal Professora Juventina Drummond; **segmento 2** – bolsistas e ex-bolsistas do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP. Os segmentos ficaram organizados deste modo:

SEGMENTO 1 – Professoras e supervisora da Escola Municipal Professora Juventina Drummond.

Bloco 1 - Perfil das professoras e da supervisora da Escola Municipal Professora Juventina Drummond.

Categorias: formação acadêmica e profissional; gosto literário.

Bloco 2 - Práticas e eventos de letramento literário – Mediação de leitura, desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca e pela escola.

Categorias: Cantinho de leitura; sacola viajante; roda de leitura (dramatizada, leitura interativa, leitura em capítulos); contação de histórias (teatral, fantoches, conto, reconto, dedoches).

Bloco 3 - A comunidade escolar e seu envolvimento com a leitura literária, considerando o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca.

Categorias: participação da família; acolhimento das bolsistas; conduta e dinâmica da escola.

Bloco 4 - O Projeto de Extensão Carro-Biblioteca.

Categorias: Pontos positivos e negativos.

SEGMENTO 2 – Bolsistas e ex-bolsistas do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca.

Bloco 1 – Perfil das bolsistas e ex-bolsistas do projeto de extensão.

Categorias: formação acadêmica; projetos futuros; motivação para participar do projeto de extensão.

Bloco 2 - Práticas e eventos de letramento literário – mediação de leitura, desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca.

Categorias: contação de histórias (oficinas teatrais, fantoche, dedoche, conto, reconto, dramatização); produção de texto coletivo; jogos interativos e brincadeiras (memória, mímica, adivinhações); roda de conversa; desenho livre; empréstimo de livros; oficina de origami, oficina de recitação de poemas.

Bloco 3 - As comunidades, a escola e o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca.

Categorias: Participação da família; diferenças das práticas de leitura literária em espaços escolares e não escolares; receptividade e a formação dos leitores.

Bloco 4 – O Projeto de Extensão Carro-Biblioteca.

Categorias: Pontos positivos e negativos.

Na seção seguinte, descrevemos o perfil das professoras e da supervisora que atuam nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Juventina Drummond. Os dados aqui relatados foram extraídos das entrevistas semiestruturadas realizada através de webconferência no Google Meet, conforme citado anteriormente. Iniciaremos com as professoras e a supervisora da mesma escola.

4.3 Perfil das professoras e da supervisora

Visando atender à solicitação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), para manter em segredo o nome dos participantes da pesquisa, organizamos quadros especificando os pseudônimos dos sujeitos participantes desta investigação. Nomeei as entrevistadas com nomes de minhas alunas da Educação Básica:

Quadro 3 – Professoras participantes da pesquisa

Professora	Pseudônimo	Ano em que atua
Professora 1	Beatriz	Primeiro ano
Professora 2	Maysa	Primeiro ano
Professora 3	Raíssa	Primeiro ano
Professora 4	Ana Laura	Primeiro ano
Professora 5	Júlia	Primeiro ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 4 – Supervisora participante da pesquisa

Supervisora	Pseudônimo	Ano que atua
supervisora 1	Bianca	Primeiro ao quinto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.3.1 Formação acadêmica e profissional, gosto literário

Beatriz iniciou sua vida profissional em 1997, no distrito de Águas Claras, localizado no município de Mariana, com uma turma multisseriada com 47 alunos do quarto e quinto anos. Ficou lá por um ano, sendo transferida para a sede em Mariana, onde trabalhou por três anos com turmas de Educação Infantil. Posteriormente, prestou concurso público na Prefeitura de Ouro Preto para a vaga de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ela foi aprovada e nomeada, iniciando suas atividades profissionais na Escola Municipal Professora Juventina Drummond há 19 anos. Atualmente, Beatriz leciona em turmas de alfabetização na referida escola e faz extensão de carga horária na Escola Infantil Cirandinha, da Prefeitura.

Quando iniciou sua carreira no magistério, a professora tinha apenas o curso de Magistério, que a habilitava a dar aulas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, a Prefeitura Municipal de Ouro Preto firmou convênio com a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), uma vez que todos os professores deveriam ter curso superior. Então ela graduou-se em Normal Superior. Tempos depois, cursou Especialização em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de São João Del Rey. Beatriz se sente realizada trabalhando com turmas de alfabetização. Ela afirma que gosta da dinâmica adotada pela Escola Municipal Professora Juventina Drummond, de assumir uma turma no primeiro ano e seguir com ela até o segundo. Nas palavras da professora: “Esta continuação é muito boa, porque você sabe onde

parou, conhece a dificuldade do aluno e temos percebido que os alunos chegam no terceiro ano bem melhores no processo de alfabetização”.

A professora aprecia pegar livros na biblioteca da escola e no carro-biblioteca da UFOP. Ela gosta de ler romance e considera que quanto mais leitura a pessoa realiza, mais “cresce” profissionalmente e melhor interage com o mundo. De acordo com Beatriz, trabalhar alfabetização na perspectiva do letramento ajuda os alunos a fazer o uso social da leitura e da escrita, melhora a interpretação e possivelmente os alunos utilizarão o que aprenderam na escola para melhorar a qualidade de sua vida.

Maysa iniciou sua vida profissional em 1994, no município de Mariana. Ficou lá até 1996, trabalhando com os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos distritos de Santo Antônio do Salto e Águas Claras. Mesmo tendo só o curso normal “Magistério”, prestou concurso público na Prefeitura de Ouro Preto, sendo aprovada e nomeada em 1998 para trabalhar na Escola Municipal Professora Juventina Drummond, onde permanece até hoje. Durante este período cursou o Normal Superior a distância pela Universidade Federal de Ouro Preto e depois fez Especialização em Mídias na Educação, pela UFOP, concluindo em 2007.

Maysa gosta das turmas de alfabetização e considera gratificante ensinar as crianças a ler e escrever. Para ela, alfabetizar e letrar são duas coisas unidas em um processo conjunto, não tem como separá-las. O trabalho articulado desse processo proporciona aos educandos uma melhor visão do mundo. Ela relata que gosta de ler poemas e crônicas. Por considerar a leitura fundamental e incentivar as crianças, ela tem o hábito de pegar livros junto com os alunos no carro-biblioteca da UFOP.

Raíssa atua há 18 anos na área educacional como professora. Embora sua formação fosse apenas o curso “Normal”, atuou em várias escolas municipais e particulares em Ouro Preto. Trabalhou na Escola Municipal René Gianetti por um período de dois anos, aprendeu bastante, principalmente com a supervisora, pois era professora iniciante e sem experiência. Trabalhou em várias escolas, por ser contratada: cada ano era designada para uma escola diferente. Está na Escola Municipal Professora Juventina Drummond há três anos, sempre trabalhando com turmas de alfabetização. Outro episódio que auxiliou sua vida profissional foram as aulas particulares que ministrava em sua casa, trabalhando assim por 15 anos.

Raíssa relata que há 10 anos ingressou no curso de Pedagogia a distância do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da cidade de Mariana – MG, tendo concluído o curso. Ela afirma que gosta bastante da dinâmica da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, pois a professora pega uma turma no primeiro ano e segue com a turma para o segundo ano. Ela acredita que isso é uma boa conduta porque conhece a dificuldade dos alunos e não precisa

de tempo para conhecê-los e nem período de adaptação, agilizando o trabalho da alfabetização. A professora se sente realizada nas turmas de alfabetização pois enxerga os resultados quando os alunos começam a ler. Nas palavras de Raíssa: “a gente que é professora alfabetizadora quer vê-los conquistando a leitura. Se a pessoa não sabe ler, como ela vai enfrentar o mundo em que vive? Quando vejo os meus alunos lendo, penso assim: Eu consegui”. Ela gosta de leitura que traz algum conhecimento pedagógico, como os livros de Paulo Freire.

Ana Laura relata que demorou a concluir a oitava série, pois teve muitas reprovações. Depois foi para a Escola Estadual Marília de Dirceu e conseguiu se formar na oitava série. Sempre trabalhou e estudou. Na sequência, ingressou na Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade e formou-se em Magistério. Tempos depois, fez concurso público pela Prefeitura Municipal de Ouro Preto, foi aprovada e nomeada, começando a dar aulas em 2001, no distrito de Simão. Após a gravidez, pediu transferência para a Escola Municipal Professora Juventina Drummond, onde permanece até hoje, sempre lecionando com primeiro e segundo anos. Considera o trabalho com a leitura literária fundamental nas turmas de alfabetização, pois as crianças, em contato com livros, ficam mais interessadas em querer ler, cada vez mais inseridas no mundo da leitura. Ana afirma que não tem um gênero literário preferido, lê o que lhe agrada e recorda a coleção Vaga-Lume que leu quando estava na Educação Básica.

Em relação à vida acadêmica, fez Normal Superior pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na sequência fez Especialização em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de São João Del Rey. Ana está há 19 anos no magistério, sendo 18 anos na Escola Municipal Professora Juventina Drummond.

Júlia concluiu o nono ano e o curso “Normal” na Escola Estadual Desembargador Horácio Andrade e na Escola Municipal Alfredo Baeta, respectivamente. Tempos depois, fez o Magistério Superior a distância pela UFOP. Ela afirma que aprendeu muito com o curso: “[...] aprendi muito estudando, fazendo o Magistério superior na UFOP, lá vimos práticas de leitura o que me ajudou bastante na alfabetização...” Posteriormente, cursou a Especialização pela Universidade Federal de São João Del Rey. Júlia alega que não foi fácil porque “eu trabalhava durante o dia e estudava à noite e ainda tinha família. Tinha dia que eu acordava, os livros estavam pelo chão.” Porém, com sacrifício e compromisso conseguiu concluir o curso. Como era leiga para usar o computador, teve ajuda dos filhos nessa empreitada.

Iniciou sua vida profissional em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no distrito de Cachoeiro, à noite. Ficou lá por um ano e pediu remoção para a Escola Municipal Professora Juventina Drummond, onde permanece há 18 anos. Ela considera a escola sua segunda família. Afirma gostar de alfabetização: “gosto demais de trabalhar com alfabetização.

Não é fácil a criança aprender, mas no final a gente vê o resultado e é muito bom. A gente é psicóloga, tia, vó e mãe, tudo junto. Mas tem o reconhecimento, as crianças gostam da gente.”

Júlia afirma gostar de ler romance e suspense. Leu quase todos os livros de Agatha Christie. Cita o livro *Cabana*, de Willian P. Young, que leu e gostou bastante. Aprecia pegar livros na biblioteca da escola e emprestados de amigos. Na sua adolescência leu muito a coleção Júlia.

A supervisora Bianca começou a trabalhar na área educacional em 1984, assim que concluiu o Magistério. Iniciou sua carreira docente em uma turma multisseriada no distrito de Ouro Preto. Ficou trabalhando o dia inteiro, de manhã com as turmas de terceira e quarta séries e à tarde com a de primeira e segunda séries. Depois de um mês, chegou na escola outra professora que dividiu as turmas com ela. A entrevistada afirma que os pais eram parceiros e não havia problema de disciplina. Trabalhou nessa escola de zona rural por dois anos, depois casou-se e foi atuar em outra escola de zona rural também, sempre atuando nas turmas de alfabetização. Nesta escola, ficou por 18 anos como professora e coordenadora. Posteriormente, mudou-se para Ouro Preto e foi trabalhar com uma turma de terceira série. Depois ela foi enviada para a creche e trabalhou com crianças do maternal. Gostou muito e permaneceu lá por cinco anos. Tempos depois, fez concurso público pela prefeitura de Ouro Preto, para o cargo de supervisora. Foi nomeada e ficou trabalhando como professora na creche e como supervisora na Escola Municipal Professora Juventina Drummond desde 2008, onde permanece até hoje. Mais tarde, a diretora da referida instituição convidou-a para assumir uma turma do Projeto de Apoio Pedagógico (PAP). Quando esse projeto acabou, assumiu uma turma do ensino regular até se aposentar como professora. Atualmente, trabalha na supervisão escolar com as professoras do ciclo de alfabetização e complementar.

Em relação a sua vida acadêmica, quando tinha 16 anos de sala de aula, resolveu fazer Pedagogia em Lavras, onde trabalhava e estudava. Tinha aulas toda sexta à noite e sábado de manhã, por um período de três anos. Assim que terminou a graduação, fez Especialização em Psicopedagogia e outra oferecida pela Prefeitura sobre Alfabetização e Letramento. A supervisora afirma gostar da alfabetização: “A parte que mais gosto é ALFABETIZAÇÃO, as crianças são muito sinceras, é bom trabalhar com elas. Hoje, as turmas não são multisseriadas, mas é como se fossem, porque tem vários níveis de aprendizagem na mesma turma e você tem que trabalhar como se fosse uma turma multisseriada”. Afirma ainda que quando as crianças chegam na escola, elas trazem o letramento que são as músicas ensinadas pelos pais. O professor deve utilizar essa bagagem para auxiliar na alfabetização: partir de algo que elas já conhecem para ensinar o que ainda não conhecem.

Esta fala de Bianca nos faz lembrar as palavras de Cosson. Segundo ele, o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido (COSSON, Glossário do Ceale).

4.4 Perfil das bolsistas e ex-bolsistas do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca

Realizamos entrevistas semiestruturadas com duas bolsistas e quatro ex-bolsistas que atuam ou atuaram no Projeto de Extensão Carro-Biblioteca. As práticas de leitura literária desenvolvidas pelo projeto são de responsabilidade dessas bolsistas. Como aconteceu com as professoras e a supervisora, para atender a uma solicitação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para que as identidades dos entrevistados permaneçam em sigilo, iremos tratar os sujeitos da pesquisa com pseudônimos, conforme quadro abaixo.

Quadro 5 – Bolsistas e ex-bolsistas participantes da pesquisa

Bolsista	Pseudônimo	Ano de escolaridade em que atuaram
Bolsista 1	Karine	Primeiro ao quinto ano
Bolsista 2	Maria Fernanda	Primeiro ao quinto ano
Bolsista 3	Mariana	Primeiro ao quinto ano
Bolsista 4	Ariane	Primeiro ao quinto ano
Bolsista 5	Luane	Primeiro ao quinto ano
Bolsista 6	Laíssa	Primeiro ao quinto ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.4.1 Formação acadêmica, projetos futuros, motivação para participar do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca

Karine era aluna do curso de Artes Cênicas e se formou em 2018. Sempre gostou de arte: desde os 12 anos fazia teatro e curso de música no conservatório da cidade de Varginha, onde residia. Uma professora do conservatório a incentivou para que ela tentasse ingressar na graduação das Artes Cênicas da UFOP. Após aprovação, começou o curso bem empolgada, porém angustiada por ter que mudar de cidade. Com o tempo, foi se adaptando e acabou se encontrando no curso e na nova cidade. Ingressou no projeto Teatro Universidade e Informação (TUI), que tinha a proposta de criar espetáculos a serem apresentados nas comunidades de Ouro

Preto. Depois foi trabalhar no “Teatro do absurdo”¹⁹, fizeram apresentações no Encontro dos Saberes e nos festivais de inverno em Mariana. Quando esses projetos deixaram de existir, uma colega bolsista a convidou para tentar uma vaga no Projeto de Extensão Carro-Biblioteca, tendo sido aprovada. Quando começou a trabalhar, a ir às comunidades, ter contato com as crianças, ficou empolgada. Alega ter sido uma experiência gratificante, com a qual aprendeu muito; porém, fica entristecida por ter ficado no projeto apenas um ano, em 2018. Atualmente, a ex-bolsista voltou para sua cidade, está dando aulas em duas escolas estaduais e pretende fazer mestrado.

Maria Fernanda iniciou sua vida acadêmica em 2015, quando ingressou no curso de Artes Cênicas pela UFOP, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do processo seletivo da própria UFOP. Ela afirma que faz parte da última turma que utilizou esses critérios para conseguir uma vaga. Depois disso, a entrada aconteceu exclusivamente pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU)²⁰. O interesse da aluna em fazer Artes Cênicas foi despertado quando ela participava do teatro eclesial de base, na comunidade paroquial do bairro Santa Efigênia, em Ouro Preto, fazendo parte da Pastoral da Juventude. Um colega do teatro a incentivou a prestar vestibular para Artes Cênicas, afirmando que ela tinha facilidade com encenações. Durante a graduação, a aluna teve o interesse despertado para o teatro narrativo, principalmente o de contação de histórias. Ela afirma que esse interesse surgiu devido à participação no Projeto de Extensão Carro-Biblioteca. Para ela, o trabalho com o carro era um mix de tudo o que já tinha feito. E conclui: “[...] eu sou uma graduanda, então para mim foi um mix completo de tudo que eu tinha visto na teoria poder aplicar na prática com as atividades desenvolvidas pelo carro-biblioteca”. Atualmente, ela trabalha profissionalmente com recreação infantil e no Departamento de Cultura e Patrimônio da Prefeitura de Ouro Preto.

Mariana é ex-bolsista da Universidade Federal de Ouro Preto. Iniciou a graduação em Letras - licenciatura em Língua Portuguesa em 2016. Afirma ter escolhido o curso por gostar de livros, leitura e biblioteca. Realizava trabalhos voluntários na comunidade onde morava em São Paulo. Em 2018, começou a trabalhar como bolsista do Projeto “Circula trilho”, que infelizmente acabou. Tempos depois ficou sabendo do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP, inclusive sobre a premiação pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

¹⁹ Segundo a definição de Esslin (1961): O teatro do absurdo se esforça por expressar o sentido do sem-sentido da condição humana, e a inadequação da abordagem racional, através do abandono dos instrumentos racionais e do pensamento discursivo e o realiza através de uma poesia que emerge das imagens concretas e objetificadas do próprio palco. (Disponível em: <www.wikipédia.org>. Acesso em: 15 fev. 2021).

²⁰ **SISU** – O Sistema de Seleção Unificada é um programa do Ministério da Educação (MEC) que oferece vagas em universidades públicas sem precisar fazer o vestibular. (Disponível em: <www.guiada-carreira.com.br>. Acesso em: 15 fev. 2021)

Ficou interessada em participar desse projeto por saber que ele era voltado para o público infantil e juvenil, área pela qual a aluna se interessa em pesquisar. Resolveu se candidatar a uma vaga nesse projeto, tendo sido aprovada na segunda tentativa. Em 2019, começou a trabalhar no carro-biblioteca e ficou feliz porque as atividades desenvolvidas atendiam suas expectativas – incentivar as crianças a gostar de ler. Quando terminar a graduação, pretende trabalhar com mediação de leitura, pois acredita que a sala de leitura é o ideal para ela, pois pode trabalhar o lúdico, tornando as práticas de leitura literária menos escolarizadas.

Ariane afirma que sempre desejou fazer um curso voltado para a área educacional. Primeiramente, foi aprovada na graduação em Geografia, que chegou a começar, mas desistiu. Conseguiu ser aprovada em Pedagogia pela UFOP e pesquisou sobre os dois cursos, identificando-se mais com Pedagogia, além de o curso ser mais próximo da cidade onde ela mora. Ela afirma: “Sou encantada pelo curso, por todas as oportunidades que ele oferece, por todos os vieses, as áreas que a gente estuda dentro do curso. Isso me fez amadurecer muito como pessoa e principalmente como profissional”. A entrada da bolsista no projeto de extensão se deu pela sua participação na Semana da Leitura, quando ela ouviu uma palestra proferida pelo coordenador do projeto. Ela ficou encantada e daí nasceu um grande interesse em participar. Quando surgiu a vaga, Ariane se inscreveu, passou e começou a trabalhar nessa biblioteca itinerante. Ela vibra com as atividades desenvolvidas pelo projeto e as oportunidades que ele oferece, incentivando a leitura nas pessoas. Ela tem intenção de fazer Especialização, Mestrado e afirma estar trabalhando para isso, participando de projetos de iniciação científica.

Luane relata que sempre se viu trabalhando na área da educação. Ingressou no curso de Pedagogia com o objetivo de ajudar seu irmão que tinha Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e na escola onde ele estudava ninguém sabia o que era e nem conseguia lidar com ele. Ela declara ser apaixonada pelo curso e no primeiro período participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Em decorrência disso, sua visão sobre as realidades sociais aumentou, porque passou a conviver com muitas situações que antes nem imaginava existir. Tempos depois, deixou o PIBID e se interessou pelo trabalho realizado pelo carro-biblioteca, só que ela não poderia participar deste projeto como bolsista porque o seu horário não era compatível. Então entrou como voluntária e se sentiu acolhida e envolvida por poder ajudar as crianças, contar histórias para elas. Afirma que no futuro gostaria de fazer pós-graduação em psicopedagogia e assim poder aprender e ensinar as crianças ao mesmo tempo.

Laíssa afirma ter um grande interesse pelo curso de Artes Cênicas, mais especificamente a arte da cena que é o teatro. Ela se apaixonou pelos assuntos abordados na graduação, como

utilizar o teatro como meio de mudança social e psicossocial. Seu maior interesse é a formação como indivíduo, aplicar no mundo prático o que aprendeu no mundo acadêmico. Quer trabalhar, além da arte-educação, a permacultura²¹, levar as pessoas a um modelo de vida sustentável, de acordo com os ecossistemas. Para Laíssa, o teatro é “você usar a literatura para transformar em cena, uma cena mais popular que possa chegar em todos os públicos”. De acordo com a bolsista, o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca atendia aos seus objetivos, então conseguiu entrar no projeto e percebeu que era a oportunidade de conhecer as diversas realidades de Ouro Preto, a cidade onde morava e não sabia que havia tanta carência em alguns bairros. Ela considera o trabalho realizado pelo carro importante para as comunidades, principalmente por colocar as crianças em constante contato com a literatura.

Ao relatar o perfil de cada participante da entrevista semiestruturada, evidenciamos as diferenças e semelhanças presentes no relato de cada um deles no que se refere à vida acadêmica, profissional e projetos futuros. Pudemos perceber, no caso das professoras e da supervisora, que todas gostam de trabalhar com a alfabetização e se sentem gratificadas em lidar com as crianças e presenciar o avanço delas em relação à leitura e à escrita. Em relação às bolsistas, todas consideram o trabalho do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca como uma possibilidade de os graduandos saírem de uma “bolha” que é a Universidade e se inserirem de fato na realidade social, vivenciando muitos desafios presentes nas comunidades em que o carro atua. Na sequência, descreveremos as práticas de leitura literária realizadas pela Escola Municipal Professora Juventina Drummond e pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca.

4.5 Práticas e eventos de letramento literário em espaços escolares e não escolares

Ao analisarmos os registros das entrevistadas, pudemos constatar várias práticas de leitura literária realizadas pelas professoras alfabetizadoras e pelas bolsistas que atuaram no projeto de extensão. Para uma melhor organização do nosso trabalho e evitar repetições, organizamos no quadro abaixo as práticas e eventos de leitura literária ministrados no espaço da Escola Municipal Professora Juventina Drummond e no carro-biblioteca.

²¹ Permacultura é a utilização de uma forma sistêmica de pensar e conceber princípios ecológicos que podem ser usados para projetar, criar, gerir e melhorar todos os esforços realizados por indivíduos, famílias e comunidades no sentido de um futuro sustentável. (Consultado na Wikipédia em 16 de fevereiro de 2021.)

Quadro 6 – Práticas de leitura literária desenvolvidas pela escola e pelo projeto de extensão

Dentro dos muros da escola	Fora dos muros da escola
1) Cantinho de leitura; 2) Sacola viajante; 3) Roda de leitura (leitura interativa, dramatizada, leitura em capítulos).	1) Roda de leitura (leitura interativa, dramatizada, leitura em capítulos); 2) Contação de histórias (fantoques, dedoches, oficina teatral, mímicas, conto e reconto); 3) Indicação literária e empréstimo de livros literários, mediação de leitura.

Podemos observar que todas as atividades elencadas no quadro acima são exemplos de práticas e eventos de letramento literário desenvolvidos pelas professoras da escola ou pelas bolsistas do projeto de extensão. Práticas de letramento, segundo Street (2007), acontecem de acordo com a necessidade social e cultural de cada indivíduo ou de um grupo de indivíduos naquele contexto específico, permeado por diversos gêneros e portadores textuais, conforme a finalidade, materializando-se em um evento de letramento mediado pela leitura e a escrita. Um exemplo de evento de letramento é uma roda de leitura ou um *podcast* específico; já as práticas de letramento são as rodas de leitura ou os *podcasts* como um todo, a generalização dessas práticas, segundo essa terminologia.

Na sequência, conceituamos cada evento de letramento literário, ancorados na pesquisa bibliográfica realizada no capítulo 3 e nos depoimentos das professoras e bolsistas. Iniciaremos com os eventos realizados para as crianças da Escola Municipal Professora Juventina Drummond.

4.5.1 Cantinho de leitura

Muitas práticas de leitura podem ampliar e fortalecer o letramento literário na escola. Uma delas é o cantinho de leitura, onde os livros ficam mais próximos dos alunos e eles podem fazer uma leitura livre, sem um objetivo definido ou uma mediação por parte do professor. De acordo com Souza e Cosson (2018, p. 95-109), o cantinho de leitura é

Composto com os livros dispostos em estantes, caixas e/ou baús - daí derivando as distintas denominações - na própria sala de aula para leitura individualizada dos alunos. Quanto menores são os alunos, mais bem elaborado é este espaço, podendo ir de almofadas com tapetes, confortáveis divãs, iluminação especial e itens diversos de decoração nas salas da Educação Infantil, até uma simples caixa deixada em um canto da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As afirmações dos autores sobre a organização de um cantinho de leitura se confirmam nos excertos das professoras Beatriz, Ana Laura, Júlia, Raíssa e Maysa, que destacamos abaixo:

O cantinho de leitura acontece assim: eu deixo os livros em uma parte do armário da sala, com diversos gêneros textuais, e eles pegam de acordo com o interesse deles, podendo fazer a leitura individual, dupla ou em grupo (ANA LAURA).

Eu sempre deixo uma parte do armário com livros e revistinhas variadas. À medida que os alunos vão terminando de fazer as atividades, eles podem pegar o livro ou a revistinha para lerem. É uma maneira de controlar a conversa em sala e deles fazerem a atividade rápido, porque ficam doidos para terminar a atividade e pegar livro ou revistinha (JÚLIA).

Como na sala não tem muito espaço, abri um espaço no meu armário e coloquei vários livros, fiz uma minibiblioteca para os alunos terem aquele momento. Às vezes, uns terminam a atividade primeiro e eles têm aquele cantinho para ler. Eles podem mexer nos livros, procurando o que querem. Os alunos estabelecem um diálogo uns com os outros. Este livro aqui é bom, este não. E ainda aprendem a ter cuidado com os livros (RAÍSSA).

O cantinho de leitura é de livre acesso das crianças. Eu tinha um baú, levei para sala e coloquei os livros, tinha bastante livros. Os alunos que vão terminando as atividades, podem ir lá e escolher um livro para ler; se quiser levar para casa, pode. Tem vários tipos de livros neste cantinho, livros só de imagem porque no início eles ainda não estão alfabetizados. Com ele a criança pode criar a história de acordo com sua interpretação. Às vezes fico observando os alunos com os livros e a gente percebe eles dando gargalhadas, se divertem e soltam a imaginação (BEATRIZ).

Tinha o cantinho de leitura, coloquei os livros em uma parte do armário, uso muito. Tinha uma caixa de livros que recebemos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Então os alunos que terminavam as atividades iam lá e pegava o livro do seu agrado ou no final da aula eu sempre deixava um tempo para eles lerem. Quem sabia ler, lia para quem não sabia. E mesmo o que não lê faz a leitura das imagens (MAYSA).

Os depoimentos das professoras corroboram com as ideias defendidas por Souza e Cosson em relação às várias maneiras de organizar um cantinho de leitura. Podemos observar ainda pontos interessantes sobre a utilização do cantinho de leitura na formação dos hábitos de leitura, até de incentivo e gosto pela leitura na fase da alfabetização. Há ainda a interação entre as crianças, uns lendo para os outros, como nos esclarece Coracini (2005) sobre a interação entre pares, “que é uma ação entre os sujeitos a inter-ação, constituindo as relações intersubjetivas”. Percebemos ainda que no contato das crianças com o livro de imagens, elas se divertem imaginando as histórias de acordo com aquilo que elas entendem a partir das imagens. Segundo Corrêa e Magalhães (2016), quando a criança é inserida num contexto de alfabetização e letramento literário, ela desenvolve a criatividade, a linguagem, a imaginação.

Segundo Souza e Cosson (2018, p. 3), o objetivo do cantinho de leitura é

Oferecer a leitura diretamente em sala de aula e não na biblioteca ou até substituí-la quando não tem uma na escola é tornar os livros mais acessíveis para os alunos e, assim, incentivar a leitura independente ou leitura dita livre, porque, mesmo realizada no âmbito escolar, não recebe nenhuma orientação ou mediação por parte do professor. O objetivo não declarado é manter em silêncio ou pelo menos em outra ocupação os alunos que já terminaram a atividade proposta coletivamente e devem esperar pelos colegas para realizarem a próxima sem perturbar o conjunto da turma.

Diante do exposto sobre cantinho de leitura, podemos entender que é uma prática de leitura materializada em um evento literário que contribui para a alfabetização letrando as crianças. pois, de acordo com Soares (2007, p. 2), “a alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita”. Para Paulino (2004, p. 56), “a formação de um leitor literário é um leitor que saiba escolher suas leituras, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. Podemos perceber relações entre alfabetização e letramento literário nas ações do cantinho de leitura, desenvolvidas na sala de aula da Escola Municipal Professora Juventina Drummond.

4.5.2 Sacola viajante

Sacola viajante é outro evento de letramento literário encontrado na análise das entrevistas realizadas com as professoras da Escola Municipal Professora Juventina Drummond. De acordo com elas, é outro instrumento de incentivo à leitura. Os alunos levam uma sacola semanalmente, obedecendo à ordem de chamada na sala, geralmente ordem alfabética, contendo um livro literário e um caderno de registro. No primeiro ano, quando as crianças ainda não leem, elas pedem ajuda aos pais para ler com elas e registrar o que gostou através de ilustrações. No segundo ano, elas leem o livro e fazem o registro da parte de que mais gostou: personagens, cenários, dentre outras informações. Os alunos ficam com a sacola sete dias; quando retornam para sala, apresentam a história através de reconto, mostram as imagens e compartilham com a turma sua opinião sobre o livro, se gostou ou não gostou, quem da família ajudou na atividade etc. De acordo com a professora Raíssa, a “sacola viajante” é

uma bolsinha usada para incentivar a leitura, você coloca um livro e um caderno para registro e as crianças levam para casa. A gente busca que os pais entrem neste Projeto, porque acho importante a participação da família. Por exemplo, se você contar história para criança até quando ela ainda está na barriga, quando ela nasce, vai crescendo e gostando de histórias. Então a sacola é uma ação conjunta entre pais e professores.

Rildo Cosson, em seu livro *Círculos de leitura e letramento literário*, traz uma seção onde ele descreve a importância da prática de leitura “Sacola de leitura” e suas variantes. Neste caso, a variante é “Sacola viajante”, porém as características descritas pela professora e por Cosson são semelhantes. Para o autor esta prática literária é relevante não apenas por envolver positivamente a família no processo de formação de leitor da criança, mas também por levar a leitura em voz alta para o ambiente familiar (COSSON, 2020, p. 106).

Ancorados nas ideias de Cosson (2020), percebemos que trabalhar a prática de leitura “Sacola viajante” é importante para o processo formador do leitor, principalmente na fase de alfabetização, pois a leitura realizada em voz alta proporciona um entendimento melhor do texto; a leitura com entonação e fluência, além da compreensão, pode encantar o leitor. A leitura em voz alta, seja na escola, seja na intimidade do quarto de dormir, é uma prática que podemos e devemos adotar para entender melhor um texto (COSSON, 2020, p. 107).

4.5.3 Roda de leitura (dramatizada, leitura interativa, leitura em capítulos)

Outra prática de leitura literária presente nas ações desenvolvidas pelas professoras da Escola Municipal Professora Juventina Drummond é a roda de leitura. Segundo Corrêa (2017),

Uma roda de leitura é uma prática pedagógica e cultural relacionada ao ato de ler conjuntamente, muito utilizada com leitores em formação (crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental). Normalmente os chamados mediadores de leitura (professores, contadores de história, bibliotecários e outros profissionais ou pessoas envolvidas com a temática) leem com ou para os demais (CORRÊA, 2017, GLOSSÁRIO DO CEALE).

A professora Ana Laura relata que está sempre lendo para seus alunos, pois se considera exemplo de leitor e percebe que os alunos gostam de participar das rodas de leitura, colocando suas opiniões e compartilhando partes da obra lida. Assim, a mediação de leitura nesta aula é fundamental para que as crianças avancem na compreensão leitora, compartilhando cada vez mais seu ponto de vista sobre o que leu.

A docente esclarece como realiza este trabalho em sala:

Coloco as carteiras em círculo e os alunos escolhem o livro que querem que eu leia. A gente elege dois títulos e os alunos fazem a votação para ver qual será lido. Depois faço perguntas sobre o livro lido, para ver o que entenderam. Sempre leio o livro mais de uma vez para que eles entendam melhor a história. Às vezes faço jogos sobre a obra lida, desenho no quadro um menino e uma menina e vou fazendo perguntas sobre a história e marcando quem acertou. Eles gostam demais e há uma interação entre eles e o texto (ANA LAURA).

A docente Beatriz considera a roda de leitura como uma leitura interativa durante a qual você pode, junto com os alunos, fazer algumas intervenções, como

Mudar partes da história, acrescentar alguns fatos, ouvir as conclusões sobre o que cada um entendeu sobre aquela leitura, que é uma forma de letramento. Além do aluno poder adquirir novos conhecimentos e formar novos conceitos em cima de uma leitura (BEATRIZ).

Raíssa, uma outra docente, elege como roda de leitura a leitura em capítulos. Para ela, ler em capítulos um livro instiga a curiosidade das crianças, pois elas querem saber o que vai acontecer no capítulo subsequente. E perguntam a toda hora: “Oh, tia! Você não vai ler o livro hoje, não?”. Vale ressaltar que é uma forma de mediação de leitura também, pois tem a retomada do capítulo anterior com perguntas para observar se as crianças entenderam o que foi lido e ainda o professor pode incentivar os alunos a levantar hipóteses antes da leitura do capítulo

posterior e conversas sobre confirmação ou não dessas hipóteses. E ainda proporciona interação entre os alunos, pois eles conversam uns com os outros levantando hipóteses sobre os possíveis acontecimentos.

Vimos três exemplos de roda de leitura, o que vem ao encontro da afirmação de Corrêa (2017). Conforme discorre o autor, a leitura de narrativas mais longas pode ser realizada, nas rodas de leitura, em capítulos, leitura dramatizada, considerando a leitura expressiva ou ainda usando outras estratégias de vivenciar o texto.

Observamos que as estratégias desenvolvidas em uma roda de leitura contribuem para a formação do leitor literário, pois há uma mediação da leitura pelo professor, em que o aluno é instigado a compreender o texto, escolher o que será lido e participar ativamente das conversas sobre a obra, além de ter espaço para colocar suas conclusões sobre o texto, argumentando sobre seu ponto de vista e comparando o que compreendeu com os demais colegas. É o que Cosson (2020, p. 126) chama de leitura interativa, o que implica “os alunos falarem uns para os outros, que exponham sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam entre si e com o professor”.

4.5.4 Contação de histórias (fantoches, dedoches, oficinas teatrais, mímicas, conto e reconto)

Figura 2 - Contação de história



Fonte: Acervo pessoal – 2019.

Ao ler e reler as transcrições das entrevistas das professoras, da supervisora, das bolsistas e ex-bolsistas, relatadas anteriormente, notamos que a contação de histórias realizada

pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca aparece positivamente em todas as falas desses profissionais, pois causam nas crianças encantamento, hipnose, incentivo, transportando-as para um mundo imaginário, ativando a fantasia e fazendo-as felizes.

“A contação de história pode ser dramatizada, através de fantoche, dedoches, mímicas e a mediação de leitura tem sempre como suporte o livro literário” (MARIANA, 2020). Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem (REYES, 2010, Glossário CEALE). Uma história é capaz de emocionar e surpreender o ouvinte pela forma como é contada. Na contação de história, as narrativas são carregadas de emoção e repletas de elementos significativos, como gestos, ritmo, entonação, expressão facial, silêncios... (GROSSI, 2018, Glossário CEALE).

Considerando as ideias de Reyes (2010) e Grossi (2018), podemos concordar com Mariana, que realmente há uma diferença entre mediar uma leitura e contar uma história, embora as duas sejam importantes no processo de alfabetização e ambas podem ter como suporte o livro literário, porém diferem pela forma como são apresentadas ao público.

Ao analisarmos as transcrições das entrevistas dos sujeitos da nossa pesquisa, percebemos que as crianças apreciam as contações de história. Podemos comprovar esta afirmação através dos excertos especificados abaixo:

Durante a atividade de contação de história, parece que os alunos ficam hipnotizados por ser outra pessoa a contar a história. É uma maneira diferente, os bolsistas se vestem a caráter, dramatizam. Os alunos fantasiam, e isso é muito bom, ajuda a desenvolver a imaginação (PROFESSORA JÚLIA).

As atividades desenvolvidas pelo Projeto como as contações de história, as crianças vão para se divertirem, começam a ter uma relação de afeto com a leitura, relação que elas não têm em casa porque não têm livros ou pessoas para ler para elas. O projeto quebra a rotina e transforma as crianças e jovens em leitores. Por isso, tem um papel importante na formação de leitores (EX - BOLSISTA MARIANA).

Sair dos muros da escola é outra experiência para as crianças. Na comunidade temos muitos alunos de futuro, eles precisam só de um empurrãozinho, de bons exemplos e o trabalho desenvolvido pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca é um bom exemplo e serve de incentivo. Quanto mais pudermos ajudar, melhor (SUPERVISORA BIANCA).

Considero positiva a parceria entre o carro-biblioteca da UFOP e a escola Juventina Drummond, pois auxiliar os alunos a adquirir o gosto pela leitura, porque são histórias contadas em espaço e pessoas diferentes, são momentos diversificados, as crianças gostam disso e se sentem felizes (PROFESSORA RAÍSSA).

Outro ponto bacana era a contação de história no Morro Santana era o que mais me encantava. As crianças adoravam. O pessoal das Artes Cênicas fazia uma encenação que era incrível. As crianças não faziam barulho nenhum, ficavam quietinhas. As

professoras gostavam e diziam: “Vocês poderiam vir toda semana, só assim que elas ficam quietinhas” (EX-BOLSISTA ARIANE).

É impressionante, às vezes o livro está na estante um tempão, sempre esteve lá, mas a criança nunca viu. Quando teatraliza a história do livro em uma contação de história, ela dá um florescer para o livro e todos querem levar o livro para casa. Então faz toda a diferença, o encantamento que você coloca na história, acho que para o mundo da criança que ainda está muito no lúdico, na imaginação, isso transforma a forma da criança ver o livro (EX-BOLSISTA MARIA FERNANDA).

Durante muito tempo a contação de história nas escolas era tida como uma forma de entreter, distrair e relaxar as crianças. Sabemos que em algumas instituições continua a ser assim. Porém, esse antigo costume popular tem sido resgatado pela educação como estratégia para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, importantes na formação do leitor em fase de alfabetização que passa pela atividade inicial do escutar e recontar. “Porque para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece” (VILLARDI, 1997, p. 2).

De acordo com vários estudiosos a contação de histórias é um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 2).

Diante disso, podemos entender que o trabalho desenvolvido pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca em relação à prática literária de contação de histórias contribui para a formação de leitores de maneira lúdica e prazerosa, conforme nos esclarece Villardi (1997). Associando ainda as ideias defendidas por Souza e Bernardino (2011) com os depoimentos anteriores, podemos observar que o trabalho articulado entre a Escola Municipal Professora Juventina Drummond e o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca é um exemplo que a prática literária de contação de história possivelmente contribui para a alfabetização na perspectiva do letramento literário, colaborando na formação da personalidade da criança e seu envolvimento social e afetivo.

4.6 Empréstimo de livro, indicação literária e mediação de leitura literária

Figura 3 - Modelo da carteirinha para empréstimo de livro



Foto: Acervo pessoal - 2021

Os monitores que trabalham no Projeto de Extensão Carro-Biblioteca, além de ministrarem as atividades de leitura literária, ainda têm a função de acolher as crianças; confeccionar as carteirinhas para empréstimo dos livros; fazer as indicações literárias de acordo com a faixa etária e o gosto das crianças; registrar os livros emprestados. As turmas individuais são levadas até o carro pela professora e/ou pela supervisora escolar, que, durante a escolha dos livros, auxilia as bolsistas na orientação das crianças sobre suas escolhas. De acordo com a bolsista Maria Fernanda, “este contato das crianças com o livro e suas escolhas acaba sendo um “start”²² de que ele pode ter acesso a um mundo de coisas pelos livros”.

Assim, manusear, folhear e estar em contato com o livro é importante porque

[...] ninguém aprende a gostar de leitura apenas ouvindo, falar de livros ou vendo-os de longe, trancafiados numa prateleira é necessário que se pegue e manipule o ingrediente “Livro”, leia o que está escrito dentro dele para sentir o gosto e para verificar se essa atitude tem ou poderá ter uma aplicação em seu contexto de vida (SILVA, 1991, p. 10).

Durante a primeira infância, quando a criança não lê sozinha, a leitura é um trabalho em parceria e o adulto é quem vai dando sentido a essas páginas. São os mediadores de leitura, ou seja, as pessoas que constroem pontes entre o texto e o leitor e não estão somente na escola, mas no lar, nas bibliotecas e nos espaços não convencionais (REYES, 2010, Glossário CEALE).

Desse modo, pode-se inferir que “a educação literária, o gosto pela leitura e pela literatura nascem de uma necessidade que é criada pelo professor, pelo contato com os leitores

²² Palavra inglesa que significa encetamento, começo, início. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/start/>>. Acesso em: 1º mar. 2021.

mais experientes e com as situações em que as crianças possam pôr em jogo suas ideias, sua imaginação, fazer previsões e antecipações e validá-las ou não” (LAJOLO, 2005, p. 119).

Quando a criança começa a frequentar a escola, a mediação de leitura ganha um protagonista que é o professor, cujo papel principal é articular o pacto ficcional entre o leitor e o livro, através de perguntas que contribuem para as crianças criarem sentido para o texto, impulsionando-as a ler e se interessar por esse mundo letrado ao longo da vida. É importante que o professor mediador goste de ler, pois, apropriando-se da literatura, ele pode dispor de meios mais adequados no processo ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, poder fazer dela um instrumento humanizador. Segundo Candido (2011, p. 169-192), “a literatura é fator indispensável de humanização, por meio de histórias, os livros conseguem ensinar sobre relações intra e interpessoal, o autoconhecimento e a empatia”.

O trabalho desenvolvido pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca faz a mediação com as crianças das turmas de alfabetização da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, conforme descrito a seguir nos excertos das entrevistas das professoras, bolsistas e ex-bolsistas:

Depois da contação de história realizada pelo bolsista, quando as crianças voltavam para sala de aula, eu questionava com eles sobre a história lida e perguntava: o que mais gostaram? O que não gostaram? Qual o assunto da história? Como terminou a história? Que sentimentos vocês tiveram ao ouvir a história?, dentre outros questionamentos. Fazendo essa mediação, a internalização da história é melhor até para as crianças contar em casa, é interessante e eles gostavam bastante” (PROFESSORA MAYSA).

Eles pegam o livro no carro-biblioteca e ficam muito empolgados, é a fase que estão iniciando ainda o ato de ler. Então, além das monitoras orientarem as crianças, nós também fazemos isso dizendo: não pode ser um livro muito grande, olha o tipo de letra, observem as imagens. Eles levam os livros para casa e às vezes eles querem recontar o livro em sala. Sempre deixo um espaço para esta atividade e vou questionando e fazendo as intervenções necessárias (PROFESSORA BEATRIZ).

A mediação da leitura no espaço escolar era diferente da mediação na comunidade devido ao tempo destinado para cada turma na escolha dos livros e o número de crianças que era em torno de 21 a 25 crianças por turma. E isso era bem complicado porque não tinha como fazer um trabalho de mediação como nas comunidades (BOLSISTA LAÍSSA).

As crianças não alfabetizadas liam através do faz de conta, eles folheavam os livros, inventavam histórias a partir das imagens. É importante o contato das crianças com a leitura literária mesmo quando ainda não sabem ler (SUPERVISORA BIANCA; PROFESSORA RAÍSSA).

As crianças em fase de alfabetização, é preciso cuidado para lidar com elas, por serem menores. Encontramos em uma turma crianças de vários tipos: tímida, falante, não gosta de falar etc. O papel mediador do professor é importante porque as relações familiares estão bem difíceis e deixar um espaço para elas se expressarem, na roda de leitura/conversa faz a diferença (PROFESSORA RAÍSSA).

O trabalho realizado pelo projeto de extensão é uma parceria entre a escola, as famílias e os alunos. Porque as atividades de contação de história, empréstimo de livros, mediação de leitura é aberto para a comunidade. Então este trabalho de incentivar a criança a ler era um conjunto, professores, pais e a comunidade (SUPERVISORA BIANCA).

Soares (2010, p. 12) defende que,

Se a formação do leitor literário requer, para além do contato espontâneo com os textos, mediação segura, capaz de fazer intervenções que favoreçam a articulação dos horizontes envolvidos nas experiências de leituras literárias, temos que indagar, necessariamente, pelas concepções acerca de literatura e ensino dos docentes a quem foram endereçadas essas sugestões de práticas, sem o que elas podem resvalar para uma mera imposição metodológica, em detrimento dos saberes e fazeres docentes. Assim, é possível afirmar que a leitura literária exige uma ação conjunta da família, escolas, dos leitores e profissionais, para chamar a atenção dos educandos quanto a sua importância.

Concluimos esta seção cientes de que a mediação de leitura e o contato das crianças com o livro literário são ações fundamentais para a formação do leitor literário. E o trabalho realizado através da mediação do professor auxilia o aluno na aquisição da compreensão leitora e do gosto em querer sempre ler, principalmente se o docente encantar as crianças nesta arte de transformar a história em magia. Sabemos que a leitura literária é importante para a formação do sujeito, concordamos com as ideias de Soares (2010) e com os depoimentos dos entrevistados, pois é necessária uma ação conjunta entre escola, família e profissionais para chamar a atenção dos alunos sobre a importância da leitura literária.

Temos consciência do quanto trabalhar literatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental é primordial para a formação do leitor literário. Essa preocupação está presente nos excertos descritos acima e nas palavras de Silva (1991) e Soares (2010). Portanto, é indiscutível a importância de uma biblioteca que coloque as crianças em contato com livros, possibilitando uma mediação de leitura objetiva e eficiente. Porém, sabemos que as bibliotecas escolares, em sua maioria, não cumprem esse papel, sendo um espaço para guardar livros ou funcionando como sala de castigo. Como podemos observar nas palavras de Silva (1995, p. 24-25),

[...] quando existe biblioteca, esses espaços geralmente não passam de depósitos de livros e de outros objetos, com horários de funcionamento breves e irregulares, ou ainda são convertidos em espaços de punição (onde os alunos ficam de castigo para copiar trechos de enciclopédias porque se comportaram de modo inadequado em outros espaços escolares), cujos atendentes são professores aposentados ou readaptados, enfadados da sala de aula e de alunos.

Trazendo nossa reflexão para o carro-biblioteca, que é uma biblioteca itinerante, podemos perceber que o trabalho realizado nesse espaço felizmente está longe de ser um espaço de punição ou um depósito de livros. Pelo contrário, funciona como um promotor de incentivo e gosto pela leitura, atendendo crianças, jovens, adultos e idosos com uma preocupação em acolher os leitores e fazer a diferença na vida deles. Essa biblioteca conta com “um acervo muito bom, diversificado e atraente para as crianças, com publicações de várias editoras, uma diversidade de obras canônicas e não canônicas, best-sellers e diversos gêneros com ilustrações riquíssimas. Além de ser um ambiente diferente, “uma biblioteca dentro de um ônibus” (ex-bolsista Mariana).

4.7 Participação da família, acolhimento das bolsistas, conduta e dinâmica da escola

Nesta seção, descrevemos como é a receptividade das pessoas atendidas pelo projeto de extensão, como elas se sentem e percebem essas práticas em relação à formação do leitor literário, lembrando-se que os dados aqui relatados foram retirados das entrevistas semiestruturadas. Portanto, as informações descritas têm como referência a visão dos docentes e dos mediadores do carro-biblioteca.

“Os projetos de extensão da UFOP têm como objetivo primordial ir além dos muros da Universidade, ampliar as relações da instituição de nível superior com a comunidade onde está inserida, no caso com a comunidade do município de Ouro Preto” (bolsista Laíssa, 2020). A ex-bolsista Maria Fernanda coloca que um ponto fortíssimo do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca é levar a literatura aos bairros periféricos, facilitando o acesso das pessoas que não têm oportunidade ou condições de se deslocar até as bibliotecas públicas que geralmente funcionam no centro da cidade.

Analisando as transcrições das entrevistas, encontramos evidências positivas em relação à receptividade das pessoas atendidas pelo projeto, como podemos verificar nos excertos abaixo:

[...] é uma parceria, porque as famílias que vão para pegar livros, porque o carro empresta livros para a comunidade e serve de incentivo para as crianças. Os pais demonstram gostar do projeto, dizem que é bom, é uma atividade a mais na escola. Os pais também pegam livros para eles e para os filhos. Os pais apreciam esta parceria (SUPERVISORA BIANCA).

Alguns alunos relatam na roda de leitura que leem para os irmãos igual eu faço na sala. Diz que em casa é o professor (PROFESSORA ANA LAURA).

[...] eu percebia crianças que perguntavam se os pais poderiam fazer a carteirinha e pegar livros, eles incentivavam outras pessoas da família a participar também (PROFESSORA MAYSA).

Penso assim: se você é cuidadoso no atendimento, se você conversa, amplia o horizonte das pessoas para uma relação ali dentro do carro-biblioteca, vai fazer diferença! É muito mais que uma bolsa o trabalho no carro: o trato, o bem acolher faz a diferença (EX-BOLSISTA MARIA FERNANDA).

Tinha livros que ensinavam as questões de cuidado com os filhos e as mães pegavam para ler. Outras pegava livros para ler em casa para os filhos, o que faz toda a diferença! (EX-BOLSISTA ARIANE).

A gente achava no começo que se a gente contasse a história, as crianças ficariam satisfeitas. Mas não, eles ouviam a história e queriam levar o livro... “ah, mas eu quero levar para contar para o meu irmão agora” (BOLSISTA KARINE, 2020).

Todos gostavam muito, algumas mães diziam: “Não sabia que era assim que lia para uma criança. Vou passar a ler para meu filho assim”. Outras mães entravam no ônibus e liam para as crianças, o que era muito legal. Outras diziam para o filho: “Você tem que levar livro” (EX-BOLSISTA MARIANA).

A partir das falas citadas acima, entendemos que o trabalho realizado pelo projeto de extensão contribui para ações positivas na comunidade, nas famílias e na escola onde atua. É um local onde as pessoas têm livre acesso, são bem acolhidas, orientadas e contam com um acervo que atende as necessidades daqueles que procuram o carro. Segundo a professora Maysa, “Biblioteca é vista normalmente como uma coisa chata. O carro-biblioteca é diferente. O pessoal da UFOP deixa a coisa leve, pois acolhem bem, deixando a leitura prazerosa. Assim, a vontade de ler fica mais aguçada.”

Percebemos também, durante a análise das entrevistas uma preocupação das bolsistas com as atividades ministradas pelo projeto no espaço escolar. Notamos certa ansiedade em não poder proporcionar às crianças da escola uma qualidade de atendimento dispensada às comunidades não escolares. Esse descontentamento era mais presente pelas atitudes das crianças em relação ao carro. Elas demonstravam gostar muito de ir ao carro, pegar livros, levar livros para casa e principalmente participar da contação de histórias uma vez por mês. Essas ações traziam luz e alegria no dia a dia dos alunos. Porém, vários fatores adversos não permitiam um trabalho com maior qualidade, como pouco tempo para realizar a mediação de leitura adequada; a proximidade e escuta dos alunos era pouca, devido ao fator tempo; um trabalho conjunto com os professores e a biblioteca da escola; uma rotina a ser seguida em cada turma, como um cronograma semanal ou quinzenal; um planejamento das atividades com a escola.

Neste contexto, chegamos à conclusão de que família, escola e comunidade deve, andar juntas, sendo parceiras em prol de uma formação de qualidade do educando. Segundo Reis (2007, p. 27), a família é

A base da educação das crianças e que assim constitui um papel fundamental na formação do sujeito e que a escola é uma instituição social na qual busca oferecer um ensino de qualidade para esse sujeito, que ao chegar nessa instituição, já traz uma bagagem de conhecimento, busca-se uma integração entre essas duas instituições. A escola é um estabelecimento destinado ao ensino coletivo, onde encontra-se alunos, professores e funcionários, mas que também faz parte a comunidade a família, pois é uma instituição social.

Portanto, quando nos referimos ao processo ensino-aprendizagem, remetemo-nos ao letramento literário que está associado a diferentes domínios da vida. Nesse sentido, seria interessante pensar em quais contextos ou espaços sociais podem ser observadas essas práticas de letramento literário que são plurais (ZAPPONE, 2007, p. 53). Assim, concordamos que o incentivo à leitura em todos os contextos sociais, desde a família, perpassando pela escola e chegando fora dos muros da escola, como é o caso do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca, é uma soma conjunta convergindo para a formação de um leitor literário capaz de escolher suas leituras, que aprecie construções e significações, que faça disso seus fazeres e prazeres (PAULINO, 2004, p. 56).

4.8 Pontos positivos e pontos negativos do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca

Durante a análise das doze entrevistas, pudemos perceber uma diversidade de pontos positivos e negativos elencados pelos entrevistados sobre o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca. Para visualizar as ideias sobre a visão das professoras, da supervisora e das bolsistas e ex-bolsistas, optamos por fazer um quadro comparativo sobre o que pensa cada um desses segmentos. Colocaremos a supervisora no grupo das professoras por serem segmentos afins. Abaixo os quadros elaborados a partir dos elementos levantados no quadro temático, que se encontra no Apêndice K (p. 140) desta dissertação.

Quadro 7 – Contribuições do projeto de extensão para o processo de letramento literário das crianças das turmas de alfabetização

	Itens selecionados das entrevistas semiestruturadas com as docentes e mediadoras do carro-biblioteca
01	Os alunos estão mais envolvidos com a leitura, aprendem a gostar de ler.
02	Atendimento aos pais, família dos alunos e a comunidade do entorno da escola.
03	As crianças saem do ambiente escolar para irem até o carro e gostam muito.
04	A contação de história pelas bolsistas hipnotiza, encanta e aguça a imaginação dos alunos pela caracterização e dramatização delas.
05	O acervo do carro é muito bom e atende todas as faixas etárias.
06	As crianças têm responsabilidade em devolver os livros intactos.
07	O acolhimento realizado pelas bolsistas é ótimo. As crianças se sentem seguras e felizes. E elas se sentem importantes, ter um tempo só delas com alguém.
08	É uma ferramenta diferente, uma biblioteca dentro de um ônibus.
09	Ao escolher e manusear os livros, as crianças se sentem importantes e desenvolvem autonomia para escolher o que gostam de ler.
10	As bolsistas (alunas da graduação) servem de incentivo para os alunos cursarem um curso superior.
11	O trabalho do carro-biblioteca é muito importante e deve continuar.
12	Relação interpessoal/interação com a comunidade
13	O empréstimo do livro com a carteirinha para alunos, professores e comunidade.
14	A leitura dos livros com imagem, principalmente para as crianças que ainda não leem.
15	Os livros lidos pelas bolsistas eram os mais cotados para serem levados para casa.
16	Espaço para as crianças contarem sobre questões sociais, a vida delas.
17	A literatura ajuda nas questões comportamentais, como brigas entre os alunos.
18	Continuação das atividades desenvolvidas pelo projeto na sala de aula, através de reconto ou outra atividade sobre a história contada.
19	O compromisso e a assiduidade do carro nas comunidades.
20	Este projeto transforma a vida das bolsistas
21	O deslocamento de uma biblioteca para atender a periferia da cidade, facilitar o acesso à literatura.
22	A preocupação do projeto em planejar metodologias de acordo com os usuários.
23	O trabalho realizado pelas bolsistas em relação à indicação literária.
24	O ambiente de leitura proporcionado pelo projeto auxilia as crianças, principalmente as da alfabetização, a desenvolver melhor no ensino-aprendizagem.
25	A disposição dos livros na estante, separados por assunto/faixa etária, ajuda na hora da escolha pelos alunos.
26	Através da mediação da leitura, conseguir o interesse das crianças em ler.
27	Alunos de cursos diferentes de graduação atuando em conjunto.

Quadro 8 – Limitações apontadas pelas mediadoras de leitura do carro-biblioteca e pelas docentes

	Itens selecionados das entrevistas semiestruturadas com as docentes e mediadoras do carro-biblioteca
01	Aumentar o acervo de livros interativos em “3D” ou que tenha outra animação.
02	A periodicidade longa para atender as turmas e a demora por repetir o atendimento por ser muitas turmas.
03	Melhorar a estrutura física, pois não tem como atender os alunos com chuva ou calor.
04	Espaço para estacionar o ônibus e não atrapalhar o trânsito.
05	O tempo de atendimento na escola acarreta um déficit na qualidade do trabalho por ter que atender muitas crianças em pouco tempo.
06	Os cortes financeiros realizados no projeto de extensão, diminuindo a diversificação das atividades a serem ministradas.
07	Falta de praticidade para emprestar os livros, pois é realizado manualmente.
08	O projeto de extensão não ter condições de atender todas as comunidades que precisam.
09	Pouca adesão da comunidade do Alto da Cruz. Encontrar estratégias para cativar as pessoas.
10	Não ter reuniões de planejamento entre o pessoal do projeto e a escola.
11	Falta de um cronograma com a programação das atividades.

Comparando e analisando os quadros 7 e 8, fica evidente que os pontos positivos do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca são mais que o dobro dos pontos negativos. Portanto, podemos concluir que as ações promovidas pela Universidade em relação a esse projeto de extensão atende com louvor ao seu objetivo primordial: sair dos muros da UFOP e atingir a comunidade, levando o acesso à literatura às comunidades periféricas, criando oportunidades para construir conhecimentos praticamente impossíveis sem esse instrumento. Vale destacar o trabalho social e cultural realizado pelo projeto de extensão, como podemos perceber nas falas elencadas abaixo:

O trabalho realizado no carro-biblioteca é bacana para as crianças, pois tinha contação de história, desenhos, este tempo de lazer, orientação, roda de conversa, é um tempo para as crianças, alguém disponível para as crianças. Elas se sentem importantes. É uma questão social que o carro exerce (EX-BOLSISTA ARIANE).

Às vezes, as crianças chegavam no carro, principalmente no bairro Piedade, e eles não queriam ler, queriam conversar, contar fatos do dia a dia deles, queriam acolhimento social. A gente abria este espaço porque conhecíamos a realidade social do lugar (BOLSISTA LUANA).

Assim, podemos perceber que a literatura levada às comunidades periféricas através das ações do projeto de extensão vai além do incentivo à leitura, auxilia os leitores a lidar com os

problemas que afligem sua vida cotidiana. No artigo “A função da leitura na literatura infantil”, Clarice Fortkamp Caldin (2003, p. 51), da Universidade Federal de Santa Catarina, nos esclarece que

A função social da literatura é facilitar ao homem compreender – e, assim, emancipar-se – dos dogmas que a sociedade lhe impõe. Isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionados pela leitura. Se a sociedade buscar a formação de um novo homem, terá de se concentrar na infância para atingir esse objetivo.

Neste contexto, e considerando as ideias de Caldin (2003), evidenciamos que a função social da literatura é buscar a formação de um novo homem para compreender a sociedade em que vive. Este feito deverá ter suas sementes plantadas na infância. Pensando na formação do homem capaz de compreender a sociedade em que vive e cientes de que esta visão de mundo deve ser iniciada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são necessárias práticas de letramento literário visando à formação de um indivíduo capaz de utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais, mantendo com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas. Portanto, habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente na sociedade (SOARES, 2002, p. 146).

Voltando novamente nossa atenção para as contribuições do projeto de extensão para o letramento literário das crianças em fase de alfabetização descritos no quadro 7, podemos observar que as práticas de leitura literária ministradas pelo projeto de extensão certamente contribuem para a formação do leitor literário. Abaixo, selecionamos alguns pontos importantes desta parceria entre o projeto e a escola. Iremos associar estas práticas com as ideias de alguns pesquisadores da nossa literatura.

1) Ao escolher e manusear os livros, as crianças se sentem importantes e desenvolvem autonomia para escolher o que gostam de ler (professora Maysa; bolsistas Maria Fernanda e Luane). Segundo Silva (1991, p. 10), é necessário que se pegue e manipule o ingrediente “livro”, leia o que está escrito dentro dele para sentir o gosto. Portanto, não basta olhar os livros na prateleira ou apenas ouvir falar deles, o contato e a possibilidade de escolher o que lhe agrada são ações que contribuem para a formação leitora.

2) O ambiente de leitura proporcionado pelo projeto auxilia as crianças, principalmente as da alfabetização, a se desenvolver melhor no processo ensino-aprendizagem (ex-bolsista Ariane; professora Júlia). De acordo com Scarpa (2006, p. 2), “ao democratizar o acesso à

cultura escrita, a escola contribui para minimizar diferenças socioculturais. Para que os alunos aprendam a ler e a escrever, é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização”. Portanto, o acervo literário do carro-biblioteca, a mediação de leitura realizada pelo projeto e as oficinas de contação de histórias são situações que envolvem o ato de ler e escrever que auxiliam no processo ensino-aprendizagem.

3) Continuação das atividades desenvolvidas pelo projeto na sala de aula através de reconto ou outra atividade sobre a história contada (professoras Ana Laura e Júlia). Segundo as duas professoras, as crianças gostam tanto das histórias contadas pelas bolsistas que, quando voltam para a sala de aula, querem compartilhar o que ouviram. Nas palavras de Ana Laura: “igual os meninos do ônibus fazem: contam a história dramatizada e fica todo mundo prestando atenção. É como se fosse a teoria e a prática. Aí, quando voltam para sala de aula, querem contar a história”. Podemos entender que as crianças gostam de compartilhar o que tem significado para elas, o que faz a diferença em suas vidas, construindo sua história e participando ativamente do processo ensino-aprendizagem. Macedo (2005, p. 19) trata a sala de aula como

[...] um lugar em que alunos e professores interagem e negociam significados no processo ensino aprendizagem e, nesse processo, constroem sua história como grupo por meio da participação em diferentes eventos que constituem o fluxo da vida cotidiana da sala de aula.

4) Os alunos estão mais envolvidos com a leitura, aprendem a gostar de ler (bolsistas Maysa, Raíssa, Laura; supervisora Bianca). Este aprender a gostar de ler certamente está imbricado na forma como a leitura literária é apresentada aos alunos de maneira divertida e prazerosa, como afirma Paulino (ROSA, 2010, p. 144):

Entendemos como “aprendizagem literária”, um processo que, sem jamais interromper-se, passaria por fases na vida do sujeito. Teríamos, pois, a iniciação literária que se faz com as primeiras escutas e leitura de narrativas, que seriam prazerosos a ponto de incentivar o sujeito ouvinte/leitor a prosseguir o processo.

Sabemos que o lúdico desperta o interesse das crianças e as faz querer aprender. Essa fase de escolarização, com certeza, é a fase do lúdico, onde as crianças aprendem a ouvir histórias e outros textos de maneira alegre. Seria o que Paulino (ROSA, 2010) chamou de primeira fase da aprendizagem literária.

5) A contação de história pelas bolsistas hipnotiza, encanta e aguça a imaginação dos alunos pela caracterização e dramatização que as bolsistas fazem (bolsistas Ariane, Raíssa, Maria Fernanda; professoras Beatriz, Júlia e Raíssa). Em nossa trajetória docente, temos ciência de que a contação de histórias encanta as crianças. É como se as transportasse para um mundo imaginário e as fizesse estar naquele mundo. Conforme afirma a professora Júlia,

Tem a contação de histórias, parece que os alunos ficam hipnotizados, por ser outra pessoa a contar as histórias e a maneira diferente que o pessoal da UFOP usa para contar. Eles se vestem a caráter, dramatizam. Os alunos fantasiam e isso é muito bom, as crianças gostam muito. Ajuda a desenvolver a imaginação.

Confirmando as palavras da professora Júlia, Corrêa e Magalhães (2016, p. 4) afirmam que “A criança quando inserida num contexto de alfabetização e letramento literário, desenvolve a criatividade, a linguagem, a imaginação e a significação em seu meio, contemplando práticas de leitura e escrita na sala de aula e em todo contexto social”.

Portanto, concluímos que a contação de história, como é realizada pelo projeto de extensão, estimula a criança a desenvolver a criatividade, a imaginação e a significação, considerando o seu contexto social. Sendo assim, é um exemplo de prática de letramento literário. Pensando na prática de contar histórias, remetemos a Abramovich quando ele diz “Ah! Como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias...” (ABRAMOVICH, 1989, p. 16).

6) Os livros lidos pelas bolsistas eram os mais cotados para serem levados para casa (ex-bolsistas Mariana e Karine). Esta evidência nos faz pensar a importância dos instrumentos para se formar um leitor: não basta apenas ter o livro. Este trabalho requer um aparato de ações, conforme nos diz Oberg (2014, p. 203, 204):

[...] para que existam leitores, é necessário que toda uma engrenagem se movimente, acionada por várias chaves: livros, mediações, mediadores, contextos socioculturais favoráveis, entre outras. Pois os livros sozinhos, à disposição nas estantes, não fazem, necessariamente, o milagre da leitura. [...] na maioria das vezes, são necessárias mediações socioculturais variadas para que o contato com os livros se transforme em leitura.

Ancorados nas ideias das ex-bolsistas Mariana e Karine e da pesquisadora Oberg, concordamos que para a existência de leitores são necessárias várias engrenagens para transformar o contato com o livro em leitura necessária e útil para que o sujeito possa compreender a complexidade do mundo em que está inserido.

Ressaltamos ainda algumas limitações descritas no quadro 8, que precisam ser consideradas para que o trabalho realizado pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca e a Escola Municipal Professora Juventina Drummond seja aprimorado. Uma ação afirmativa para sanar ou até resolver estas questões levantadas através das entrevistas com os dois segmentos já citados anteriormente seria uma análise por parte da coordenação do projeto e da direção da escola, instituições parceiras que certamente gostariam de implementar novas ações, tornando este trabalho articulado, mais eficiente e com melhor qualidade.

Neste contexto recheado de ideias, proposições e levantamentos sobre vários vieses da formação leitora, mediação de leitura e práticas literárias para trabalhar a alfabetização e o letramento literário, chegamos ao final deste capítulo, trazendo uma referência da BNCC sobre práticas sociais mediadas por diferentes linguagens, já mencionada no capítulo 3:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2018, p. 59).

Acreditamos que essa citação da BNCC retrata com precisão o trabalho realizado pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca com os alunos das turmas de alfabetização da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, pois envolve práticas literárias que estimulam interações diversas carregadas de conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este processo de investigação teve como objetivo geral analisar a importância das práticas de leitura no processo de letramento literário, a partir de um trabalho articulado dentro e fora dos muros da escola, considerando as contribuições proporcionadas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP. Foram pautados os seguintes objetivos específicos: identificar e analisar possíveis relações entre os processos de alfabetização, letramento e letramento literário; descrever analiticamente o trabalho do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP; identificar e analisar as práticas de letramento literário desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP e suas contribuições para o processo de alfabetização dos alunos de uma escola pública num dos “morros” de Ouro Preto.

Os dados coletados foram extraídos de entrevistas semiestruturadas, baseados na visão de professoras da escola e mediadoras do projeto de extensão. Em decorrência deste trabalho, podemos pensar em outras pesquisas futuras, como: o que as famílias pensam sobre o projeto? Como as crianças se sentem com o trabalho realizado pelas mediadoras do projeto?

Tentamos responder, durante a trajetória da pesquisa, quais foram as contribuições das práticas de leitura desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP para o processo de letramento literário de duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, localizada no Morro Santana em Ouro Preto.

Ao analisarmos as transcrições das entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professoras das turmas de alfabetização, com a supervisora escolar que acompanhava essas turmas, mais quatro ex-bolsistas e duas bolsistas do projeto de extensão, evidenciamos algumas contribuições que a parceria entre o carro-biblioteca e a Escola Municipal Professora Juventina Drummond trouxeram para as duas turmas de alfabetização da referida instituição escolar, conforme descritas detalhadamente no capítulo anterior.

No bloco um, fizemos um levantamento dos perfis dos doze entrevistados, nos quais descrevemos a formação acadêmica, os projetos e trajetórias profissionais, bem como as preferências da literatura e a concepção de alfabetização e letramento das professoras e supervisora da escola. Constatamos que tanto a supervisora como as professoras possuem formação em nível superior e Especialização, com exceção de uma professora que não tem nenhuma formação em pós-graduação. Todas possuem uma vasta experiência profissional, pois

estão na área educacional há mais de dezesseis anos, com docência na alfabetização há vários anos. Elas apreciam a literatura e consideram a leitura um hábito diário na sala de aula e na vida pessoal. Quanto à alfabetização e ao letramento literário, consideram os dois como processos interligados e fundamentais. Todas concordam que o trabalho entre eles deve ser articulado em prol de uma educação de qualidade.

Em relação às bolsistas e ex-bolsistas, os dados mostraram que duas concluíram a graduação em Artes Cênicas e uma ainda está cursando; uma fez graduação em Letras; duas cursam Pedagogia, sendo uma já formada e a outra concluinte. Todas consideram o trabalho no projeto de extensão como um aprendizado e o avaliam positivamente, sendo uma maneira de aproximar os leitores da universidade, para que eles percebam que é possível cursar uma universidade. Este trabalho serve de estímulo para a comunidade onde o carro atende.

Pensando em uma aproximação da Universidade com as comunidades do município, deveria ser realizado um trabalho maior de divulgação dos projetos existentes na instituição de ensino, objetivando dar maior visibilidade às ações desenvolvidas pela UFOP, mostrando que a Universidade abarca, além dos cursos de graduação e pós-graduação, trabalhos que saem dos muros da instituição e abrangem as comunidades do município. Certamente um trabalho de divulgação levaria o conhecimento das pessoas sobre o que é realizado na UFOP e serviria de incentivo para aqueles que sonham em ingressar na vida acadêmica.

A UFOP atende alunos de todas as regiões brasileiras e até de fora do Brasil. É necessária uma sistematização do trabalho desenvolvido pela Universidade nas escolas que atendem a Educação Básica, para que os jovens conheçam as ações da Universidade perto deles e possam perceber que a Universidade também é deles.

Através de dados levantados nas entrevistas, percebemos que o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca envolve questões sociais e culturais, conforme descrito no capítulo 3 e faz as bolsistas saírem da zona de conforto e lidarem com situações desafiadoras na realidade do município de Ouro Preto. Segundo o relato de uma delas, é como se essa experiência fosse a ponte entre a teoria e a prática. Os projetos de extensão podem ser a ponte entre os cidadãos e os saberes da vida acadêmica.

No bloco dois, elencamos as práticas de leitura literária realizadas pelo projeto de extensão e pela Escola Municipal Professora Juventina Drummond. Salientamos que as diversas práticas materializadas nos eventos literários contribuíram para que o processo de alfabetização acontecesse como nos descreve Kleiman (1995, p. 4): “a escola agência de letramento por excelência, deve criar espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, assumindo os múltiplos letramentos.” Assim, quando pensamos na parceria entre o

projeto e a escola, observamos outras estratégias para trabalhar a leitura e escrita fora dos muros da escola, com possibilidades de compartilhamento de práticas literárias entre as crianças, professoras, famílias e bolsistas, auxiliando no processo de letramento literário das crianças a partir do contato com o livro literário, reconto e mediação de leitura através das rodas e cantinhos de leitura, sacola viajante e contação de histórias. Neste bloco, identificamos e analisamos as práticas de leitura literária desenvolvidas pela escola e pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca nos espaços escolares.

No bloco três abordamos a receptividade da comunidade escolar em relação ao trabalho realizado no carro. Para isso, descrevemos a participação da família; o acolhimento das bolsistas; a conduta e dinâmica da escola, exemplificando cada uma das categorias com excertos das entrevistas transcritas. De acordo com informações descritas no capítulo anterior, observamos que o trabalho realizado pelo projeto de extensão é aceito de maneira positiva em todos os segmentos: pais, família, professoras, bolsistas e comunidade atendida pelo projeto. Ficou evidente a importância que essa biblioteca “diferente” exerce sobre seus leitores por ser um espaço interativo, com a participação aberta à comunidade e por apresentar um trabalho conjunto entre leitores de diversas idades, além de atender pais e filhos no mesmo espaço e ao mesmo tempo. “Não [se] pode ignorar a importância de uma biblioteca aberta, interativa, espaço livre para a expressão genuína da criança e do jovem” (CARVALHO, 2002, p. 23).

Nesse contexto, é perceptível a importância para a criança vivenciar situações diversas relacionadas à leitura. Os dados coletados retratam este universo envolvendo espaços e pessoas diferentes, trabalhando práticas de leitura no projeto de extensão que são ministradas dentro do carro, no adro da igreja próximo à escola, na escola e ainda atende, além das crianças, a família, a comunidade e os professores. Portanto, uma biblioteca interativa pode contribuir para que o pequeno leitor veja a leitura como algo importante em sua vida. Como nos afirma Campos (2018, p. 48), “a leitura literária exige uma ação conjunta de todos os agentes envolvidos: família, escola, leitores e profissionais, para chamar a atenção dos educandos quanto a sua importância.”

No último bloco, listamos as contribuições das práticas literárias e as limitações do projeto de extensão apontadas pelos entrevistados. Temos ciência de que em todo projeto existem situações que atendem aos objetivos por ele proposto e pontos que precisam ser melhorados. Porém, vimos no capítulo anterior que o trabalho realizado pelo projeto de extensão sob a ótica dos sujeitos envolvidos na pesquisa é fundamental para as comunidades periféricas de Ouro Preto, pois abordam várias questões ligadas ao letramento literário, como o envolvimento e maior interesse dos alunos em ler; a mediação de leitura presente nas atividades

desenvolvidas; a autonomia para escolher o livro literário que deseja levar para casa; a contação de histórias que encanta e permite a continuação da atividade em sala de aula através da roda de leitura; a leitura dos livros com imagem; a indicação literária realizada pelos mediadores da UFOP; um ambiente acolhedor e diferente, por ser uma biblioteca dentro de um ônibus.

Diante disso, e em consonância com as ideias de alguns pesquisadores citados no referencial teórico construído ao longo da pesquisa, percebemos contribuições do trabalho desenvolvido pelo projeto de extensão no processo de letramento literário das duas turmas da Escola Municipal Professora Juventina Drummond. Isso acontece quando as crianças escolhem um livro de imagem, leem e compartilham posteriormente em uma roda de leitura suas impressões sobre a obra com os colegas e a professora. Depois de ouvir a história, as crianças voltam para sala e querem dividir com a turma a história contada; quando escolhem o livro para levar para casa, além de compartilhar a obra com a família, elas gostam de conversar sobre o livro com a turma em sala de aula. Portanto, percebemos que essas práticas literárias permitiram que as interações entre as crianças, as mediadoras e os livros literários acontecessem, auxiliando a formação do leitor literário. Conforme nos esclarece Marinho (2010, p. 80), “nos eventos de letramento literário devem ser contempladas as situações de interação entre os sujeitos, o material escrito e os efeitos de sentido que constituem os textos.”

Em relação aos pontos que precisam ser melhorados, demos ciência à coordenação do projeto de extensão e à direção da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, através deste trabalho, para que juntos busquem soluções possíveis para a continuidade do projeto com qualidade e que atendam mais bairros ou até municípios próximos. Fica evidente que as práticas literárias desenvolvidas no carro-biblioteca são ações importantes para fortalecer o letramento literário tanto nos espaços escolares, quanto não escolares.

Outra questão abordada nas entrevistas que merece destaque são as participações do projeto de extensão em eventos de leitura, promovidos em Ouro Preto ou em municípios vizinhos. São medidas consideráveis e necessárias para a divulgação do trabalho realizado pela Universidade, levando a proposta da biblioteca itinerante até as comunidades periféricas do município. Dentre os eventos, destacamos a Semana da Literatura de Ouro Preto; a parceria com o Projeto de Biblioterapia; a participação na Semana do Dia C de Ciências, Iniciação científica; o Festival de Inverno “Contos abertos” em Mariana, em uma comunidade quilombola. De acordo com a bolsista Maria Fernanda, estas participações foram importantes porque deram visibilidade ao trabalho realizado pela Biblioteca Itinerante, possibilitando às pessoas conhecer e participar do mesmo.

FIGURA 4 - II Semana de Leitura em Ouro Preto - Distrito de Antônio Pereira em Ouro Preto - MG



Fonte: SILVA, 2018.

Por fim, a presente pesquisa espera contribuir para que o trabalho realizado pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca seja melhor divulgado e que as contribuições das práticas literárias por ele desenvolvidas possam ser implementadas em outras escolas ou em outras comunidades. A investigação revelou contribuições relevantes do trabalho realizado pelo projeto em relação ao processo de letramento literário das turmas de primeiro ano da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, e ainda sua importância para a formação leitora em espaços não escolares, conforme abordado na pesquisa de Mattos (2021).

Os resultados desta pesquisa nos mostram a importância em se trabalhar práticas de leitura literária em espaços dentro e fora do ambiente escolar. Percebemos e associamos inúmeras vezes afirmações defendidas por diversos pesquisadores com as práticas literárias ministradas no Projeto de Extensão Carro-Biblioteca. As instituições escolares, por serem agências de letramento por excelência de nossa sociedade (KLEIMAN, 1995, p. 4), precisam de ações como esta para garantir um processo ensino-aprendizagem de qualidade, formando leitores literários que saibam escolher suas leituras, de acordo com seus gostos, construindo seus significados e que possam utilizar a literatura como uma ponte para amenizar os problemas da sociedade em que estão inseridos, buscando uma vida de qualidade para ele e para a comunidade do seu entorno. Que os professores encontrem através da experiência e da formação as práticas adequadas para trabalhar a alfabetização interligada ao letramento literário, tarefa que não é fácil, mas é possível com compromisso, afetividade e estudo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
- ALMEIDA, Leonardo P. A experiência total da leitura literária. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, p. 143-158, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000200011>. Acesso em: 6 jul. 2020.
- ALMEIDA, Eliana Guimarães; MACHADO, Maria Zélia Versiani. A biblioteca escolar e a sala de aula como espaços de leitura e a formação literária para jovens leitores de periferia. In: MACEDO, Maria do Socorro Nunes (Org.). **Educação literária**: mediação e prática pedagógica. Recife: Linguaraz, 2018. p. 114-125.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- BANDEIRA, Manuel. O beco. In: MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. São Paulo: Objetiva, 2000. p. 41.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. amp. São Paulo: MAKRON Editora, 2000.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON *et al.* **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: _____. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 15-80.
- BRANDÃO, Carlos R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 7-14.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRITO, A. X.; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 7-38, 2001.
- CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Conversas com o professor, 1)
- CAFIERO, Delaine. **Formando leitores críticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 47-58, 1º sem. 2003.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

CAMPOS, Cleide de Araújo. **Letramento literário e bibliotecas escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto**. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 169-192.

CARVALHO, M. da C. Escola, biblioteca e leitura. In: CAMPELLO, B. S. *et al.* **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002. p. 21-24.

CEALE. **Glossário Ceale. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 1996. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>.

CORACINI, Maria José R. F. Interação e sala de aula. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 3, n. 3, p. 199-208, set./dez. 2005.

CORRÊA, Hércules T. Letramento literário na escola. In: CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; MAGALHÃES, Tânia Guedes (Orgs.). **Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2016. p. 55-76.

CORRÊA, Hércules T; CASTRO, Marcelo. Multiletramentos em aulas de Português em uma escola pública de Ouro Preto – MG. **Revista Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 851-874, jul./set. 2018.

CORRÊA, Hércules T; COSCARELLI, C. Viana. Multimodalidade. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação à distância**. v. 1. Campinas: Papirus, 2018. p. 467-468.

CORRÊA, Hércules T; MAGALHÃES, Rosângela M. Alfabetizar letrando: uma experiência de sucesso por meio dos textos literários. **Interletras**, Campo Grande, v. 5, n. 23, p. 1-12, mar./set. 2016.

COSSON, Rildo. Leitura compartilhada: uma prática de letramento literário. **Interdisciplinar. Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Aracaju, ano XV, v. 33, p. 13-29, jan./jun. 2020.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. Prefácio - A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (Orgs.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p.11-26.

COSSON, Rildo. Avaliação pedagógica de obras literárias. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, p. 308-318, 2012.

COSSON, Rildo. Letramento político: trilhas abertas em um campo. **E-Legis**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 49-58, 2011.

COSSON, Rildo. Três histórias de leitura: sexo, analfabetismo e letramento literário. **Língua Escrita**, Belo Horizonte, v. 3, p. 3, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTEVES, M. Análise de conteúdo. In: LIMA, J. Á.; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Fazer investigação**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

FINO, C. Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 2, p. 276-301, 2001. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/ZonaDesenvolvimentoProximal.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 303-310, jul./set. 2015.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, A. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOULART, C. Oralidade e escrita. **Revista Guia da Alfabetização**, Belo Horizonte, n. 1, p. 60-75, 2012.

GOULART, C. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, A. M. *et al.* (Orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007. p.64-73

GREGORIN FILHO, J. Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. 2018. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo; MACHADO, Maria Zélia Versiani. A conversação literária com crianças do 1º ciclo de formação humana.. In: MACEDO, Maria do Socorro Nunes (Org.). **Educação literária: mediação e prática pedagógica**. Recife: Ed. Linguaraz, 2018. p. 59-72.

HEATH, S. B. **Ways with Words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge University Press, 1983.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KUBO, Olga M.; BOTOMÉ, Sílvio P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, p. 1-19, dez. 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MACEDO, Maria S. Alencar Nunes (Org.). **Educação literária: mediação e prática pedagógica**. Recife: Ed. Linguaraz. 2018.

MACEDO, Maria S. Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MATTOS, Elton Ferreira de. **As ações do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP na mediação da leitura literária**. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. **Conteúdo e didática de alfabetização**, Univesp, Presidente Prudente, p. 23-35, 2006. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

MINAYO, Maria C. Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Mariléia Gollo. Alfabetização - leitura do mundo, leitura da palavra - e letramento: algumas aproximações. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 6, n. 7, p. 1-11, 2005. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/268>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

MORTATTI, Maria R. Lago. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. 52, p. 23-43, maio 2014.

MORTATTI, Maria R. Lago. Literatura infantil e/ou juvenil: a 'prima pobre' da pesquisa em Letras? **Guavira Letras**, Três Lagoas-MS, v. 6, p. 43-65, 2008.

MORTATTI, Maria R. Lago. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NATIVA, N. O Carro-biblioteca da UFOP em comunidades periféricas de Ouro Preto. Ouro Preto, 2014. 13 f. Trabalho não publicado.

OBBERG, Maria Silvia Pires. Onde estão as chaves? Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária. In: BELMIRO, Celia Abicalil *et al.* (Orgs.). **Onde está a literatura?:** seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 203-209.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAULINO, Graça. O tempo e o campo do jogo: onde está a literatura? IX Jogo do livro e III fórum ibero-americano de letramentos e aprendizagens. Palestra, 26 de outubro de 2011.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: ROSA, Cristina Maria (Org.). **Das leituras ao letramento literário (1979-1999)**. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: EDGUFPeL, 2010. p. 154-165.

PAULINO, Graça. Letramento literário no contexto da biblioteca escolar. In: PAIVA, A. *et al.* (Orgs.). **Democratizando a leitura:** pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p. 114-125.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 5, p. 117-125, 2001.

PAULINO, Maria G. Rodrigues; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <files.metodologiacycientifica.com/200000005-138251575c/e-book-mtc.pdf ISBN 978-85-7717-158-3>. Acesso em: 22 jul. 2020.

REIS, Risolene Pereira. Relação família e escola: uma parceria que dá certo. **Mundo Jovem:** um jornal de ideias, São Paulo, ano XLV, n. 373, p. 6, fev. 2007.

REYES, Y. **A casa imaginária:** leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE, CENP, 2004.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, Cristina Maria (Org.). **Das leituras ao letramento literário (1979-1999)**. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: EDGUFPEL, 2010.

SANCHEZ, A. Definición y história de los corpus. In: SANCHEZ, A. *et al.* (Orgs.). **CUMBRE – Corpus Linguístico de Español Contemporâneo**. Madrid: SGEL, 1995. p. 8-9.

SANTOS, Fernanda M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 383-387, 2012.

SCARPA, Regina. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode? **Nova Escola**, São Paulo, n. 189, p. 2, fev. 2006.

SILVA, Lidiane R. Campêlo; DAMACENO, Ana D.; MARTINS, Maria C. Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel M. Sabino. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação – Educere - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – 26 a 29 de setembro - 2009. PUCPR.

SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Vanessa Souza. Letramento e ensino de gêneros. **Educação Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar./ago. 2011.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H.; MACHADO, M. Zélia (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2006. P. 47.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Minas Gerais, In: **Trabalho apresentado na 26ª reunião anual da ANPED**, Minas Gerais, 2007.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**, Porto Alegre, ano VIII, n. 29, p. 96-100, fev./abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale, 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. Entrevista concedida ao **Jornal do Brasil**. 26 de novembro de 2000. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/45256/alfabetizarletrando-os-metodos-de-ensino>>. Acesso em: 2 maio 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Maria da Graça Souza. 8. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUZA, Linete Oliveira; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educere et Educare. Revista de Educação**, Cascavel, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. O cantinho de leitura como prática de letramento literário. **Educar em revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov./dez. 2018.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula – 2001. **Caderno de Formação de Professores**. Bloco 02 - Didática dos Conteúdos volume 2. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2011. p. 101-107.

STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2007.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. New York: Teachers College / Columbia University, may 2003.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, Brian. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Seção 2: A etnografia do letramento. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Editora Parábola, publicação de 1995, p. 65-89.

STREET, Brian V.; CASTANHEIRA, Maria L. Práticas e eventos de letramento. **Glossário Ceale**. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação, UFMG. 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento#:~:text=A%20express%C3%A3o%20eventos%20de%20letramento,e%20culturais%20a%20partir%20dos>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Ed. Pontes, 1988.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 1986. p. 101-128.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler**: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

VYGOTSKY, L. S. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: _____. **Obras escogidas**. v. IV: Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Visor y A. Machado Libras, 2006. p. 117-203.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Studies on the History of Behavior**: Ape, Primitive, and Child. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

ZAPPONE, Mirian H. Yaegashi; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 85-198, 2013.

ZAPPONE, Mirian H. Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008.

APÊNDICES

Apêndice A - Cronograma

A pesquisa será desenvolvida em etapas, conforme descrito no cronograma abaixo:

ETAPAS	MESES												
	01 mar	02 abr.	03 mai	04 jun.	05 jul.	06 ago.	07 set	08 out	09 nov.	10 dez	11 jan.	12 fev.	13 Ma r
1. Orientação da pesquisa		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Organização da pesquisa		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3. Levantamento bibliográfico e leituras		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4. Construção do referencial teórico da pesquisa		X	X	X	X								
5. Assinatura do termo de consentimento pela direção da escola para realização da pesquisa			X										
6. Contato inicial com os sujeitos: apresentação da pesquisa e identificação de perfil			X										
7. Seleção dos sujeitos da pesquisa		X											
8. Assinatura da carta de autorização pelos pais para realização da entrevista com os alunos do primeiro ano.			X										
9. Elaboração das questões para entrevistas		X	X										
10. Construção do referencial metodológico		X	X	X	X								
11. Assinatura do TCLE e Agendamento das Entrevistas			X										
12. Coleta de dados				X	X	X	X						
13. Ordenação e classificação dos dados - levantamento das categorias de análise					X	X	X						
14. Preparação dos textos com a análise dos dados coletados						X	X	X	X				
15. Construção do projeto para submissão à banca de qualificação			X	X	X	X	X	X	X				
16. Exame de qualificação									X				
17. Análise das entrevistas realizadas				X	X	X							
18. Redação da dissertação		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
19. Revisão da dissertação												X	X
20. Defesa													X
21. Submissão do projeto ao Conselho de Ética	X												

* O mês 1 dependerá da aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética da UFOP.

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Prezada Professora,

O termo de consentimento refere-se a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, com o título “Alfabetizar letrando – práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: a experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP a se realizar no município de Ouro Preto - MG .”

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Ana Lúcia de Souza.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “Alfabetizar letrando – práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: a experiência do Projeto de extensão Carro-Biblioteca da UFOP a se realizar no município de Ouro Preto - MG”.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a importância do letramento literário no processo de alfabetização, a partir de um trabalho articulado dentro e fora dos muros da escola, considerando as contribuições proporcionadas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP e alunos de duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, localizada no município de Ouro Preto - MG. Sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa é totalmente voluntária, não gerando gastos de nenhuma espécie. Porém, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o participante tem assegurado o direito de indenização. Você poderá escolher não responder a qualquer dos instrumentos de coleta de dados e poderá, a qualquer momento, desistir de participar da mesma. Você não deve se sentir constrangido(a) em nenhum momento de sua participação, pois, para que não existam riscos de divulgação de suas opiniões

atreladas ao seu nome, você terá seu anonimato garantido e sendo tratado através de pseudônimo e as informações que fornecer não serão associadas ao seu nome em nenhum documento, relatório e/ou artigo que resulte desta pesquisa.

Pretendemos realizar essa investigação através de uma pesquisa qualitativa, por um período de 12 (doze) meses, sendo que a coleta de dados se iniciará após tramitação e aprovação do projeto em questão no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A pesquisa será realizada em 4 (quatro) momentos:

1. O primeiro momento consistirá na autorização da Escola Municipal Professora Juventina Drummond em Ouro Preto - MG e da coordenação do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP, através de carta de anuência, para que a mestrandia responsável pela pesquisa possa desenvolvê-la nesses ambientes;

2. Realização de pesquisa documental sobre alguns instrumentos pedagógicos adotados pela instituição como: planejamentos, sistema de avaliação, quadro de turmas, com o objetivo de conhecer as práticas adotadas, o número de alunos, a organização dos planejamentos, ou seja, a rotina das turmas e também sobre a história, origem e como é desenvolvido esse trabalho pelo Carro-biblioteca da UFOP;

3. Entrevista semiestruturada, com as professoras regentes, com a supervisora pedagógica, e com os bolsistas da UFOP sobre os pontos fortes do trabalho desenvolvido pela escola e o realizado pelo Carro-biblioteca da UFOP. A entrevista por amostragem de alunos não acontecerá devido à pandemia de Covid-19 que assola nosso país, pois tivemos que realizar as entrevistas através de webconferência pelo Google Meet, impossibilitando tal ação com as crianças e familiares.

4. Análise dos dados coletados, concluindo o processo investigativo e dando uma devolutiva sobre a conclusão da pesquisa e o desenvolvimento dos alunos, para o professor regente, supervisor, direção da Escola e coordenação do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca.

São de minha total responsabilidade, como pesquisadora responsável, a guarda e o sigilo dos dados coletados. Para que não existam riscos de prejuízo de suas atividades profissionais e nem qualquer tipo de ônus financeiro, os instrumentos de coleta de dados serão preenchidos em horário e local de sua preferência ou no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), ficando a nosso encargo a distribuição e coleta dos mesmos. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e periódicos relacionados à área. Haverá, ainda, uma apresentação especial dos resultados da pesquisa para todos os participantes.

Você terá em mãos uma cópia deste termo e poderá tirar dúvidas sobre os procedimentos éticos adotados na pesquisa, quando necessário, juntamente ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP e/ou ao pesquisador responsável.

Atenciosamente,

Ana Lúcia de Souza - Mestranda em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS / Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - Telefone: (31) 98795-0520 - E-mail: anaufopjm@hotmail.com

Professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa – Orientador - Mestrado em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS / Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - Telefone: (31) 99258-3967 - E-mail: herculest@uol.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPP - Campus Universitário Morro do Cruzeiro - Ouro Preto - MG. Telefone: 3559-1368 - E-mail: cep.propp@ufop.edu.br

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a participação voluntária no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que esta participação implica, concorda em participar, com consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

CONSENTIMENTO

Eu, _____,
professora regente da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, localizada no Morro Santana em Ouro Preto - MG, tenho ciência e concordo em participar da pesquisa intitulada “Alfabetizar letrando – práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: a experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP”, a se realizar na escola supracitada, onde leciono, no município de Ouro Preto - MG, sob responsabilidade da pesquisadora Ana Lúcia de Souza. Autorizo também a pesquisadora a gravar as entrevistas que por ventura venham a ser feitas através de webconferência no Google Meet em horários agendados com os participantes.

Ouro Preto, _____ de _____ de 2020.

Assinatura - Nome completo da professora

E-mail:

Telefone:

Assinatura do pesquisador

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Bolsista e ex-bolsista da UFOP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Prezado(a) Bolsista(a),

O termo de consentimento refere-se a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, com o título “Alfabetizar letrando – práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: a experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP a se realizar no município de Ouro Preto - MG.”

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Ana Lúcia de Souza.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Bolsista(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “Alfabetizar letrando – práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: a experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP a se realizar no município de Ouro Preto - MG”.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a importância do letramento literário no processo de alfabetização, a partir de um trabalho articulado dentro e fora dos muros da escola, considerando as contribuições proporcionadas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP e alunos de duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, localizada no município de Ouro Preto - MG. Sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa é totalmente voluntária, não gerando gastos de nenhuma espécie. Porém, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o participante tem assegurado o direito de indenização. Você poderá escolher não responder a qualquer dos instrumentos de coleta de dados e poderá, a qualquer momento, desistir de participar da mesma. Você não deve se sentir constrangido(a) em nenhum momento de sua participação, pois, para que não existam riscos de divulgação de suas opiniões

atreladas ao seu nome, você terá seu anonimato garantido, sendo tratado através de pseudônimo e as informações que fornecer não serão associadas ao seu nome em nenhum documento, relatório e/ou artigo que resulte desta pesquisa.

Pretendemos realizar essa investigação através de uma pesquisa qualitativa, por um período de 12 (doze) meses, sendo que a coleta de dados se iniciará após tramitação e aprovação do projeto em questão no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A pesquisa será realizada em 4 (quatro) momentos:

1. O primeiro momento consistirá na autorização da Escola Municipal Professora Juventina Drummond em Ouro Preto - MG e da coordenação do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP, através de carta de anuência, para que a mestranda responsável pela pesquisa possa desenvolvê-la nesses ambientes;

2. Realização de pesquisa documental sobre alguns instrumentos pedagógicos adotados pela instituição como: planejamentos, sistema de avaliação, quadro de turmas, com o objetivo de conhecer as práticas adotadas, o número de alunos, a organização dos planejamentos, ou seja, a rotina das turmas e também sobre a história, origem e como é desenvolvido esse trabalho pelo Carro-biblioteca da UFOP;

3. Entrevista semiestruturada com as professoras regentes, com a supervisora pedagógica, e com os bolsistas da UFOP sobre os pontos fortes do trabalho desenvolvido pela escola e o realizado pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP. A entrevista por amostragem de alunos não acontecerá devido à pandemia de Covid-19 que assola nosso país, pois tivemos que realizar as entrevistas através de webconferência pelo Google Meet, impossibilitando tal ação com as crianças e familiares.

4. Análise dos dados coletados, concluindo o processo investigativo e dando uma devolutiva sobre a conclusão da pesquisa e o desenvolvimento dos alunos, para o professor regente, supervisor, direção da Escola e coordenação do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca.

São de minha total responsabilidade, como pesquisadora responsável, a guarda e o sigilo dos dados coletados. Para que não existam riscos de prejuízo de suas atividades profissionais e nem qualquer tipo de ônus financeiro, os instrumentos de coleta de dados serão preenchidos em horário e local de sua preferência ou no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), ficando a nosso encargo a distribuição e coleta dos mesmos. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e periódicos relacionados à área. Haverá, ainda, uma apresentação especial dos resultados da pesquisa para todos os participantes.

Você terá em mãos uma cópia deste termo e poderá tirar dúvidas sobre os procedimentos éticos adotados na pesquisa, quando necessário, juntamente ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP e/ou ao pesquisador responsável.

Atenciosamente,

Ana Lúcia de Souza - Mestranda em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS / Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - Telefone: (31) 98795-0520 - E-mail: anaufopjm@hotmail.com

Professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa – Orientador - Mestrado em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS / Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - Telefone: (31) 99258-3967 - E-mail: herculest@uol.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPP - Campus Universitário Morro do Cruzeiro - Ouro Preto - MG. Telefone: 3559-1368 - E-mail: cep.propp@ufop.edu.br

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a participação voluntária no mencionado estudo e estando consciente dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que esta participação implica, concorda em participar com consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

CONSENTIMENTO

Eu, _____,
bolsista do curso de graduação em _____ pela
UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), trabalhando no Projeto de Extensão - Biblioteca
Itinerante, Carro-biblioteca da UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), ministrando
oficinas e atividades voltadas para a leitura literária para crianças que estudam na Escola
Municipal Professora Juventina Drummond, localizada no Morro Santana em Ouro Preto - MG,
tenho ciência e concordo em participar da pesquisa intitulada “Alfabetizar letrando – práticas
de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: a experiência do Projeto de Extensão
Carro-Biblioteca da UFOP” a se realizar na escola supracitada, no município de Ouro Preto -
MG, sob responsabilidade da pesquisadora Ana Lúcia de Souza. Autorizo também a
pesquisadora a gravar as entrevistas a serem realizadas através de webconferência pelo Google
Meet em horários agendados com os participantes.

Ouro Preto, _____ de _____ de 2020.

Assinatura - Nome completo do(a) responsável legal

E-mail:

Telefone:

Assinatura do pesquisador

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Supervisora Pedagógica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Prezada Supervisora Pedagógica,

O termo de consentimento refere-se a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, com o título “Alfabetizar letrando – práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: a experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP a se realizar no município de Ouro Preto - MG.”

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Ana Lúcia de Souza.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Coordenadora Pedagógica,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “Alfabetizar letrando – práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: a experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP a se realizar no município de Ouro Preto - MG”.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a importância do letramento literário no processo de alfabetização, a partir de um trabalho articulado dentro e fora dos muros da escola, considerando as contribuições proporcionadas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP. Sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa é totalmente voluntária, não gerando gastos de nenhuma espécie. Porém, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o participante tem assegurado o direito de indenização. Você poderá escolher não responder a qualquer dos instrumentos de coleta de dados e poderá, a qualquer momento, desistir de participar da mesma. Você não deve se sentir constrangida em nenhum momento de sua participação, pois, para que não existam riscos de divulgação de suas opiniões atreladas ao seu nome, você terá seu anonimato garantido. Portanto, será tratada através de pseudônimo e as informações que fornecer não serão associadas ao seu nome em nenhum documento, relatório e/ou artigo que resulte desta pesquisa.

Pretendemos realizar esta investigação através de uma pesquisa qualitativa, por um período de 12 (doze) meses, sendo que a coleta de dados se iniciará após tramitação e aprovação do projeto em questão no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A pesquisa será realizada em 4 (quatro) momentos:

1. O primeiro momento consistirá na autorização da Escola Municipal Professora Juventina Drummond em Ouro Preto - MG e da coordenação do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP, através de carta de anuência, para que a mestrandia responsável pela pesquisa possa desenvolvê-la nesses ambientes;

2. Realização de pesquisa documental sobre alguns instrumentos pedagógicos adotados pela instituição como: planejamentos, sistema de avaliação, quadro de turmas, com o objetivo de conhecer as práticas adotadas, o número de alunos, a organização dos planejamentos, ou seja, a rotina das turmas e também sobre a história, origem e como é desenvolvido esse trabalho pelo Carro-biblioteca da UFOP;

3. Entrevista semiestruturada com as professoras regentes, com a supervisora pedagógica, e com os bolsistas e ex-bolsistas da UFOP sobre os pontos fortes do trabalho desenvolvido pela escola e o realizado pelo Carro-biblioteca da UFOP. A entrevista por amostragem de alunos não acontecerá devido à pandemia de Covid-19 que assola nosso país, pois tivemos que realizar as entrevistas através de webconferência pelo Google Meet, impossibilitando tal ação com as crianças e familiares.

4. Análise dos dados coletados, concluindo o processo investigativo e dando uma devolutiva sobre a conclusão da pesquisa e o desenvolvimento dos alunos para o professor regente, supervisor, direção da Escola e coordenação do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca.

São de minha total responsabilidade, como pesquisadora responsável, a guarda e o sigilo dos dados coletados. Para que não existam riscos de prejuízo de suas atividades profissionais e nem qualquer tipo de ônus financeiro, os instrumentos de coleta de dados serão preenchidos em horário e local de sua preferência ou no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), ficando a nosso encargo a distribuição e coleta dos mesmos. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e periódicos relacionados à área. Haverá, ainda, uma apresentação especial dos resultados da pesquisa para todos os participantes.

Você terá em mãos uma cópia deste termo e poderá tirar dúvidas sobre os procedimentos éticos adotados na pesquisa, quando necessário, juntamente ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP e/ou ao pesquisador responsável.

Atenciosamente,

Ana Lúcia de Souza - Mestranda em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS / Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - Telefone: (31) 98795-0520 - E-mail: anaufopjm@hotmail.com

Professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa – Orientador - Mestrado em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS / Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - Telefone: (31) 99258-3967 - E-mail: herculest@uol.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPP - Campus Universitário Morro do Cruzeiro - Ouro Preto - MG. Telefone: 3559-1368 - E-mail: cep.propp@ufop.edu.br

Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a participação voluntária no mencionado estudo e estando conscientes dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que esta participação implica, concorda em participar, com consentimento sem que para isso tenha sido forçada ou obrigada.

CONSENTIMENTO

Eu, _____,
supervisora pedagógica das turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, localizada no Morro Santana em Ouro Preto - MG, tenho ciência e concordo em participar do processo investigativo intitulada “Alfabetizar letrando – práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: a experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP”, a se realizar na escola supracitada, onde acompanho as professoras nas atividades pedagógicas, no município de Ouro Preto - MG, sob responsabilidade da pesquisadora Ana Lúcia de Souza. Autorizo também a pesquisadora a gravar as entrevistas que por ventura venham a ser feitas, através da webconferência do Google Meet em horários agendados com os participantes.

Ouro Preto, _____ de _____ de 2020.

Assinatura - Nome completo da supervisora

E-mail:

Telefone:

Assinatura do pesquisador

Apêndice E - Carta de autorização da escola onde será realizada a pesquisa**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, diretor(a) da Escola Municipal Professora Juventina Drummond, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada “Alfabetizar letrando – práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: a experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP a se realizar no município de Ouro Preto - MG”, sob responsabilidade da pesquisadora Ana Lúcia de Souza, na Escola Municipal Professora Juventina Drummond, localizada no Morro Santana no município de Ouro Preto - MG, sob a orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

Para isto, serão disponibilizados à pesquisadora documentos para análise como: planejamento escolar, Instrumentos de avaliação adotados pela instituição, Regimento escolar, dentre outros; espaço físico de duas salas de aula, onde estudam alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental para observação; encontro com os professores das turmas pesquisadas e da supervisora que as acompanha para entrevista semiestruturada, que, após autorização dos pais desses menores, será estendida aos alunos dos referidos anos; por último, gravação das entrevistas com os servidores da escola envolvidos na pesquisa.

Ouro Preto, _____ de _____ de 2020.

Aparecida Correia Maia

Diretora da Escola Municipal Professora Juventina Drummond

Apêndice F - Carta de autorização do(a) coordenador(a) do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, coordenador(a) do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada “Alfabetizar letrando – práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: a experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP a se realizar no município de Ouro Preto - MG”, sob responsabilidade da pesquisadora Ana Lúcia de Souza durante as atividades desenvolvidas pelo Carro-biblioteca da UFOP no Morro Santana município de Ouro Preto – MG, sob a orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

Para isto, serão disponibilizados à pesquisadora documentos para análise como: ano de criação; regras ou regimento que rege o projeto; o espaço físico do Carro-biblioteca, bem como acesso às dependências do mesmo; participação e observação das atividades desenvolvidas nos encontros com as duas turmas de primeiro ano da referida escola; gravação das atividades desenvolvidas nesse espaço; encontro com os bolsistas dos cursos de graduação que desenvolvem as atividades com as turmas de alfabetização que serão pesquisadas, para entrevista semiestruturada.

Ouro Preto, _____ de _____ de 2020.

Coordenador(a) do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP

Apêndice G - Declaração de recursos financeiros com a pesquisa

DECLARAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS

Declaro para os fins que se fizerem necessários que os gastos com a pesquisa intitulada “Alfabetizar letrando – práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: a experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Lúcia de Souza, regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, sob a orientação do professor doutor HÉRCULES TÔLEDO CORRÊA, vinculados ao ICHS (Instituto de Ciências Humanas e Sociais) - UFOP, serão custeados exclusivamente pela aluna pesquisadora.

O custo financeiro para a realização desta pesquisa será com fotocópias de documentos, tais como: cartas de apresentação da pesquisadora e da pesquisa, termos de consentimento livre e esclarecido, além de outros formulários que poderão ser necessários para o desenvolvimento da pesquisa. A esses, serão acrescidos custos relativos ao transporte da pesquisadora visando chegar até o local onde serão realizadas as atividades a serem pesquisadas e a coleta de dados.

_____, _____ de _____ de 2020.

Ana Lúcia de Souza

Pós-Graduação - Mestrado em Educação

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Universidade Federal de Ouro Preto

Telefone: (31) 98795-0520 - (31) 98101-2551

e-mail: anaufopjm@hotmail.com

Apêndice H - Roteiro de entrevista para as professoras



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Prezada Professora,

A presente entrevista se refere a uma pesquisa que será realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, com o título “Alfabetizar Letrando – Práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: a experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP”.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Ana Lúcia de Souza.

- 1) Fale sobre sua trajetória acadêmica e profissional. Onde e o que você estudou na graduação? Como foi o seu curso, qual o seu grau de envolvimento com a instituição? Fale também sobre as escolas onde já trabalhou, os níveis de ensino e anos (séries) em que já atuou: escolas públicas, privadas, religiosas... Educação Infantil, salas de alfabetização, anos iniciais trabalhando com língua portuguesa, matemática ou outros conteúdos...
- 2) Você já ouviu a expressão “alfabetizar letrando”? O que você entende por isso? Você considera importante alfabetizar letrando as crianças?
- 3) Você costuma ler livros literários? Romances, contos, poesias... com que frequência? Todos os dias, de vez em quando apenas, só nas férias... como tem acesso a esses livros? Compra? Pede emprestado a amigos? Toma emprestados de bibliotecas? Quais tipos de livros mais te atraem?
 Observação: as perguntas podem ser feitas aos poucos ou você pode fazê-las todas de uma vez (em cada item/número) e ir repetindo à medida que o entrevistado fala.
- 4) Você já está nesta escola há muito tempo? Como você percebe o comportamento dos alunos antes e depois desta parceria entre a escola e o trabalho desenvolvido pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP? Houve diferença?

- 5) Você observa pontos fortes e pontos fracos na parceria entre o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP e a Escola Municipal Professora Juventina Drummond? Você vê pontos positivos e negativos? Pode falar um pouco sobre isso?
Observação: é importante lembrar que se trata de um projeto de pesquisa que tem a intenção de analisar criticamente o trabalho realizado e que os entrevistados não serão expostos em nenhuma hipótese. Deixar isso bem claro.
- 6) Como são planejadas as atividades conjuntas entre escola e Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP? Vocês fazem reuniões periódicas? Há diálogo entre as partes?
- 7) Quais práticas de leitura literária são adotadas pela escola e pelo projeto de extensão que você acredita auxiliar no processo de alfabetização? Por exemplo: contação de histórias, rodas de leitura...
- 8) Como é feita a mediação da leitura literária no ambiente escolar? Como são realizadas as práticas de leitura literária?
- 9) Você gostaria de acrescentar mais alguma informação ao seu depoimento? Há alguma informação sobre seu trabalho de alfabetização e de leitura literária com seus alunos que não foi perguntado?

Apêndice I - Roteiro de entrevista para a supervisora escolar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezada Supervisora,

A presente entrevista se refere a uma pesquisa que será realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, com o título “Alfabetizar Letrando – Práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: a experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP”.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Ana Lúcia de Souza.

- 1) Fale sobre sua trajetória acadêmica e profissional. Onde e o que você estudou na graduação? Como foi o seu curso, qual o seu grau de envolvimento com a instituição? Fale também sobre as escolas onde já trabalhou, os níveis de ensino e anos (séries) em que já atuou: escolas públicas, privadas, religiosas... Educação Infantil, salas de alfabetização, anos iniciais trabalhando com língua portuguesa, matemática ou outros conteúdos...
- 2) Você já ouviu a expressão “alfabetizar letrando”? O que você entende por isso? Você considera importante alfabetizar letrando as crianças?
- 3) Como são planejadas as atividades desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca e as duas turmas de alfabetização?
- 4) Você já está nesta escola há muito tempo? Como você percebe o comportamento dos alunos antes e depois desta parceria entre a escola e o trabalho desenvolvido pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP? Houve diferença?
- 5) Quais práticas de leitura literária são adotadas pela escola e pelo projeto de extensão que você acredita auxiliar no processo de alfabetização? Por exemplo: contação de histórias, rodas de leitura...

Obs: É preciso saber se as professoras têm clareza do que são práticas de leitura literária. É comum as pessoas entrevistadas ficarem tímidas, receosas, temerosas. É muito importante que os entrevistadores as deixem bem à vontade.

- 6) Quais são os pontos fortes e os fracos que você considera na parceria entre o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP e a Escola Municipal Professora Juventina Drummond?
- 7) Como você percebe a relação entre família/escola e o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP?
- 8) Como a supervisão pedagógica contribui na parceria entre a escola e o carro-biblioteca da UFOP? Vocês fazem reunião com o pessoal do Projeto CB da UFOP? Há diálogos entre vocês? Com que frequência e como se dão?
- 9) Você gostaria de acrescentar mais alguma informação ao seu depoimento? Há alguma coisa que não foi perguntada e que você julga importante falar?

Apêndice J - Roteiro de entrevista para bolsistas e ex-bolsistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezada bolsista,

A presente entrevista se refere a uma pesquisa que será realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, com o título “Alfabetizar Letrando – Práticas de leitura literária dentro e fora dos muros da escola: a experiência do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP”.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Ana Lúcia de Souza.

- 1) Fale um pouco sobre sua trajetória acadêmica: quais foram as suas motivações para escolher seu curso; como você tem se envolvido com as atividades dele; quais são seus interesses e projetos profissionais num futuro próximo... Observação: a partir da fala dos entrevistados, que pode ser muito sintética, é preciso “puxar” mais informações, indagar mais, a fim de obter respostas mais longas e, por conseguinte, com mais elementos para análise.
- 2) Como se deu a sua entrada no Projeto de Extensão Carro-biblioteca da UFOP? Qual foi a motivação para você participar desse projeto?
- 3) Na sua avaliação, quais são os pontos fortes e os fracos que você considera no Projeto de Extensão Carro-Biblioteca da UFOP?

OBS: Você pode ser sincera neste seu depoimento. Trata-se de uma pesquisa acadêmica e lembre-se sempre de que seu nome será devidamente resguardado. Nossa intenção é analisar o trabalho do carro-biblioteca para melhorá-lo.

- 4) Quais atividades são executadas nas comunidades atendidas pelo carro-biblioteca da UFOP para a formação de leitores literários? Fale um pouco das atividades que são realizadas dentro e fora do carro-biblioteca de que você tenha participado.
- 5) Quais são as principais dificuldades para a execução das atividades desenvolvidas no carro-biblioteca da UFOP, na sua opinião? Fale um pouco sobre isso.

- 6) Você percebe se há diferença nas atividades ministradas para o público escolar e o não escolar? Ou seja, os alunos das escolas que ficam próximas aos locais de atendimento e à comunidade de maneira geral. Fale um pouco como essas atividades são planejadas. Quem orienta vocês para o planejamento dessas atividades? Há um acompanhamento? Como é feito?

Observação: lembre-se sempre de que é uma entrevista que visa contribuir para um projeto de pesquisa.

- 7) Como vocês realizam a mediação da leitura literária nas atividades do carro-biblioteca? Há diferença entre essa mediação com o público escolar (alunos, professores) e o não escolar (comunidade em geral)?
- 8) Como você avalia a receptividade dos leitores em relação às atividades desenvolvidas? Eles gostam? Eles se envolvem? Fale um pouco mais sobre a reação da comunidade atendida.
- 9) Você considera que o projeto de extensão contribui para a formação de leitores literários? De que maneira?
- 10) Você gostaria de acrescentar mais alguma informação ao seu depoimento? Há alguma coisa que não foi perguntada e que você julga importante falar.

Apêndice K – Quadro temático elaborado a partir de informações coletadas das transcrições das seis entrevistas realizadas com as professoras e a supervisora escolar.

Elementos temáticos sobre práticas de leitura literária extraídos das entrevistas das cinco professoras e da supervisora – Escola Municipal Professora Juventina Drummond	Beatriz	Maysa	Raíssa	Ana Laura	Júlia	Bianca	Número de vezes citado
<p>1- Trajetória acadêmica e profissional dos entrevistados</p> <p>1- Pedagogia – 19 anos no magistério</p> <p>2- Normal Superior e Especialização em Alfabetização e Letramento – 20 anos na sala de aula</p> <p>3- Normal Superior e Especialização em Mídias na Educação - 18 anos na sala de aula</p> <p>4- Normal Superior e Especialização em Alfabetização e Letramento -19 anos na sala de aula</p> <p>5- Normal Superior e Especialização em Alfabetização e Letramento – 20 anos no magistério</p> <p>6- Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento – + 30 anos no magistério</p>	2	3	1	5	4	6	
2- Preferência dos gêneros textuais a serem lidos pelas entrevistadas, como romance (2), poesia, teoria sobre educação (como Paulo Freire), crônicas, suspense, Coleção Vaga-Lume, revistinhas.							7
<p>3- Práticas e eventos de leitura literária:</p> <p>(1) cantinho de leitura</p> <p>(2) sacola viajante</p> <p>(3) leitura para deleite</p> <p>(4) leitura interativa</p> <p>(5) conto</p> <p>(6) reconto</p> <p>(7) roda de leitura</p> <p>(8) roda de conversa</p> <p>(9) contação de história</p> <p>(10) leitura em capítulos</p> <p>(11) história dramatizada/teatro</p> <p>(12) produção de texto coletivo</p>	1,2,3,4,5,6,7,9	1,2,5,6,7,9	1,2,7,8,9,10,	1,2,3,6,7,9,11, 12	1,2,3,7,8,9	9,	<p>Cantinho= 5</p> <p>Sacola viajante= 5</p> <p>Leitura para deleite= 3</p> <p>Leitura interativa= 1</p> <p>Conto= 2</p> <p>Reconto= 3</p> <p>Roda de leitura= 5</p> <p>Roda de conversa= 2</p> <p>Contação de história= 6</p> <p>Leitura em capítulos= 1</p> <p>História dramatizada= 1</p> <p>Produção coletiva= 12</p>

<p>4 - Pontos positivos elencados pelas entrevistadas em relação ao Projeto de Extensão Carro-Biblioteca:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Os alunos estão mais envolvidos com a leitura. 2- Incentiva as crianças a ler. 3- Atendimento aos pais, à família dos alunos, com empréstimo de livro. 4- Empréstimo de livro através de carteirinha. 5- As crianças saem do ambiente escolar e elas gostam muito. É diferente. 6- Hipnotiza os alunos com as histórias que as bolsistas contam. 7- Os contadores de história personalizam os personagens, dramatizam as histórias, encantam os alunos. 8- Voltam para a sala de aula e querem recontar a história ouvida. 9- O acervo literário é muito bom e atende a todas as faixas etárias. 10- As crianças têm responsabilidade em devolver os livros intactos. 11- O acolhimento pelos bolsistas é ótimo, as crianças se sentem seguras e felizes. 12- A parceria entre o carro-biblioteca e a escola. 13- A roda de conversa, os alunos têm espaço para contar e falar do dia a dia deles. 14- As atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão aguçam a imaginação das crianças. 15- Contação de história diferente em espaços diferentes. 16- A escolha e o manuseio dos livros, as crianças se sentem importantes. 17- Os bolsistas (alunos de graduação) servem de incentivo para os alunos cursarem uma graduação. 18- Que o trabalho do carro-biblioteca nunca parasse, porque é muito importante. 	Beatriz	Maysa	Raíssa	Ana Laura	Júlia	Bianca	<p>1 = 4 2 = 5 3 = 4 4 = 4 5 = 2 6 = 1 7 = 1 8 = 2 9 = 1 10 = 1 11 = 2 12 = 3 13 = 1 14 = 2 15 = 4 16 = 1 17 = 1</p>
<p>5 – Pontos negativos elencados pelas entrevistas em relação ao Projeto de Extensão Carro-Biblioteca</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Pouco tempo, poderia ter um tempo maior para atender as turmas. 2- A frequência do carro poderia ser maior, mais vezes na semana. 3- Melhor organização do tempo e do horário. 4- As crianças têm que pegar o livro correndo. 5- Não tem reunião de planejamento sobre as atividades do carro-biblioteca. 6- Falta de um cronograma com a programação das atividades. 	1,5	1,2,5	5,	1,3,4,5	4,3,5,6	1,2,	<p>1=4 2=2 3=2 4=2 5=5</p>

<p>6 - Maneiras de mediação de leitura realizadas pelas professoras e pelo projeto.</p> <p>1 – Leitura interativa, conversar com os alunos sobre ela e retirar ou acrescentar início, meio ou final; tirar conclusões sobre a história.</p> <p>2 – Comparar versões de histórias, como “Chapeuzinho Vermelho”, e discutir, refletir com os alunos sobre as diferenças e semelhanças nas versões, até concluir com a turma que um mesmo texto pode ter vários pontos de vista, várias interpretações.</p> <p>3 – Depois da contação de história do carro-biblioteca, quando as crianças voltavam para sala, tinha o momento da roda de leitura, quando a professora questionava os alunos sobre a história, buscando melhorar a compreensão leitora.</p> <p>4 – Através da leitura em capítulos, a professora diariamente retoma o capítulo anterior com perguntas para verificar como foi a compreensão leitora sobre determinado capítulo.</p> <p>5 – A roda de leitura é uma forma de mediação de leitura, a professora escolhe com os alunos um livro, prepara a leitura e conta a história utilizando o suporte livro, fazendo questionamentos sobre a história contada.</p> <p>6 – Mediação de leitura utilizando imagens de livro escaneada no data show, ia passando as páginas, contando a história e retomando o assunto, fazendo associação com as imagens para verificar a compreensão.</p> <p>7 – As rodas de leitura e conversa são um espaço importante para que as crianças possam falar e a professora instigar as inibidas e que têm vergonha. Trabalhamos a desenvoltura, a articulação das palavras, a imaginação.</p> <p>8 - A mediação de leitura realizada pelos bolsistas deixa as crianças felizes, e a alegria aumenta o interesse pela leitura.</p> <p>9 – Através do reconto, a professora vai orientando e fazendo intervenções, para recontar os fatos na sequência correta e com isso melhorar o entendimento sobre o texto.</p> <p>10 – A leitura através de gestos, mímicas, imitação dos personagens e fazendo perguntas, ajuda as crianças no raciocínio e na imaginação, fazem as crianças extrapolarem a história, ir além, imaginar outros fatos e associar com outras situações ou histórias.</p> <p>11 – Jogos interativos na sala sobre a obra lida. Faço o desenho no quadro de um menino ou menina e vou fazendo perguntas sobre a história e marcando quem acertou. No final, conversam sobre quem ganhou e porque sabiam mais sobre a história.</p>	1,2,5,9	2,3,5,7,9	4,5,7,8,10	5,7,11	5,	6	1=1 2=2 3=1 4=1 5=5 6=1 7=3 8=1 9=2 10=1
<p>7- Concepção das professoras sobre alfabetização e letramento</p> <p>1- Ensinar os alunos a fazer o uso social da leitura e da escrita, saber interpretar e entender melhor e fazer o uso na vida do que ele aprendeu na escola.</p> <p>2- Alfabetizar e letrar são duas coisas que estão unidas, são um processo em conjunto, não tem como separar. O letramento auxilia a alfabetização, é uma questão de visão de mundo.</p> <p>3- O letramento pode fazer parte da alfabetização, não pode descartar, ele ajuda no processo.</p> <p>4- Alfabetizar letrando é bem proveitoso, principalmente para os alunos que estão começando a ler.</p> <p>5- Alfabetizar letrando ajuda os alunos, devemos usar textos para alfabetizar.</p> <p>6- Alfabetizar letrando é você pegar a bagagem que as crianças já têm e partir dali, fazer um <i>link</i> com coisas do dia a dia delas e com a sala de aula.</p>	1	2	3	4	5	6	

<p>8 – Participação dos pais e da família no projeto de extensão.</p> <p>1- Além dos pais, as famílias que moram no entorno da escola pegam livro no carro-biblioteca e levam para casa.</p> <p>2- As crianças que não são alfabetizadas levam o livro para casa e contam com a ajuda dos pais, contando as histórias para eles e as crianças recontam na sala.</p> <p>3- A professora relata que ela levou os livros do carro-biblioteca para casa e envolveu sua família na leitura.</p> <p>4- O carro-biblioteca proporciona uma participação conjunta entre alunos, pais e professores.</p> <p>5- Os alunos falam na sala de aula que leem para os irmãos igual a professora lê para eles.</p> <p>6- A leitura dos pais para as crianças é importante, incentiva a criança a querer aprender.</p> <p>7- Os pais demonstram gostar do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca.</p>	1	1,2	2,3,4	5	6	2,4,7	
<p>9 – Acolhimento dos bolsistas do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca:</p> <p>1 – “O pessoal da UFOP deixa a coisa leve, pois acolhem bem, deixando a leitura prazerosa. Assim a vontade de ler fica mais aguçada”.</p> <p>2 - Os bolsistas se vestem a caráter e dramatizam as histórias, fazem palhaçadas e os alunos fantasiam e assim desenvolvem a imaginação. Eles ficam vidrados no contador.</p>		1,			2	2	
<p>10 – Conduta, dinâmica, rotina da escola em relação ao Projeto de Extensão Carro-Biblioteca:</p> <p>1 – O canal de comunicação da escola com o projeto de extensão é a supervisora. Ela organiza as atividades a serem trabalhadas.</p> <p>2 – Quando as professoras queriam que o Projeto de Extensão Carro-Biblioteca abordasse algum assunto especial, falavam para a supervisora e ela conversava com as bolsistas.</p> <p>3 - A dinâmica da escola é o professor alfabetizador pegar a turma do primeiro e seguir com ela para o segundo, isso facilita porque já sabe e conhece a dificuldade do aluno, não perde tempo.</p> <p>4 – O relacionamento interpessoal na escola é ótimo. Podemos colocar o que queremos. A pedagoga nos ajuda bastante, isso nos dá segurança e o trabalho vai fluindo.</p>	1	1,2	3,4,	1	1	2	

<p>11 - O que as professoras e a supervisora pensam sobre a leitura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- A leitura é importante: quanto mais lê, mais a gente “cresce”. Incentiva também. 2- A leitura tem vários objetivos e nos faz melhorar como pessoa e como profissional. 3- A leitura auxilia as crianças a desenvolver o raciocínio e a imaginação, associando fatos com situações do dia a dia; 4- A leitura é importante não só na escola, mas devemos criar o hábito da leitura em qualquer lugar. Por isso, é interessante incentivar os alunos a lerem tudo que verem em casa, na rua... 5- Gosta de ler o mesmo livro, mais uma vez para que as crianças compreendam na íntegra a história lida. 6- Pensa que a leitura acalma as crianças, eles gostam e ficam concentrados quando leem para eles. 7- A leitura em sala deve acontecer diariamente. 8- Pensa que o professor serve de exemplo para os alunos, então se o professor lê em sala, os alunos irão imitar e ler também. 9- Pensa ser importante abrir espaço para as crianças folhear os livros, manusear, inventar histórias a partir de imagens. Esse contato com o livro é importante. 10- A supervisora tem o hábito de ir nas turmas de alfabetização e contar histórias, pensa ser importante exemplos diferentes de leitores. 			1,2,3	1,4,5	4,6,7,8	9,10	<p>1=2 2=1 3=1 4=2 5=1 6= 1 7=1 8=1 9=1 10=1</p>
<p>12 – As crianças e o livro literário na visão das professoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – A criança pega o livro e em pouco tempo olha para eles e percebe eles dando gargalhadas. Mesmo que não saiba ler, imaginou o que está acontecendo. 2 – Eles pegam o livro no carro-biblioteca, folheiam, manuseiam e ficam empolgados em levar o livro para casa. 3 - As crianças não alfabetizadas pegam o livro e contam uma história imaginada, considerando as imagens, a escrita, os tipos de letra. A professora observa tudo isso durante o contato das crianças com o livro. 4 - Durante as atividades do cantinho de leitura, as crianças mexem nos livros, procurando o que querem e gostam, os alunos estabelecem um diálogo uns com os outros. Aprendem a selecionar, escolher o que querem ler e cuidam do livro. 5 -As crianças trazem livro de casa para a professora ler para a turma. 6 - Eles pegam livro no cantinho de leitura e gostam de recontar as histórias em dupla. 7 – A maioria dos alunos gosta de ir à frente recontar o livro que levou para casa, gosta de imitar a professora. 8 – Ao ver o colega na frente recontando história, outras crianças querem ir também. 9 – Eles se identificam com o contador de história, ficam curiosos e querem saber mais sobre a pessoa que está contando a história. 10 – Geralmente o livro utilizado para contar ou mediar a leitura é o livro que mais as crianças querem levar, porque querem imitar quem contou a história. 11 – Com a sacola viajante, eles levam o livro para casa e ficam com ele uma semana; quando voltam, recontam a história. 	1,2,11	3,6,11	3,4,11	5,7,11	7,8,11	2,9,10,11	<p>1=1 2=2 3=2 4=1 5= 1 6=1 7=2 8=1 9=1 10=1 11=6</p>

<p>13 – A biblioteca da Escola Municipal Professora Juventina Drummond na visão das professoras e supervisora:</p> <p>1- Falta profissional para trabalhar exclusivamente na biblioteca, porque este profissional também substitui professor faltoso;</p> <p>2- A escola já faz um trabalho de leitura, precisa melhorar;</p> <p>3- Na biblioteca tem um acervo bom para professor;</p> <p>4- Espaço que é utilizado para leitura, mediação e contação de história;</p> <p>5- Antes, na biblioteca da escola, havia um professor que desenvolvia projetos de leitura;</p> <p>6- Os professores utilizam o acervo da biblioteca escolar para emprestar livros para as crianças também.</p>	5			1,2	3,4	6	1=1 2=1 3=1 4=1 5=1 6=1
<p>14 – Produção de texto:</p> <p>1 – Através de imagens em cartaz ou história contada, realizam produção de texto coletiva, em que os alunos falam e a professora é a escriba.</p> <p>2 – Na atividade da sacola viajante, os filhos recontam a história e os pais são os escribas para registrar no caderno que acompanha a sacola.</p>			1			2	1=1 2=1
<p>15 – Depoimento das professoras e da supervisora sobre a alfabetização:</p> <p>1 – A alfabetização é uma área emocionante, ver a empolgação dos alunos, você recebe os alunos de um jeito e fica nítido o avanço dele em relação à leitura e à escrita.</p> <p>2 – Gosta mais de trabalhar nas turmas de alfabetização.</p> <p>3 – Gosta muito de trabalhar com alfabetização. Não é fácil a criança aprender, mas no final a gente vê o resultado: é muito bom.</p>	1	2			3		1=1 2=1 3=1

Apêndice L – Quadros temáticos elaborados a partir de informações levantadas das transcrições das entrevistas das bolsistas e ex-bolsistas do projeto de extensão

Elementos temáticos sobre práticas de leitura literária extraídos das entrevistas das seis bolsistas que participaram do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca	Karine	Maria Fernanda	Mariana	Ariane	Luane	Laíssa	Número de vezes citados
1 – Trajetória acadêmica e projeto para o futuro das entrevistadas: 1- Curso de Artes Cênicas e trabalha como professora de arte. 2- Curso de Artes Cênicas e trabalha com recreação infantil e no Departamento de Cultura de Ouro Preto. 3- Curso de Letras (Língua Portuguesa), pretende trabalhar com mediação de leitura. 4- Curso de Pedagogia e pretende fazer pós-graduação. 5- Curso de Pedagogia e pretende atuar na área de Psicopedagogia. 6- Curso de Artes Cênicas e pretende trabalhar unindo arte-educação e permacultura.	1	2	3	4	5	6	

<p>2 – Motivação para os bolsistas participarem do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Interesse financeiro. Estava precisando da bolsa para se manter em Ouro Preto e, por intercessão de uma outra bolsista, conseguiu entrar. 2- Comecei a participar do projeto por intermédio da coordenadora da época que conversou com ela e a apresentou às atividades desenvolvidas pelo carro. Ela gostou e ficou no projeto por três anos. 3- Ela conhecia o trabalho do projeto e gostava de lidar com crianças. Então fez processo seletivo e passou da segunda vez. 4- Ficou sabendo do projeto no evento Semana da Leitura, através de uma palestra do coordenadora na época, e ficou encantada. Fez processo seletivo e passou. 5- Ela viu o edital para seleção de bolsistas para o projeto, interessou-se, inscreveu-se, foi aprovada e começou a trabalhar. 6- Ela estava pensando em um tema interessante para fazer o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Então, apareceu a oportunidade de participar do projeto desenvolvido pelo carro-biblioteca, fez o processo seletivo e conseguiu entrar. 	1	2	3	4	5	6	
--	---	---	---	---	---	---	--

<p>3 – Pontos positivos do trabalho realizado pelo projeto de extensão na visão dos bolsistas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Relação interpessoal/interação com a comunidade. 2- Através do incentivo da leitura realizado, as crianças aprendem a gostar de ler. 3- O empréstimo de livro, através da carteirinha. 4- A leitura dos livros de imagem principalmente para crianças que ainda não leem. 5- Os livros lidos pelos bolsistas eram os mais cotados para serem levados para casa. 6- Espaço para as crianças contarem sobre questões pessoais, sobre a vida deles. 7- O vínculo pessoal, o acolhimento, auxilia a criança a criar o hábito da leitura. Ela se sentia importante, ter um tempo só dela com alguém. 8- A literatura ajuda nas questões comportamentais, como brigas entre os alunos. 9- Gosto e interesse em ir até o carro, independente da atividade que seria desenvolvida. 10- Empréstimo de livro para as professoras. 11- Continuação das atividades do carro-biblioteca (CB) na sala de aula com reconto ou outra apresentação sobre a história ouvida no CB. 12- O compromisso do CB com a comunidade, sua assiduidade. 13- O Projeto de Extensão Carro-Biblioteca transforma o comportamento dos bolsistas. 14- O deslocamento de uma biblioteca para atender a periferia da cidade, facilitar o acesso à literatura. 15- A preocupação do projeto em planejar metodologias de acordo com o perfil dos usuários, visando à qualidade do atendimento. 16- O trabalho realizado pelos bolsistas em relação à indicação literária. 17- A diversidade de atividades desenvolvidas em função do interesse dos participantes. 18- O acervo, que atende a todos os gostos, é diversificado e conta com obras canônicas e não canônicas de diversas editoras. É organizado e tem boa estrutura física. 19- A autonomia dos alunos em escolher o livro que gostaria de ler. 20- A contação de história através do teatro ajuda a florescer o interesse pelo livro. O encantamento ao contar a história. 21- A preocupação com as questões sociais dos participantes relacionada a outro contexto social, mais oportunidade. 22- Uma ferramenta diferente: “uma biblioteca dentro de um ônibus”. 23- O carro-biblioteca quebra a rotina da escola e transforma crianças e jovens. 24- O ambiente de leitura proporcionado pelo projeto auxilia as crianças, principalmente as da alfabetização, a enxergar e desenvolver melhor no processo ensino-aprendizagem. 25- A disposição dos livros nas estantes dentro do CB, separados por assunto/faixa etária, ajuda bastante na hora da escolha. 26- O CB atende crianças, adolescentes, adultos e idosos. 27- Através da mediação da leitura, conseguir o interesse da criança em ler. 28- Alunos de diferentes graduações atuando em conjunto. 	1;2;3;4;5;6;7;8;9;10;11;12;13	2,6,7,8;10,13,14;15;16;17;18;19;20,21	2,3,5,7,18,22,23	1,2,3,6,7,12,13,16,18,20,21,24,25,26,27	2,3,6,7,13,14,16,19,20,	3,6,7,14,18,21,22,25,28,	<p>1= 2 2=4 3= 5 6=5 7=6 8=2 9=1 10=1 11=1 12=2 13=4 14=2 15=1 16=3 17=1 18=4 19=2 20=3 21=3 22=2 23=1 24=1 25=2 26=1 27=1 28=1</p>
--	-------------------------------	---------------------------------------	------------------	---	-------------------------	--------------------------	---

<p>4 – Pontos negativos do trabalho realizado pelo projeto de extensão na visão dos bolsistas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Aumentar o acervo de livros interativos, de três “D” ou que tenha alguma animação. 2- Melhorar a estrutura física para comportar mais alunos, ou atendê-los no CB, com chuva ou no calor. 3- A periodicidade longa para atender as turmas demorava a repetir o atendimento por ser muitas turmas. 4- A falta de material para todas as crianças, como fantoches. Os menores não entendiam que deveriam esperar a sua vez. 5- Espaço para estacionar o ônibus que servia como biblioteca. 6- Aquisição de um ônibus mais novo para o projeto. 7- O tempo de atendimento à escola acarreta um déficit na qualidade do trabalho por ter que atender muitas crianças em pouco tempo. 8- Critérios para devolução dos livros emprestados: às vezes as crianças esqueciam o livro e não podiam pegar outro. Era bem constrangedor. 9- As atividades planejadas não agradavam a todas as crianças, devido à diferença da faixa etária. Então tinha a necessidade de replanejar na hora. 10- Os cortes financeiros realizados no projeto de extensão, diminuindo a diversificação de atividades a serem ministradas. 11- Os desafios reais de cada comunidade, as necessidades de cada criança. A falta de afeto, atenção, carinho era bem visível. 12- Falta de praticidade para emprestar os livros, necessidade de substituir o trabalho manual pela informatização. 13- Poucos recursos humanos para realizar o trabalho no CB. 14- As crianças, principalmente as do Morro Santana, eram bem agitadas, atrapalhando a rotina do trabalho. 15- O carro-biblioteca não tem condições de atender todas as comunidades que precisam. 16- Pouco contato com as bolsistas sobre as obras literárias infantis, dificultando a indicação literária para as crianças. 17- Pouca adesão da comunidade do Alto da Cruz, encontrar estratégias para cativar as pessoas. 18- Falta de espaço físico para o pessoal do CB ficar na UFOP. 	1,2,3,4,5,6	7,8,9,10	11,12,13,14	8,9,15,16	7,9,10,17	7,8,14,17,18,	1=1 2=1 3=1 4=1 5=2 6=1 7=3 8=3 9=3 10=2 11=1 12=1 13=1 14=1 15=1 16=1 17=2 18=1
--	-------------	----------	-------------	-----------	-----------	---------------	---

<p>5 – Práticas de leitura literária realizadas pelo projeto de extensão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contação de história. 2. Oficinas teatrais. 3. História com fantoche. 4. Produção coletiva de texto de história a partir da contação com fantoche. 5. Jogos interativos e brincadeiras (memória, mímicas, adivinhações). 6. Mediação de leitura literária. 7. Indicação literária. 8. Roda de conversa sobre cotidiano das crianças. 9. Desenho livre. 10. Empréstimo de livros e confecção das carteirinhas. 11. Oficina de origami. 12. Oficina de recitação de poemas. 	1,2,3,4,5,6,7,8,10	1,2,5,7,8,9,10,11	1,2,5,6,12,	1,2,5,7,8,10	1,2,3,5,10	1,2,3,5,10,12,	1=6 2=6 3=3 4=1 5=6 6=2 7=3 8=3 9=1 10=5 11=1 12=2
<p>6 – Participação da família nas atividades desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os alunos queriam levar o livro lido no CB para casa, diziam que gostariam de contar para os pais e irmãos. 2. Acontecia de mães pegarem o livro para ler para os filhos e isso faz toda a diferença. 3. As mães gostavam muito e diziam que não sabiam que a leitura poderia ser daquela forma. 4. As mães do Morro do Santana tinha medo de as crianças estragarem o livro. 	1		3,4	2			1=1 2=1 3=1 4=1
<p>7 – Planejamento das atividades a serem executadas pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. As atividades eram discutidas em reuniões entre o coordenador do Projeto e as bolsistas. 2. Pensavam na contação de história, na escolha da história, considerando o público. 3. O planejamento das atividades era realizado uma semana antes. Eles conversavam e escolhiam o melhor livro literário a ser apresentado e os detalhes eram resolvidos por mensagem de WhatsApp. 	1	2	3	1	1	1	1=4 2=1 3=1

<p>8 – Diferenças entre as atividades para o público escolar e não escolar:</p> <p>ESCOLAR:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pouco tempo para trabalhar atividades mais elaboradas, como mediação de leitura e também o número de crianças. 2. As crianças gostam de todas as atividades desenvolvidas. 3. Basicamente, era o empréstimo de livros e a contação de história uma vez por mês. 4. Na escolha havia a preocupação de separar os livros de acordo com os objetivos. Por exemplo, livro com texto grafado em caixa-alta para as crianças em fase de alfabetização. 5. A maioria dos professores ajudava na organização, disciplina e escolha de livros, mas alguns não precisavam de auxílio da supervisora. 6. Na escola, eram os professores que levavam as crianças ao CB. 7. Na escola, a proximidade com os alunos é complicada devido ao tempo. 8. Na escola, já é formal, pedagógico. 9. Na escola, é diferente sair da sala e ir para uma biblioteca no ônibus. As crianças adoram. <p>NÃO ESCOLAR:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. As atividades podiam ser mais elaboradas devido ao fator tempo. 2. Os leitores queriam mudar as atividades o tempo todo, não davam conta de concluir nenhuma. 3. As pessoas da comunidade moram próximo. Então iam e vinham o tempo todo, não concentrando e nem finalizando as atividades. 4. Eram dinâmicas as atividades na comunidade, fazíamos várias atividades durante três horas. 5. No Alto da Cruz não havia público; portanto, não tinha como desenvolver nenhuma atividade. 6. Piedade tinha senhoras que pegavam livros toda semana e indicavam umas para as outras. 7. Os leitores podem escolher os livros com calma e fazer as atividades. 8. A organização das atividades era de acordo com as datas comemorativas. 9. Na comunidade de Piedade, havia a necessidade de adaptar as histórias devido à faixa etária das crianças, que era de 4 a 15 anos. 10. Na comunidade, deixavam as escolhas livres, pois o público atendido era de várias idades. 11. Os leitores iam para o carro por vontade própria. 12. Na comunidade, o laço afetivo é maior, devido ao acolhimento, às rodas de conversa, ao número de leitores e ao tempo. 13. Na comunidade, as atividades não têm sentido pedagógico, formal. É mais lazer. 14. Na comunidade, ficam ociosos pela rua e com o carro-biblioteca tem coisas diferentes para fazer. Então eles se envolvem bastante. 	1,2,3,4,5,6	1,2	1,3,8	9,10,11,12	13,14	16,17,18,19	1=3 2=2 3=3 4=1 5=1 6=1 7=1 8=1 9=1 10=1 12=1 13=1 14=1 15=1 16=1 17=1 18=1 19=1
---	-------------	-----	-------	------------	-------	-------------	---

<p>9 – Maneiras de mediação de leitura realizada pelos bolsistas do projeto de extensão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Na comunidade, faziam a mediação o tempo todo, pois era um grupo pequeno e dava para realizar questionamentos sobre a leitura realizada. 2. Apresentar o mundo da leitura para as crianças de acordo com o interesse é fazer com que elas saibam que existem várias possibilidades de leitura e crescem com este pensamento. 3. Através da contação de história, as crianças voltam para a sala de aula e as professoras fazem a mediação da leitura a partir da história contada. É um trabalho conjunto entre CB e escola. 4. A mediação de leitura é sempre realizada com o suporte livro literário. Pode ter entonação, mudança de voz, gestos, mas sempre com o livro. 5. Através de pesquisa solicitada pela escola, ou por curiosidade da criança, fazemos a mediação procurando desenvolver no aluno a compreensão leitora do objeto pesquisado. 6. Quando a criança chega e diz que o livro está chato, que não quer ler, a gente senta e conversa sobre o livro, ou sobre o que eles gostam até de eles entenderem que podem escolher outro livro, ou não estão entendendo aquele e a partir da mediação entendem e até gostam. 7. Através da roda de leitura, eles ficam sentados nos colchões ouvindo as histórias. Aí perguntamos sobre o texto lido, vamos instigando a imaginação, até percebermos os graus de entendimento. 8. Utilizamos também um jogo de adivinha para mediar textos com imagem. Vamos perguntando sobre as imagens. Eles vão imaginando e criando uma história. Um complementa a história do outro coletivamente. 	1,2	3,4,5	4	6,	7,8	1,7	1=2 2=1 3=1 4=2 5=1 6=1 7=2 8=1
<p>10 – Receptividade dos leitores em relação ao trabalho desenvolvido pelo Projeto de Extensão Carro-Biblioteca:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tanto na escola, como nas comunidades, todos os participantes gostavam muito. 2. A comunidade do Alto da Cruz não participava. A adesão é bem pouca. 3. A relação interpessoal da escola e das pessoas da comunidade com as bolsistas do projeto fazia toda a diferença. Eles gostam de como é realizada esta acolhida no carro; 4. As mães ficavam esperando o CB chegar. Quando atrasava, elas ligavam ansiosas para saber se não iria ter atendimento. 5. Uma senhora trocou as novelas pelos livros que pegava no CB. 	1,2	3,	1,	1,4,5	1;4	1	1=5 2=1 3=1 4=2 5=1

<p>11 – O Projeto de Extensão Carro-Biblioteca e a formação de leitores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contribui muito, pois muitos não têm livros em casa e ter a oportunidade de andar em um espaço ainda que pequeno e com uma variedade enorme de livros para folhear, manusear e ouvir histórias ajuda a ter curiosidade. 2. Há relatos de leitores que frequentam o carro desde pequenos até se transformarem em adolescentes; 3. A possibilidade de escolher o que quer ler, o que gosta ajuda bastante; 4. O trabalho desenvolvido pelo Projeto, acaba sendo um “start” para o leitor poder ter acesso ao mundo de coisas pelo livro; 5. O Projeto funciona como uma chama que deve ser alimentada ao longo da vida dos leitores pela escola, pois é um trabalho de muitas mãos; 6. Ele funciona como um facilitador para os adultos que não têm tempo de dedicar a formação leitora dos filhos; 7. O Projeto auxilia os adultos e os idosos a diminuir a ociosidade; 8. O trabalho desenvolvido pelo PE desenvolve nos leitores uma relação de afeto com a leitura, porque tem livros e pessoas para ler e as crianças ouvirem; 9. O PE auxilia as crianças a se tornarem leitores devido às variadas atividades que desenvolve; 10. As atividades ministradas no Projeto abrem novas portas para os leitores, incentivando-os a se tornarem estudantes de graduação; 11. O trabalho desenvolvido pelo PE é uma luz de perspectivas de vida para as crianças na formação leitora; 	1,2,3	4,5,6,7	1,8,9	3,10	1,10	1,11	1=4 2=1 3=2 4=1 5=1 6=1 7=1 8=1 9=1 10=2 11=1
<p>12 – Contribuições do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca com a formação dos bolsistas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. É importante para os graduandos conhecerem a comunidade de Ouro Preto, a gente percebe a realidade de muitos bairros com um outro olhar, adquire experiências e aprende também; 2. Faz o bolsista sair da zona de conforto e enfrentar desafios como lidar com criança na realidade; 3. Associa a teoria e a prática, por exemplo faço artes cênicas e preciso pensar e planejar uma contação de história dramatizada; 4. Contribui para o bolsista se tornar uma pessoa melhor, pelo acolhimento que realiza com as crianças; 5. Uma das bolsistas relata que ela saiu da “bolha” que é a universidade e passou a conhecer a realidade dos bairros de Ouro preto que ela nem imaginava que existia; 6. É fundamental para a iniciação científica; 7. De acordo com outra bolsista o PE despertou o interesse dela pela leitura, passou a ler constantemente; 8. Os bolsistas esclarecem que o PECB não é apenas emprestar livros e desempenha um papel social nas comunidades, através da escuta ativa realizada no acolhimento das crianças. 9. É uma maneira de aproximar os leitores da universidade, para que eles percebam que entrar para uma Universidade é possível, ajuda a estimular; 	1,8	2,3,4,8	5,6,8	1,2,5,7,8	1,5,8	8,9	

<p>13 – A participação do PECB em eventos diversos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Semana da literatura de Ouro Preto; 2. Parceria com o Projeto de biblioterapia; 3. Semana do dia C de Ciências, iniciação científica; 4. Festival de inverno em mariana em uma comunidade Quilombola; 5. Festival de inverno ‘ contos abertos”; 6. Semana da leitura de Ouro preto; 		1,2,3		4,5,6		<p>1=1 2=1 3=1 4=1 5=1 6=1</p>
<p>14- Sugestões para melhoria do Projeto de Extensão Carro-Biblioteca:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Precisava organizar melhor um cronograma de atendimento das turmas para ter mais tempo para cada turma; 2- Maior participação da escola no planejamento das atividades a serem executadas; 3- Aumentar a frequência do projeto nas comunidades; 4- Ter um lugar fixo para estacionar o carro; 5- Trabalhar em parceria com as escolas que possuem biblioteca para as crianças terem mais acesso ao acervo literário; 6- Estabelecer uma rotina semanal de atendimento às turmas escolares; 7- Fazer parceria com o centro Cultural para divulgar o trabalho do CB e conseguir adesão maior principalmente na comunidade do Alto da cruz; 	1,2,3	4,5	6		2,5 2,7	<p>1=1 2=1 3=1 4=1 5=2 6=1 7=1</p>