



**Programa de
Pós-graduação
em Educação
Mestrado**

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



ROSÂNGELA MÁRCIA MAGALHÃES

**MODOS DE ENSINAR LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA:
(TRANS)FORMANDO LEITORES LITERÁRIOS**

MARIANA - MG
2023



**Programa de
Pós-graduação
em Educação
Mestrado**

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



ROSÂNGELA MÁRCIA MAGALHÃES

**MODOS DE ENSINAR LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA:
(TRANS)FORMANDO LEITORES LITERÁRIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS - da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação – PEMETE

Orientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa

MARIANA - MG
2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

M188m Magalhães, Rosângela Márcia.
Modos de ensinar literatura infantil na escola [manuscrito]:
(trans)formando leitores literários. / Rosângela Márcia Magalhães. - 2022.
304 f.: il.: color., gráf., mapa.

Orientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.
Tese (Doutorado). Universidade Federal de Ouro Preto.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Ensino fundamental. I. Corrêa, Hércules Tolêdo. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 373.5:82(043.2)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Rosângela Márcia Magalhães

Modos de ensinar literatura infantil na escola: (trans)formando leitores literários

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

Aprovada em 08 novembro de 2022

Membros da banca

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Rodrigo Corrêa Martins Silva Machado - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Ivanete Bernardino Soares - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Minas Gerais
Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Santa Catarina

O Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 13/03/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Hércules Toledo Corrêa, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/03/2023, às 08:46, 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 **0489919** e o código CRC **8068E658**.

À minha família, em especial aos meus pais, pela formação que me propiciaram; fonte inesgotável de apoio e incentivo; aos meus irmãos e sobrinhos queridos; ao meu filho Bernardo, pela alegria de todos os dias; ao meu marido Otávio, pelo imenso apoio. Ao professor Hércules Tolêdo Corrêa, pela acolhida, pelos ensinamentos e pelo exemplo de mestre. A todos aqueles que possuem orgulho de ser professor(a) e acreditam em uma educação pública, gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora, que sempre conduz minhas escolhas e me dá forças para superar os desafios.

Aos meus pais, Enedina e Afonso pelo amor e apoio constante, incentivando-me a cada dia para não desistir da caminhada.

Ao meu filho Bernardo, tão amado, que me torna diariamente uma pessoa melhor, mais feliz e mais forte.

Aos meus irmãos, Amarildo e Gracinha, aos meus sobrinhos Netinho, Verônica, Victória e Paulo Henrique pelo carinho, torcida e apoio.

Ao meu marido Otávio, pelo amor, apoio, companheirismo, incentivo e por sonhar comigo em busca desta conquista.

Ao professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, pelo exemplo de mestre, pela amizade, pelo carinho, pela orientação cuidadosa e criteriosa, compartilhando comigo sua vasta experiência, competência e conhecimento

Aos amigos do Grupo de Pesquisa MULTDICS, pelo carinho, amizade e trocas de conhecimentos em todos os momentos.

Às colegas e amigas da primeira turma de Doutorado em Educação da UFOP, especialmente Daniela, Andressa, Karine, Nilzilene, Renata e Tatiana pela amizade e compartilhamento de conhecimentos.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP que contribuíram com aportes intelectuais sobre a Educação.

À Secretaria Municipal de Educação de Itabirito - MG, pela flexibilização dos meus horários, permitindo conciliar meu trabalho com o Doutorado, além de autorizar a realização deste estudo em toda rede.

Às diretoras da Escola Municipal Natália Donada Melillo, Sonia Cecote e Jussara Braga que sempre me apoiaram e incentivaram a realização do Doutorado em conciliação com meu trabalho.

Aos diretores da Escola Estadual Intendente Câmara, Elysio Guimarães Ruggeri e Igor André Gonçalves pelo constante apoio e pela flexibilização dos meus horários para poder participar das aulas e outras atividades propostas pelo Doutorado.

Às diretoras, vice-diretoras, professoras, supervisoras e a coordenadora pedagógica dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Itabirito - MG, pela confiança e aceitação em participar da pesquisa.

À Universidade Federal de Ouro Preto, por seu um espaço de ampliação e trocas de saberes durante todos esses anos de jornada acadêmica, desde a graduação em Letras, Mestrado e Doutorado, e por possibilitar-me grandes e (trans) formadores encontros com a literatura.

À Banca examinadora, Profa. Eliane Santana Dias Debus, Prof. Dr. Rodrigo Correa Martins Silva Machado e Profa. Dra. Gláucia Jorge pela leitura atenciosa e contribuições valiosas durante o processo do exame de Qualificação.

Aos professores, Dr. Rodrigo Corrêa Martins Silva Machado, Prof. Dra. Eliane Santana Dias Debus, Prof. Dra. Ivanete Bernardino Soares, Prof. Dra. Maria Zélia Versiani Machado, Prof. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão e Prof. Dra. Viviane Raposo Pimenta por terem aceitado participar da Banca Examinadora.

Agradeço, também, a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, ajudaram a tornar as consequências da pandemia da COVID-19 mais amenas - pessoas que, com empatia, responsabilidade, respeito e calor humano, nas mais diversas áreas e funções, fizeram a diferença em nossas vidas e na vida dos nossos familiares.

Enfim, agradeço a todos aqueles que sempre com uma palavra de incentivo contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desta pesquisa.

Com carinho!

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 1992, s/p.)

RESUMO

A leitura de textos literários contribui para a formação do leitor criativo e autônomo, visto que os horizontes propostos pela literatura são ilimitados e suas interpretações, dada a sua natureza polissêmica, infinitas. Esta pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto tem como objetivo geral analisar os modos de ensinar literatura infantil que levam os alunos ao sentido das obras nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino da cidade de Itabirito/MG. Para o desenvolvimento desta investigação, recorreremos aos princípios teóricos referentes à abordagem qualitativa e utilizamos como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, o questionário, a entrevista semiestruturada, fotografias de acervo pessoal e de acervo particular disponibilizadas pelas profissionais pesquisadas e a análise de documentos oficiais relacionados ao trabalho com a Literatura Infantil na rede municipal de ensino. Os referenciais teóricos para o desenvolvimento desta pesquisa são os estudos sobre letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como Magda Soares, e também nas consecutivas investigações sobre as diferentes formas de letramento, como o conceito de letramento literário, que vem sendo estudado por diversos pesquisadores brasileiros (por exemplo, PAULINO, COSSON, MACHADO, PAIVA, CORRÊA), e que tem se fortalecido bastante com o trabalho do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL, no âmbito do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE da Faculdade de Educação da UFMG. Além desses estudiosos, dialogamos com pesquisadoras que têm como foco o ensino de literatura e a formação de leitores literários como Zilberman, Colomer, Rouxel, Dalvi, Lajolo, dentre outras e outros. Logo, esta pesquisa oferece elementos importantes para a compreensão do trabalho significativo com a literatura infantil e aponta subsídios para o desenvolvimento de estratégias metodológicas adequadas para a leitura literária nos primeiros anos de escolarização. Ficou evidente nesta investigação que não existe um modo exclusivo de ensinar literatura infantil nos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Itabirito/MG. O que devemos refletir é sobre a intencionalidade pedagógica do professor, pois em todos os caminhos que ele percorrer com seus alunos a atividade de leitura literária deve ser priorizada. A presente pesquisa ainda nos possibilita afirmar que a escola, para desenvolver o processo de letramento literário de forma sistematizada e significativa, deve dispor de uma biblioteca bem equipada e com pessoas qualificadas para trabalhar nesse espaço, um acervo diversificado, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, um professor que medeia a leitura e também ensina a literatura infantil. Afinal, é através da experiência da leitura literária que é possível formar leitores mais conscientes e engajados na luta pela democracia, pela educação pública, gratuita e de qualidade.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Letramento literário. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Reading literary texts contributes to the formation of creative and autonomous readers, since the horizons proposed by literature are unlimited and its interpretations, given its polysemic nature, are infinite. This PhD research from the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Ouro Preto aims to analyse the ways of teaching children's literature that lead students to the understanding of works in the first and second years of primary schools in the Municipal Education Network of the city of Itabirito/MG. For the development of this investigative study, we resorted to the theoretical principles referring to the qualitative approach and used as instruments of data collection bibliographic research, questionnaires, semi-structured interviews, photographs of personal and private collections made available by the researched professionals and the analysis of official documents regarding the work with Children's Literature in the municipal education network. The theoretical references for the development of this research are the studies on literacy, based on and developed by researchers in the area, such as Magda Soares, and also on the subsequent investigations about the different forms of literacy, such as the concept of literary literacy, which has been studied by several Brazilian researchers (for instance, PAULINO, COSSON, MACHADO, PAIVA, CORRÊA), and that has been greatly reinforced by the work of the Literary Literacy Research Group - GPPELL, under the scope of the Centre of Literacy, Reading and Writing - CEALE of the School of Education at UFMG. In addition to these scholars, we dialogue with researchers who focus on the teaching of literature and the training of literary readers, such as Zilberman, Colomer, Rouxel, Dalvi, Lajolo, among others. Thus, this research offers important elements for the understanding of the meaningful work with children's literature and provides support for the development of appropriate methodological strategies for literary reading in the early years of schooling. It became evident in this research that there is not an exclusive way to teach children's literature in the early years of the Municipal Education Network of Itabirito/MG. What we should reflect on is the pedagogical intentionality of the teachers, because in all the approaches they take with their students, the literary reading activity should be prioritized. This research also allows us to state that the school, in order to develop the literary literacy process in a systematic and meaningful way, should have a well-equipped library with qualified people to work in this space, a diversified collection, reader teachers with a good theoretical and methodological foundation, teaching programs that value literature and, above all, teachers who mediate reading and also teach children's literature. After all, it is through the experience of literary reading that it is possible to form more conscious and engaged readers in the struggle for democracy and for free, quality public education.

Keywords: Literature teaching. Literary Literacy. The early years of elementary education.

RESUMEN

La lectura de textos literarios contribuye a la formación de un lector creativo y autónomo, ya que los horizontes que propone la literatura son ilimitados y sus interpretaciones, dada su carácter polisémico, infinitas. Esta investigación de Doctorado del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Ouro Preto tiene como objetivo general analizar las formas de enseñanza de la literatura infantil que conducen a los estudiantes al sentido de las obras en el primer y segundo año de la Enseñanza Primaria en la Red Municipal de Educación de la ciudad de Itabirito/MG. Para el desarrollo de esta investigación, recurrimos a los principios teóricos referentes al enfoque cualitativo y utilizamos como herramientas para la recolección de datos la investigación bibliográfica, el cuestionario, la entrevista semiestructurada, fotografías personales y de colección privada puestas a disposición por los profesionales investigados y el análisis de documentos oficiales relacionados con el trabajo con Literatura Infantil en la red municipal de enseñanza. Los marcos teóricos para el desarrollo de esta investigación son los estudios sobre literacidad(es) y alfabetización(es), fundamentados y desarrollados por investigadoras del área, como Magda Soares, y también en las sucesivas investigaciones sobre las diferentes formas de literacidad, como el concepto de literacidad literaria, que ha sido estudiado por varios investigadores brasileños (por ejemplo, PAULINO, COSSON, MACHADO, PAIVA, CORRÊA), y que ha sido muy fortalecido por el trabajo del Grupo de Investigación en Alfabetización Literaria – GPELL, en el ámbito del Centro de Alfabetización, Lectura y Escritura - CEALE de la Facultad de Educación de la UFMG. Además de estos académicos, dialogamos con investigadores que se centran en la enseñanza de la literatura y en la formación de lectores literarios como Zilberman, Colomer, Rouxel, Dalvi, Lajolo, entre otros. Por lo tanto, esta investigación ofrece elementos importantes para la comprensión del trabajo significativo con la literatura infantil y apunta subsidios para el desarrollo de estrategias metodológicas adecuadas para la lectura literaria en los primeros años de escolaridad. Se evidenció en esta investigación que no existe una forma exclusiva de enseñar literatura infantil en los primeros años de la Red Municipal de Educación de Itabirito/MG. Lo que sí debemos reflexionar es sobre la intencionalidad pedagógica del profesor, pues en todos los caminos que emprenda con sus alumnos debe priorizarse la actividad de lectura literaria. Esta investigación también nos permite afirmar que la escuela, para desarrollar el proceso de literacidad literaria de manera sistemática y significativa, debe contar con una biblioteca bien equipada con personas capacitadas para trabajar en este espacio, un acervo diversificado, profesores lectores con una buena fundamentación teórica y metodológica, programas didácticos que valoren la literatura y, sobre todo, un profesor mediador de lectura y también enseñe literatura infantil. Después de todo, es a través de la experiencia de la lectura literaria que es posible formar lectores más conscientes y comprometidos en la lucha por la democracia, por una educación pública, gratuita y de calidad.

Palabras clave: Enseñanza de la Literatura. Literacidad literaria. Primeros Años de la Escuela Primaria

LISTAS DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CEAD - Centro de Educação Aberta e a Distância

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica

CEMEIS - Centros Municipais de Educação Infantil

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CMAEE - Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

COVID - Coronavírus Disease 2019

CRE - Centro de Referência Educacional CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais

CAQ - Custo Aluno Qualidade

DEEDU - Departamento em Educação

DEETE - Departamento de Educação e Tecnologias

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GPELL - Grupo de Pesquisa do Letramento Literário

IASL - Internacional Association of School Librarianship

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS - Instituto de Ciências e Humanas e Sociais

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFLA-International Federation Of Library Association

IFMG- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IFLA - International Federation Of Library Association

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

MULTDICS - Multiletramentos e usos de tecnologias digitais da informação e comunicação na educação

NLS - Novos Estudos de Letramento

OMS - Organização Mundial de Saúde

PEB - Professor de Educação Básica

PIP - Programa de Iniciação à Pesquisa

PNAIC- Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE - Programa Nacional de Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura

REANP - Regime Especial de Atividades Não Presenciais

SEE/MG - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SEE/MG - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Itabirito

SNBE - Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares

SNBP - Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento do Professor

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFPR - Universidade Federal do Paraná.

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRRJ - Universidade Rural do Rio de Janeiro

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais

UNESP - Universidade Estadual de São Paulo

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Elementos das dissertações sobre ensino de literatura nos anos iniciais

Quadro 02- Funções da Biblioteca Escolar

Quadro 03: Campo artístico-literário dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Quadro 04: Escolas da zona urbana da SEMED/Itabirito

Quadro 05: Escolas da zona rural da SEMED/Itabirito

Quadro 06: Perfil das professoras regentes

Quadro 07: Perfil das professoras de biblioteca

Quadro 08: Perfil das supervisoras pedagógicas

Quadro 09: Perfil da Coordenadora Pedagógica

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Logomarca do projeto de extensão Café com broa & literatura boa

Figura 02: Cartazes de divulgação do Projeto Café com Broa & Literatura Boa

Figura 03: 1º encontro - *Padlet* obra “Amoras”, de Emeicida

Figura 04: 2º encontro: - *Padlet* a partir da coleção “Gato escondido”, de Ana Maria Machado

Figura 05: 3º encontro: - *Padlet* a partir da discussão das obras “Sagatrisuinorana”, de João Luiz Guimarães e Nelson Cruz e “Um dia, um rio” de Leo Cunha

Figura 06: 4º encontro: - *Padlet* a partir da discussão sobre “Livro Objeto: que objeto é esse?”

Figura 07: 5º encontro: - *Padlet* a partir da discussão “Políticas públicas e formação de professores”

Figura 08: 6º encontro - *Padlet* a partir da discussão “Ensino de Literatura e diversidades”

Figura 09: Mapa de localização da cidade de Itabirito

Figura 10: Mapa de Minas Gerais

Figura 11: Eixos estruturantes do CRMG

Figura 12: Campo de atuação do CRMG

Figura 13- Organizador Curricular de Língua Portuguesa do 1º ano/EF

Figura 14: Organizador Curricular de Língua Portuguesa do 1º ano/EF

Figura 15: Organizador Curricular de Língua Portuguesa do 2º ano/EF

Figura 16: Continuação - Organizador Curricular de Língua Portuguesa do 2º ano/EF

Figura 17: Da BNCC à sala de Aula

Figura 18: Logo do Projeto de Leitura “Voando pelo mundo”

Figura 19: Slide de apresentação do Projeto

Figura 20: Abertura do projeto “Voando pelo mundo”

Figura 21: Sacola Literária do Projeto “Voando pelo Mundo”

Figura 22: Obras do 1º ANO

Figura 23: Obras do 2º ANO

Figura 24: Planejamento das ações

Figura 25: Trenzinho trazendo os livros - Apresentação dos livros às crianças pela Escola Azul

Figura 26: Caça ao tesouro - Apresentação da escola Branca

Figura 27: Caixa de adivinhações - Apresentação da escola Laranja

Figura 28: Alunos escolhendo livros literários nas prateleiras

Figura 29: Prateleira de livros da escola que não tem biblioteca

Figura 30: Alunos escolhendo livros na biblioteca escolar da Escola Laranja

Figura 31: Biblioteca da Escola Branca

Figura 32: Biblioteca da Escola Azul

Figura 33: Biblioteca da Escola Vermelha

Figura 34: Biblioteca da Escola Laranja

Figura 35: Carteirinha de empréstimo de livros da biblioteca

Figura 36: Alunos realizando os empréstimos de livros na biblioteca

Figura 37: Contação de Histórias na escola Cinza

Figura 38: Caixa decorada para contação de história

Figura 39: Urna de eleição usada para contação de história

Figura 40: Cédula para os alunos votarem no novo rei da Selva

Figura 41- Atividade realizada a partir da obra “Chuta, Chuteira!”, de Michele Iacocca

Figura 42: Atividade realizada a partir da obra “A Carruagem da Cinderela”, de Ramon Scheidemantel

Figura 43: Atividade realizada a partir da obra João e Maria em Quadrinhos, de Ramon Scheidemantel

Figura 44: Geloteca da Escola Azul

Figura 45: Alunos escolhendo e lendo livros da “Geloteca”

Figura 46: Alunos escolhendo e lendo livros na biblioteca

Figura 47: Saci preso com os livros dentro da garrafa

Figura 48: Alunos procurando as pistas sobre o saci

Figura 49: Pannel com os nomes das novas obras da Escola Vermelha

Figura 50: Motivação para apresentação do livro “Galo Tito e o Forasteiro Valentão”, de Eduardo Reis Silva

Figura 51: Trabalho realizado com o livro “Galo Tito e o Forasteiro Valentão”, de Eduardo Reis Silva

Figura 52: Atividades de Língua Portuguesa relacionadas sobre o livro literário

Figura 53: Galo confeccionado na lata para transportar o reconto dos alunos.

Figura 54: Literatura na Lata

Figura 55: Reconto literário para colocar dentro da lata

Figura 56: Bloquinho de atividades de alfabetização

Figura 57: Dramatização do livro “Galo Tito e o Forasteiro Valentão”, de Eduardo Reis Silva

Figura 58: Roda de Leitura realizada pela professora Petúnia

Figura 59: Leitura em voz alta pela turma da pesquisadora

Figura 60: Cantinho de Leitura

Figura 61: Crianças explorando o Cantinho de Leitura

Figura 62: Dramatização na Feira Literária

Figura 63: Convite da Feira Literária

Figura 64: Livrão artesanal

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: IDEB da cidade de Itabirito

Gráfico 02: Escola em que atuam os participantes

Gráfico 03: Grau de formação das professoras

Gráfico 04: Anos de atuação na Educação

Gráfico 05: Participação na escolha das obras do Projeto “Voando pelo mundo”

Gráfico 06: Séries que as supervisoras coordenam

Gráfico 07: Tempo de atuação na educação

Gráfico 08: Formação inicial

Gráfico 09: Grau maior de formação

Gráfico 10: Regime de trabalho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E LITERATURA.....	38
1.1 Um olhar sobre a literatura infantil.....	38
1.2 Ensino de Literatura: desafios e perspectivas na contemporaneidade	43
1.3 Letramento literário e a formação de leitores nos anos iniciais: conceitos e implicações.....	51
1.4 Formação de leitores em bibliotecas escolares: limites e possibilidades	62
1.5 BNCC e os apontamentos para o ensino de literatura no Ensino Fundamental	71
1.6 Café com broa & literatura boa: um projeto de extensão oferecido à rede municipal de educação de Itabirito – MG.....	78
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O TRAJETO DA PESQUISA	86
2.1 A realização da pesquisa em tempos de pandemia.....	86
2.2 A abordagem qualitativa na área educacional	88
2.3 Conhecendo o campo: a Rede Municipal de Educação de Itabirito/MG	93
2.4 As Colaboradoras da pesquisa	97
2.5 Levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico	98
2.6 Contato com o campo da pesquisa.....	98
2.7 Os instrumentos da pesquisa.....	99
2.7.1 Os documentos oficiais.....	100
2.7.2 Questionários.....	102
2.7.3 Entrevistas semiestruturadas.....	103
2.8 Análise e interpretação dos dados da pesquisa	105
CAPÍTULO 3 - TRILHANDO UMA ANÁLISE	106
3.1 Mapeando a Rede Municipal de Educação de Itabirito: construindo caminhos, análise e discussão dos dados.	106
3.2 Perfil das professoras da Rede Municipal de Educação de Itabirito.....	108

3.3 Perfil das supervisoras da Rede Municipal de Educação de Itabirito	112
3.4 As participantes das entrevistas	119
3.5 Os documentos oficiais que regem a SEMED no que se refere ao ensino de literatura infantil.	124

CAPÍTULO 4 - A LEITURA LITERÁRIA E SUA PRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABIRITO/MG: ENCONTROS E ENCANTOS.....142

4.1 O projeto “Voando pelo mundo”	142
4.2 Programas e políticas públicas de incentivo à leitura literária.....	161
4.3 Concepções sobre literatura.....	164
4.4 A formação continuada	168
4.5 O espaço biblioteca na Rede Municipal de Educação de Itabirito.....	172
4.6 Práticas de leitura literária: para viver a literatura dentro e fora da sala de aula	213

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....250

REFERÊNCIAS.....258

APÊNDICES.....272

ANEXO304

INTRODUÇÃO

Brincar de professora, ser professora

Contar é muito dificultoso, não pelos anos que já passaram, mais pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança de vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho, que nem se misturam (...) têm horas antigas que ficaram muito perto da gente do que outras derecentes datas. (ROSA, 1986, p. 172)

Início esta tese de Doutorado falando das minhas raízes, contando um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional e apresento¹ como se deu a escolha por este objeto de investigação.

Nasci numa comunidade rural, chamada Prudentes, no município de Senhora de Oliveira-MG, onde me criei, morei por dezoito anos e onde meus pais moram até hoje. Comunidade simples, com aproximadamente três mil habitantes, lugar tranquilo onde recarrego minhas energias e reencontro minha amada família e amigos queridos durante meus dias de folga, recessos e férias. Começo falando desse lugar porque foi lá que tudo começou: a primeira escola, as primeiras letras, as primeiras leituras, as primeiras histórias. Tenho certeza de que elas passaram a habitar em mim desde os primeiros acalantos dos meus pais. Ah, quantas histórias de onças, de lobos, de caçadores, de fantasmas que eles contavam no canto do fogão à lenha. Como me divertia brincando de escolinha, onde, é claro, eu era sempre a professora.

Sou a caçula dos três filhos de uma família humilde e batalhadora, apegada aos valores que eles me ensinaram. Quando eu nasci minha irmã tinha 16 anos e meu irmão, 14. Meus pais, assim como meus irmãos, estudaram até a 4ª série e somente eu tive a oportunidade de fazer um curso superior. Minha mãe foi servente escolar (cozinheira) por trinta anos na Escola Estadual de Fumal, que depois da municipalização, no ano de 1998 recebeu o nome do meu avô, Escola Municipal Martinho Magalhães. Lembro-me, claramente, de ir todos os dias para a escola com minha mãe, segurando em sua presilha, caminhando pela estrada de terra e ouvindo

¹ Optamos pela flutuação entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural na redação desta tese conforme as especificidades das situações retratadas: usamos o singular quando se tratar de situação específica de minha trajetória ou observação particular e usamos o plural quando se tratar de situação compartilhada com outros sujeitos envolvidos na pesquisa, como o orientador.

suas histórias. Tenho muitas lembranças dessa fase da minha vida: recordo-me da minha primeira professora, chamava-se Maria Rita, uma pessoa muito amável, meiga e paciente conosco. Eu a chamava de tia e tenho grande afeto por ela. Nós cantávamos muitas músicas infantis, brincávamos em um gramado na lateral da escola e nossas atividades eram muito divertidas com pinturas, desenhos, dobraduras e histórias divertidas.

Estudei nesta escola do primeiro período à 4ª série, hoje 5º ano, e onde recebi dois diplomas: um do pré-escolar, cheio de bichinhos e colorido por mim, e outro do final do Ensino Fundamental I. Ambos são guardados com muito carinho, pois por causa deles vieram outros tão importantes quanto os dois primeiros. Tenho ótimas lembranças dessa escola pequena e acolhedora, das professoras contando histórias com os alunos sentados em roda na grama, das brincadeiras, dos recitais de poesias, das apresentações das datas comemorativas que eu sempre participava, da horta cheia de verduras fresquinhas e do bambuzal onde ficávamos brincando sob sua sombra. Recordo-me também da professora lendo o livro “O rabo do gato” de Mary França e todos os outros da coleção “*Gato e Rato*”, como “*O pote de melado*”. Não posso esquecer do livro “*Lúcia Já-Vou-Indo*” de Maria Heloísa Penteado, o qual me encantei pela história da lesma que era muito lenta. Minha sala da 1ª série havia um pequeno armário de madeira cheio de livros literários, onde sempre pegava para ler as imagens, pois ainda estava em processo de alfabetização. Adorava levar para casa os livros que a professora lia no gramado, onde sentávamos em círculo para ouvir as histórias. Claro que, quando chegava em casa, sempre ficava brincando de escolinha, como se eu estivesse lendo os livros para meus alunos.

Recordo-me com alegria do momento em que descobri que estava lendo a partir de uma revista em quadrinhos do papagaio Zé Carioca, personagem criado pela Disney, que minha mãe sempre comprava na cidade de Conselheiro Lafaiete/MG, pois em Senhora de Oliveira não havia banca de revistas e não há até hoje. Todo mês minha mãe tinha que ir até essa cidade receber o salário mensal da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, pois não havia banco em minha cidade que fizesse tal pagamento.

Uma outra lembrança que aquece meu coração foi a peça teatral “*Chapeuzinho Vermelho*”, encenada pelas professoras e funcionárias, na qual minha mãe foi a caçadora e eu na plateia encantada com a atuação dela.

Como nesta escola só tinha até o 5º ano, a partir do 6º ano tive que estudar na zona urbana na Escola Estadual Quinzinho Inácio, única escola que havia na cidade. Nos primeiros

anos do Ensino Fundamental II não tinha ônibus escolar que me levasse da roça onde morava até à cidade, então tive que morar com minha irmã, recém-casada, para que eu pudesse continuar meus estudos. No Ensino Médio morei também com meu irmão, pois era mais perto da escola. Sempre fui uma aluna muito dedicada, estudiosa, adorava ler histórias em quadrinhos, livros literários, tirava ótimas notas e me destacava entre os colegas.

Durante o Ensino Fundamental II eu adorava ler a Coleção Vaga Lume. Comecei a ler a série a partir de um trabalho de escola sobre o livro *O caso da Borboleta Atíria*, de Lúcia Machado de Almeida, que retrata a história da singela e delicada borboleta que se envolveu em uma arriscada aventura para desvendar o mistério por trás dos crimes de dois insetos. Eu tinha 11 anos quando li esse livro que mistura um clima de conto fantástico com mistério e como fiquei encantada com a narrativa. A partir desse livro, interessei em ler vários outros dessa coleção. Logo em seguida li *O rapto do garoto de ouro*, de Marcos Rey, que conta a história de um cantor raptado antes de seu show e dois jovens detetives que são chamados para resolver o caso. Também tive a oportunidade de ler vários outros clássicos nesta escola como: *Dom Casmurro*, *O Cortiço*, *O meu pé de laranja lima*, *A Escrava Isaura*, dentre outros.

Quando cheguei ao Ensino Médio, continuei estudando na mesma escola do Ensino Fundamental II. Minha família sempre me apoiava nos estudos e desde muito cedo tinha como objetivo tornar-me professora. Na Escola Estadual Quinzinho Inácio havia o Ensino Médio Integrado com o Curso Normal - Magistério de 1º Grau, com duração de três anos. O curso Normal me proporcionou muitas oportunidades e descobertas. Aprendi a compreender um pouco o funcionamento da prática educativa, a fazer relatórios, entender como planejar as aulas e organizar o espaço educativo. Tive ótimos professores, que foram de grande importância para a minha formação inicial no exercício da docência. Fiz o estágio de observação e de regência nesta mesma escola, o que contribuiu para que eu tivesse um olhar mais reflexivo diante da prática pedagógica. Lembro-me de uma experiência enriquecedora, quando fui convidada pela escola, juntamente com algumas colegas para dar aulas de reforço no final da tarde para alguns alunos com dificuldades de aprendizagem e essas horas valeriam como estágio docente.

Formei-me professora por opção e por gostar dessa profissão. Quando finalizei o Ensino Médio, já estava decidida a prestar vestibular para o Curso de Letras em alguma universidade pública, pois não tínhamos condições nenhuma de pagar uma faculdade particular. Nesta época, não existiam as políticas públicas voltadas para ajudar estudantes de baixa renda como existem hoje, muito menos para ingressar em universidades públicas. A única forma de ingresso era o

vestibular. Então, eu teria que pagar aluguel e todos os outros gastos necessários para sobreviver em outra cidade. Mas não desisti do sonho do curso superior e, como sou muito abençoada, vi um anúncio em um jornal sobre o concurso público municipal para área de educação na cidade de Itabirito/MG. Fiz a inscrição para professor da Educação Básica - Anos Iniciais e graças a Deus passei bem colocada e logo fui nomeada.

Minha primeira experiência na educação se deu numa turma de 1ª série do Ensino Fundamental (hoje 2º ano), na rede Municipal de Educação de Itabirito. Em seguida, passei no vestibular da Universidade Federal de Ouro Preto para o curso de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa. Fiz todo o curso superior lecionando à tarde e estudando pela manhã e à noite no Instituto de Ciências e Humanas e Sociais (ICHS) da UFOP, situado na cidade de Mariana/MG. Na graduação tive ótimos professores, que sempre me incentivaram e compartilharam muitos conhecimentos. Como não se lembrar das aulas de Literatura Portuguesa da professora Dulce, das aulas de gramática da professora Hebe Rôlla, das aulas da professora Celinha, em que discutíamos sobre políticas públicas e gestão educacional, do professor Leopoldo, com suas análises profundas dos contos e romances da Literatura Brasileira, das aulas de Francês da professora Magdalena, e do coral que formamos para apresentar em francês no famoso Café Sagarana. Outro momento inesquecível do meu curso de Letras foi a encenação da obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, pelo meu grupo de estudo, através de teatro de fantoches.

Durante a graduação tive a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa com foco de interesse nos saberes docentes dos alfabetizadores, sendo bolsista do Programa de Iniciação à Pesquisa – PIP, e ampliando meus conhecimentos sobre esta temática, com a orientação da professora Dra. Célia Maria Fernandes. Esse programa foi essencial porque contribuiu e ampliou meus conhecimentos científicos na área da educação. Também no decorrer da minha formação acadêmica na UFOP tive contato com diversas disciplinas teóricas e práticas e fui conjugando essa formação com outros cursos de formação continuada.

Logo que concluí o curso superior prestei o concurso público da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e tornei-me professora de Língua Portuguesa, lecionando para o Ensino Fundamental e Médio. Após a nomeação, iniciei uma especialização em Psicopedagogia Institucional, pois queria compreender os variados processos de aprendizagem. Nessa especialização li muitos textos, livros e artigos acadêmicos relacionados ao processo da alfabetização e o tema do meu trabalho de conclusão do curso foi “*A constituição do saber*

docente na prática pedagógica de professores de primeira série”, instigando ainda mais meu interesse em pesquisar e ampliar meus conhecimentos sobre essa temática.

No ano de 2008 passei no processo seletivo para tutoria do curso de Pedagogia do Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP e minha vida acadêmica passou a ser muito mais produtiva.

Como tutora, vivenciei experiências incríveis, troquei experiências com diversos professores das disciplinas que orientava, tive o privilégio de participar de bancas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCCs), conheci diferentes alunos do curso de Pedagogia com suas histórias de vida em diferentes estados brasileiros e, principalmente, conheci o Professor Hércules Tolêdo Corrêa, cuja participação na minha vida acadêmica tornou-se fundamental.

Como foi enriquecedor atuar como tutora do curso de Pedagogia, pois tive a oportunidade de participar do processo de aprendizagem dos alunos desse curso, mesmo estando longe fisicamente, mas estava muito perto através das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Além de adquirir muitos conhecimentos, nessa época vieram também muitas alegrias, como a homenagem que recebi na colação de grau das queridas alunas do curso de Pedagogia do polo de São Sebastião do Passé, na Bahia. Essa experiência incrível com a Educação a Distância no CEAD-UFOP me proporcionou o contato com as disciplinas relacionadas aos estudos sobre letramentos, ministradas pelo professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa e a professora Dra. Gláucia Jorge.

Como lecionei durante oito anos nas turmas de alfabetização fui percebendo e vivenciando as inquietações, as dificuldades, as incompreensões, as indignações, os desafios relacionados à prática de alfabetizar e letrar, sobretudo ao longo dos últimos anos, nos quais o Brasil tem vivenciado uma realidade de constantes mudanças. Por isso, no ano de 2011 passei no processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e tive o privilégio de ser orientada pelo professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, parceria que permanece e continuará, se Deus quiser, por muitos anos. Em fevereiro de 2014, defendi minha dissertação intitulada “*Alfabetizar-letrando: Mudanças (Im)previsíveis no Ensino Fundamental de Nove Anos*”.

A partir do Mestrado, muitas coisas maravilhosas aconteceram na minha vida acadêmica: fui professora colaboradora do CEAD/UFOP nas disciplinas de Linguagem do curso de Pedagogia e Práticas de Leitura e Produção de Textos do Curso de Ciência da

Computação. Depois orientei os TCCs do Curso de Pedagogia/UFOP, publiquei alguns artigos e capítulos de livro.

Depois de alguns anos, fui professora substituta da UFOP para a Área de Ensino e Aprendizagem no Centro de Educação Aberta e a Distância, Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE) e pude vivenciar os desafios da docência no ensino superior e contribuí de maneira significativa no processo formativo dos alunos do Curso de Pedagogia em relação aos letramentos e sobretudo o letramento literário.

Então, devo ao magistério muitas alegrias da minha vida e elas se repetem a cada dia. Alegria quando meu aluno abre aquele sorriso, me dá um abraço, quando eu percebo que ele aprendeu algo que não sabia e, claro, quando eu aprendo com ele. Outra maior alegria é quando encontro algum ex-aluno que vem me cumprimentar com carinho, agradecido pelos meus ensinamentos, numa lembrança afetuosa de um livro lido, de uma história narrada ou de uma encenação teatral realizada. Afinal, a vida é a arte do encontro.

Hoje, moro em Ouro Preto/MG, sou professora efetiva de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Educação de Itabirito/MG, nos anos iniciais (5º ano) e também na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, também em Itabirito/MG, lecionando para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Ah... mas não posso deixar de dizer sobre a maior conquista da minha vida! Sou também mãe do Bernardo, menino esperto, carinhoso e que enche meus dias de alegrias! Ele veio juntamente com o Doutorado, exatamente no primeiro semestre de 2019, depois de anos de tentativas para ser mãe, de tratamentos e de algumas perdas gestacionais, Deus me concebeu a graça da maternidade. Apesar de ter sido uma gestação de alto risco, consegui no primeiro ano de Doutorado participar e realizar todas as atividades relacionadas à Pós-Graduação e, em 07 de janeiro de 2020, nasce meu menino tão sonhado e abençoado. E, durante a licença maternidade, dois meses após seu nascimento, no dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou como pandemia o quadro da disseminação comunitária da COVID-19 que já atingia todos os continentes.

Diante de tal situação pandêmica, a presente pesquisa de Doutorado teve que passar por alguns ajustes metodológicos para que os objetivos propostos fossem alcançados e o projeto se adequasse às orientações emitidas em 09 de maio de 2020, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), acerca da condução de pesquisas e atividades dos Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) durante a pandemia.

A escolha por este objeto de estudo se relaciona primeiramente com os desafios enfrentados em minha prática diária em relação à formação de leitores. Conforme destaca Soares, “as relações entre letramento e escolarização são ainda imprecisas e obscuras” (2003, p. 111), as relações entre letramento literário e escolarização são mais obscuras ainda. Acredito que com esta pesquisa entenderemos melhor o processo de escolarização da literatura e apontaremos algumas alternativas para que a literatura seja trabalhada na escola como arte, como proposta estética, pois é primordial que ela esteja sempre viva e onipresente no contexto escolar.

Outro fator que contribuiu para o objeto desta pesquisa foi a experiência acadêmica vivenciada a partir da minha pesquisa realizada no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, sob a orientação do Professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, intitulada *Alfabetizar Letrando: Mudanças (im)previsíveis no Ensino Fundamental de Nove Anos*. Essa investigação foi realizada na Escola Municipal René Giannetti, situada no Bairro Saramenha de Cima, na cidade de Ouro Preto/MG, a qual permitiu ampliar os conhecimentos em torno da prática pedagógica, principalmente no que diz respeito à promoção do letramento literário. O objetivo geral foi investigar e ampliar o diálogo sobre o que muda efetivamente na prática pedagógica e na sala de aula quando se passa a falar em alfabetizar letrando numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Dentre os resultados encontrados, destacamos que a literatura infantil encontrou seu verdadeiro lugar na escola pesquisada, a qual realizou, de maneira adequada, a inevitável escolarização da literatura, conduzindo ao letramento literário, uma vez que levou a uma prática de leitura literária efetiva, que ultrapassou os muros da escola, adquirindo, assim, um sentido positivo.

Outro ponto que suscitou o desejo em realizar tal pesquisa foi a participação no grupo de pesquisa MULTDICS (Multiletramentos e usos de tecnologias digitais da informação e comunicação na educação), do qual sou membro desde sua criação, em 2013. Por meio desse grupo realizamos pesquisas e trabalhos de ensino e extensão sobre os usos da leitura e escrita na sociedade contemporânea, a partir das chamadas múltiplas linguagens, sendo elas não somente a verbal, mas também os sons, imagens, estáticas ou em movimento, e também discutimos aspectos relativos à qualidade da literatura. Todos os trabalhos do MULTDICS se voltam para a realidade da Região dos Inconfidentes, contribuindo para melhorar as condições de educação ou dando visibilidade a projetos bem-sucedidos como o “MULTDICS Entrevista” que leva conhecimentos sobre letramento literário, digital, acadêmico para professores da

educação básica, graduandos, pós-graduandos e demais interessados de todo o Brasil. Também o grupo de pesquisa desenvolve o projeto de extensão intitulado “Café com broa e literatura boa: promoção do letramento literário na escola pública”, desenvolvido com as professoras dos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Itabirito. A partir do MULTDICS fiz várias amizades, me diverti muito, passei, realizei e participei de muitos eventos acadêmicos.

Assim sendo, a escolha pelo tema se deve a minha experiência profissional e acadêmica em relação aos processos de alfabetização e letramento, principalmente ao letramento literário. De um modo geral, essas experiências me proporcionaram um contato intenso com a realidade das práticas de letramento literário no contexto escolar, consolidando o meu interesse pelo tema da pesquisa.

Diante deste breve relato, meu coração se enche de orgulho e muita gratidão, porque toda essa trajetória me fortaleceu e me fortalece diariamente, pois ela é única, recheada de erros e acertos. Minha caminhada continua, seja por estradas de terra, asfaltadas ou de pedras, e acima de tudo, tenho consciência de que é preciso prosseguir em busca de novos conhecimentos, novas experiências, a fim de enriquecer minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Após traçar o percurso pessoal, profissional e acadêmico, apresento a seguir os caminhos para a construção desta tese.

Situando a investigação

O livro é passaporte, é bilhete de partida. Escrever é dividir-se. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos. (QUEIRÓS, 2012, p. 61)

A citação acima, retirada do livro *Sobre ler, escrever e outros diálogos* de Bartolomeu Campos de Queirós (2012), revela o quanto esse escritor era consciente do poder das palavras em nos conduzir discursivamente por muitos caminhos, capazes de nos provocar as mais variadas emoções. As palavras de Bartolomeu revelam o papel da leitura literária que ultrapassa o lugar de recreação, de deleite, de prazer e aponta para o pacto entre leitor e texto, incluindo a linguagem imagética, além de possibilitar a função emancipadora e humanizadora da literatura.

Nos dias atuais percebemos que o ensino da literatura, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é um grande desafio, por isso a escola precisa proporcionar aos alunos experiências que valorizam a literatura enquanto construção de sentidos.

Além disso, muitas transformações surgiram relacionadas ao livro como objeto cultural, pois o mercado editorial explora diferentes recursos multimodais e estilos narrativos na produção de suas obras, adequando-se às características de um leitor que também passou por mudanças. Ou seja, na atualidade os leitores infantis e juvenis exploram vários contextos de leitura, lendo não só os cânones, mas também as obras campeãs de vendas que têm valor social no grupo em que pertencem, os livros obrigatórios impostos pela escola e os que são sugeridos pelos *booktubers*. Dessa forma, surge um novo leitor que merece ser observado em suas leituras e curiosidades.

Então, o título desta tese “*Modos de ensinar literatura infantil na escola: (trans)formando leitores literários*” vem ao encontro das variadas formas de ler leitura literária, seja na sala de aula e/ou nos diversos espaços escolares, em casa, na tela ou em qualquer outro lugar e meio, pois esses modos de ler literatura infantil possibilitam não só a formação, como também a transformação dos leitores literários, despertando neles o encantamento pela obra e convidando-os a serem coprodutores de sentidos. Dessa forma,

A escola contemporânea tem entendido o valor da literatura frente ao importante valor da leitura. Os recursos e suportes atuais têm mudado os formatos de leitura; logo, entendê-los e mediá-los da forma adequada é papel da escola, que tem criado cada vez mais estratégias para incentivar a leitura. (MIRANDA, 2018, p. 240).

Logo, cabe à escola possibilitar ao aluno o contato com diferentes obras literárias e integrar o seu uso à vida da criança, de forma prazerosa. Segundo Paiva (2006), “o texto literário é uma produção de arte e, por isso, sua leitura vai tornar o leitor, também um criador” (PAIVA, 2006, p.49). Além disso, essa pesquisadora afirma que a democratização da leitura é uma possibilidade de acesso a uma linguagem artística, que é a literária. Paiva (2006) também acredita que, desde o início da escolarização, é possível realizar um trabalho que respeite a relação artística que o texto literário pede ao leitor. Nesse sentido, a arte e a literatura são bens incompressíveis, “isto é, os que não podem ser negados a ninguém” (CANDIDO, 2011, p. 175) e “não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis descentes, mas os que garantem a integridade espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 176). A falta de acesso a esses bens impede a realização de “necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem

deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora" (CANDIDO, 2011, p. 176). O potencial formador da literatura é possibilidade em garantir autonomia e a liberdade.

Para que o letramento literário seja desenvolvido, a escola deve proporcionar o contato dos alunos com diferentes textos literários, mas também e principalmente, se preocupar com a forma como a leitura está sendo ensinada, provocada, incentivada pelos professores e realizada pelos alunos. É nesse âmbito que se insere a questão central que motiva esta pesquisa: Quais são os modos de ensinar Literatura Infantil que levam os alunos ao sentido das obras?

Cosson (2012) adverte que nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como a escola nos ensinou a ler. “Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola porque nesse ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento” (COSSON, 2012, p. 26). Embora a escola não seja o único lugar de formação de leitores literários, se o aluno sai dessa instituição não gostando de ler livros literários, com certeza, a adoção dessa prática em sua vida cotidiana será mais incerta. Reforçamos que a instituição escolar é a agência de letramento mais importante que legitima o processo de aprendizagem da “tecnologia da escrita” e é por meio dela que muitos alunos de classes menos favorecidas têm a oportunidade de entrar em contato com textos de toda ordem, principalmente os literários.

Lajolo (2001) também salienta que, a literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação, nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. Ou seja, tudo o que lemos, nos marca.

Segundo Cosson (2012), “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.” (COSSON, 2012, p. 66). A leitura de textos literários contribui na formação do leitor criativo e autônomo, visto que os horizontes propostos pela literatura são ilimitados e suas interpretações, dada a natureza polissêmica da palavra literária, infinitas, pois

(...) a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção

de sua identidade e de sua comunidade. [...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

O letramento literário segundo Paulino e Cosson (2012) é um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Dessa forma, a literatura preenche um lugar único no que diz respeito à linguagem, já que “a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas [possíveis]. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2012), proporcionando, a partir dos textos literários, um modo privilegiado de inserção no mundo da leitura e da escrita.

De acordo com Paulino (1999, p.75), “a leitura literária é uma leitura que exige habilidades e conhecimentos de mundo, de língua de seu leitor”. Pois, no momento da realização da leitura literária todo esse repertório vai-se modificando, sendo desestabilizado, por sua pluralidade e ambiguidade. Conforme Paulino, a leitura se diz literária “quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa” (PAULINO Graça, Glossário Ceale, 2014). Por isso, não basta apenas o aluno fazer uma simples leitura do texto literário, pois a competência leitora depende, em grande parte, do modo de ensinar e de aprender na escola. Logo, a formação de leitores literários perpassa pela sistematização de práticas pedagógicas na perspectiva do letramento literário.

O letramento literário, conforme concebemos possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. “Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido na escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade” (COSSON, 2006, p. 12).

Conforme Cosson, o prazer de ler, foi uma proposta muitas vezes interpretada erroneamente por aqueles que viam no ensino da literatura um cerceamento da leitura literária, “esquecendo que todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem, não existindo um modo “natural” ou espontâneo de leitura” (COSSON, 2010, p.57). Ou seja, o modo de ler literatura infantil nos anos iniciais precisa ser ensinado, desenvolvido e a escola é a principal agência para que tal aprendizagem aconteça.

Por isso, quando a literatura é ensinada adequadamente, ela tem um papel fundamental a cumprir na sala de aula, não apenas para a formação do leitor, mas para a formação do ser humano que é seu principal objetivo.

Nesse sentido, o principal objetivo do letramento literário no contexto escolar é formar um leitor que aprecie significações estéticas, capaz de se inserir em uma comunidade que faça suas próprias escolhas literárias, que saiba manipular seus instrumentos culturais e possa construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.

Embora exista hoje no país, uma grande produção literária para crianças com diversidade e qualidade, o modo como a leitura literária dessas obras nos anos iniciais de escolarização está sendo ensinada e realizada pelos alunos ainda não foi suficientemente investigado e analisado, pois grande parte das pesquisas desenvolvidas acerca do ensino de literatura são pensadas para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio. Quando voltadas para o período que compreende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os trabalhos científicos enfatizam muito mais o objeto em si, ou seja, a obra literária, do que o ensino da Literatura. O recorte do estudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também se justifica por ser um período escolar de suma importância, no qual são desencadeadas mudanças significativas na práxis educativa, sobretudo no processo de formação de leitores literários.

Esta pesquisa de Doutorado vinculada à linha de pesquisa “Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação” do Programa de Pós Graduação em Educação/UFOP, sob a orientação do professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, tem como objetivo geral analisar os modos de ensinar Literatura Infantil presentes nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itabirito/MG. Quanto aos objetivos específicos, assim os destacamos: compreender as percepções dos supervisores pedagógicos e professores sobre os modos de ensinar literatura infantil em uma Rede Municipal de Ensino da Região dos Inconfidentes; compreender em que medidas os procedimentos e as metodologias auxiliam o docente na formação de leitores literários; verificar quais são os critérios utilizados pelos professores para selecionar os livros de literatura infantil; investigar as políticas públicas de promoção e incentivo à leitura literária do município de Itabirito; analisar os documentos oficiais relacionados à Rede Municipal de Educação e ao contexto escolar, no que se refere ao ensino de literatura; investigar quais as formas de mediação os professores utilizam em relação ao trabalho com a literatura infantil.

Os referenciais teóricos para o desenvolvimento desta pesquisa são os estudos sobre as diferentes formas de letramentos, como o conceito de letramento literário, que vem sendo estudado por diversos pesquisadores brasileiros, e que tem se fortalecido bastante com o trabalho do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL, no âmbito do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE da Faculdade de Educação da UFMG. Além desses estudiosos, dialogamos com outras pesquisadoras que têm como foco o ensino de literatura e a formação de leitores literários como Zilbermam (1990, 1998, 2003, 2008), Colomer (2007, 2017), Rouxel (2013), Dalvi (2013), Lajolo (1989, 2001, 2009), dentre outros.

Para o desenvolvimento desta investigação, recorreremos aos princípios teóricos referentes à abordagem qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

O campo de investigação é a Rede Municipal de Educação de Itabirito/MG, cujos sujeitos investigados são supervisores pedagógicos e professores que lecionam nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, totalizando 11 instituições escolares, tanto da zona urbana, quanto da zona rural desse município, abrangendo o máximo de professores e supervisores pedagógicos possíveis que atuam nessas turmas.

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa de doutoramento nessa rede de ensino condiz ao seu compromisso à realidade educacional na qual está inserida, através de algumas iniciativas, e dentre elas, a preocupação com a formação leitora de seus alunos, principalmente a literária. Além disso, o município possui o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Região dos Inconfidentes, conforme resultado 2019².

Para atingir os objetivos propostos desta investigação utilizaremos como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos oficiais relacionados à Rede Municipal de Educação e ao contexto escolar como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, projetos e programas educacionais, que são fontes de informações importantes que corroboram para verificação dos modos de ensinar Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de fotografias de acervo pessoal da pesquisadora e de acervo particular disponibilizadas pelas profissionais.

² Para verificar o resultado do IDEB, acesse o site <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Nesta pesquisa, partimos da hipótese de que é necessário orientar a leitura de textos literários na escola, promovendo um diálogo, uma conversa com a experiência do outro, que é de fato o que define a leitura, possibilitando, assim, a formação de leitores cuja competência vai além da mera decodificação de textos, mas que se apropriem de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura, por meio do envolvimento emocional e cognitivo com a história. Essa experiência estética contribui para despertar o gosto pela leitura, estabelecendo uma interação prazerosa com o texto lido. Afinal, o sujeito que experimenta a arte encontra um espaço para construir sua identidade.

Diante da exposição da minha trajetória profissional e acadêmica, da relação desta trajetória com o tema escolhido para a realização desta pesquisa, da apresentação do problema e da justificativa para seu desenvolvimento, explico brevemente a organização textual desta tese.

No primeiro capítulo intitulado “Literatura e Educação” procuramos discutir os principais pressupostos teóricos que norteiam as reflexões sobre o ensino de literatura, letramento(s), letramento literário e formação leitora. Apresentamos, também, algumas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de literatura nos anos iniciais, disponibilizadas no Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No segundo capítulo intitulado “Procedimentos metodológicos: o trajeto da pesquisa” apresentamos os elementos metodológicos que delineiam nosso corpus empírico: o tipo de abordagem; os objetivos do estudo, os instrumentos utilizados para a coleta de dados; local e os colaboradores da pesquisa, os procedimentos para a análise dos dados coletados, bem como as tensões vividas diante das dificuldades encontradas por causa da pandemia do Coronavírus SARSCoV-2 (COVID-19)

No terceiro capítulo intitulado “Trilhando uma análise” trabalhamos com os dados obtidos por meio dos questionários aplicados às professoras e supervisoras da SEMED, construindo o mapeamento da Rede Municipal de Educação de Itabirito e o perfil dos profissionais da rede.

No quarto capítulo “A leitura literária e sua prática na Rede Municipal de Educação de Itabirito/MG: encontros e encantos” apresentamos uma análise descritivo-interpretativa dos dados obtidos em relação aos modos de ensinar literatura infantil na rede municipal de educação do município de Itabirito/MG.

Por fim, no último capítulo, tecemos as considerações sobre os resultados encontrados neste estudo, retomando reflexões produzidas ao longo da pesquisa no sentido de sintetizar o que foi exposto, e além disso, apresentamos algumas recomendações úteis para o encaminhamento da questão, não como um fim dado, mas como questões a serem pensadas em um próximo passo.

Ao final da tese apresentamos as referências, apêndices e anexos.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E LITERATURA

A escola só cumpre sua finalidade e se torna permanente na vida do aluno quando forma leitores. O sujeito sai e continua se educando vida afora. (QUEIRÓS, 2009, s/p.)

Neste capítulo, apresentamos as bases conceituais que orientam o desenvolvimento desta pesquisa. O embasamento teórico é tecido sobre os temas: literatura infantil, ensino de literatura, letramento literário e formação leitora.

1.1 Um olhar sobre a literatura

Muitas vezes, nós professores e pesquisadores somos questionados sobre: “*O que é literatura?*” “*Qual a sua função?*” “*O que é literatura infantil?*” “*Para que serve a literatura Infantil?*” “*Qual a relevância de propor um estudo que focaliza os modos de ensinar literatura infantil nos anos iniciais?*”

Tais indagações não são tão simples de serem respondidas, mas as perguntas é que nos interessam, que nos fazem refletir sobre a importância da linguagem literária na vida das pessoas e, principalmente das crianças. Ao longo da história muitos conceitos foram apresentados em relação ao que é a literatura, mas “o que parece permanecer intocado é a força da palavra como forma de simbolizar o mundo e o lugar das pessoas no mundo.” (COELHO, 2000, p. 58). Mas é possível definir o que é literatura?

Sabemos que conceituar literatura não é tarefa fácil. Embora possamos definir a literatura com expressões como “arte das palavras” ou “forma de manifestação artística, em prosa ou em verso, por meio de palavras”, sabemos o quanto podem ser reducionistas e provisórias, pois o que é considerado literatura numa época pode não ser em outra ou o que é considerado literatura para um determinado grupo pode não ser por outro e assim vai. (CORRÊA, MAGALHÃES, PENA, 2022)

Dessa forma, a literatura terá sua definição situada num momento histórico, dependendo das formulações daquele período, configurando assim as literaturas daquele momento específico. Marisa Lajolo completa que “apontar, então, como a literatura foi diferentemente concebida em diferentes momentos da história é o caminho esperado” (LAJOLO, 1989, p.27). Essa pesquisadora também afirma que:

Já houve centenas de tentativas de definir o que é literatura. Nessas investidas, vários têm sido os critérios pelos quais se tenta identificar o que torna um texto literário ou não literário: o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata a obra, a natureza do projeto do escritor... tudo isso já teve ou ainda tem sua hora e sua vez. Cada uma destas definições é parcial em si mesma. E em conjunto, mais do que se anularem umas às outras, complementam-se, ajustam melhor certos aspectos e, acima de tudo, correspondem ao que foi ou é possível pensar de literatura num determinado contexto da vida do homem. (LAJOLO, 1989, p. 25)

Neste sentido, a literatura é arte e tem, portanto, um papel rico em significações, contribuindo para a construção de pensamentos, sentimentos, emoções, desenvolvimento da imaginação e potencialização da criatividade.

Dessa forma, a literatura deveria fazer parte da vida de todos os indivíduos, pois, como afirma Candido, “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. (CANDIDO, 2011, p. 174). Ele a define da seguinte maneira:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2011, p. 174).

Já para Nelly Novaes Coelho (2000), a literatura deve ser compreendida como um fenômeno de linguagem e também como arte, pois segundo essa pesquisadora:

1. Literatura é um fenômeno de linguagem plasmado por uma experiência vital/cultural direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social e à determinada tradição histórica.
2. Literatura é arte e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que se alcance sua formação integral (sua consciência do eu + o outro + mundo, em harmonia dinâmica). (COELHO, 2000, p.10)

Como se nota, definir literatura é muito complexo e quando se pensa na literatura destinada ao público infantil tal definição também não é tarefa fácil, pois há que se considerar que esse tipo de leitura serviu, historicamente, por muito tempo, a interesses morais e pragmáticos divergentes das necessidades infantis.

A Literatura Infantil teve sua origem entre os séculos XVII e XVIII, época em que ocorreram três mudanças estruturais na sociedade a reestruturação da família burguesa; a reorganização da escola e o reconhecimento da infância enquanto categoria social. A

reorganização da família fez emergir o sentimento de infância que até esse momento não era reconhecido e a partir dessa visão moderna familiar, se estabeleceu um conceito de infância repleto de diferentes entendimentos. A escola foi reformada e assumiu a função de cuidar do desenvolvimento intelectual das crianças. Com isso, surge a literatura infantil vinculada ao nascimento do conceito moderno de infância e unida à escola, produzindo os primeiros textos deste gênero.

Segundo Zilberman (1998), tal fato torna problemática a relação literatura e educação, pois:

de um lado, o vínculo de ordem prática prejudica a recepção das obras [...] e a crítica desprestigia globalmente a produção destinada aos pequenos, antecipando a intenção pedagógica, e sem avaliar os casos específicos”. Por outro lado, a autora reafirma que a “sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade (ZILBERMAN, 1998, p. 14).

Porém, é preciso ressignificar a maneira de lidar com os textos literários no cotidiano escolar. Para Zilberman (1990) “não pode ser a que desempenhou na antiguidade, por que a escola se interpôs entre a obra e o leitor, com consequências inegáveis”. (ZILBERMAN, 1990, p.17).

Essa mesma autora diz que a literatura infantil “específica”, isto é, os textos escritos exclusivamente para crianças, têm sua origem em motivos pedagógicos e não literários. Então, ela servia de pretexto para ensinar valores difundidos à época, como obediência, respeito, dentre outros. Apesar disso, Zilberman (2003) destaca que a literatura infantil “tem o que oferecer à criança, desde que examinada em relação à sua construção literária” (ZILBERMAN, 2003, p. 47), ou seja, essa pesquisadora, trata a literatura infantil como manifestação artística.

Conforme Coelho (2000), Monteiro Lobato foi um divisor de águas na literatura infantil brasileira, pois fazendo a herança do passado imergir no presente, “Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o nosso século exigia”. (COELHO, 2000, p. 225). Podemos afirmar que Lobato revolucionou a produção literária da época, escrevendo histórias astuciosas, fugindo dos princípios pedagógicos. Nas palavras de Coelho (2000), ele “fundia o Real e o Maravilhoso em uma única realidade”. (COELHO, 2000, p. 227).

Suas obras foram traduzidas para inúmeras línguas e foram muito bem aceitas, como a obra escrita em 1920, “A menina do Narizinho Arrebitado”, que teve forte entrada em escolas brasileiras. Porém, na medida em que “sua visão crítica do mundo foi-se tornando mais objetiva e, ao mesmo tempo, mais lúcida e feroz em relação à realidade de sua época”. (Coelho, 2000, p. 231), suas obras começaram a serem barradas nas escolas, principalmente àquelas de doutrina religiosa. Mas precisamos destacar que a produção de Monteiro Lobato é fabulosa e marcou a imaginação de várias gerações de leitores. Logo, a obra literária desse autor “estimula a formação da consciência crítica que, dificilmente, o leitor pode atingir, se não conviver com pontos de vista distintos daqueles que são próprios à sua condição social.” (CADERMATORI, 2006, p. 52)

Cecília Meireles, em 1951 já fazia os seguintes questionamentos: “Existe literatura Infantil? Como caracterizá-la?”. Conforme Meireles (1984), são as crianças, de acordo com suas preferências, que definirão se ela pode ou não ser classificada como infantil. Então, trata-se de uma literatura que é definida mais pelo leitor do que por expectativas ou intenções dos autores.

Dessa forma, Lúcia Cademartori ainda expõe a importância da literatura para a crianças e explica a questão do adjetivo “infantil” como uma definição do gênero. Essa autora conceitua Literatura Infantil como:

um gênero literário definido pelo público a que se destina. Certos textos são considerados pelos adultos como sendo próprios à leitura pela criança e é, a partir desse juízo, que recebem a definição de gênero e passam a ocupar determinado lugar entre os demais livros. Portanto, o que é classificado como *literatura infantil* não independe da concepção que a sociedade tem da criança e de seu entendimento do que seja infância. Mas os dois conceitos são instáveis, uma vez que variam em diferentes épocas e culturas. Vários teóricos, entre eles Peter Hunt, estabeleceram uma característica distintiva a partir da qual se pode conceituar o que é *literatura infantil*: o livro para crianças pode ser definido a partir do leitor implícito - isto é, a partir do tipo de leitor que o texto prevê. Os principais traços do leitor implícito do texto infantil são: um leitor em formação e com vivências limitadas por força da idade. (CADEMARTORI, L. Glossário Ceale, 2014)

Em face ao exposto, verifica-se que não é possível limitar a denominação “literatura infantil” a uma definição unívoca. Não podemos esquecer de destacar que tal denominação se relaciona também às questões gráfico-editoriais, como tamanho, cor, ilustração, elementos pré-textuais, disposição do texto no miolo, tamanho e tipo de fonte, além do estilo de linguagem utilizada pelo autor. Segundo Machado (2012):

O que chamamos de literatura infantil pressupõe uma noção de infância e a compreensão de uma criança no tempo presente, ou seja, uma criança que vive a plenitude da sua condição, sem que se coloque como contraponto dessa condição o que ela virá a ser um dia, no futuro. (MACHADO, 2012, p. 20).

Lajolo e Zilberman (2006) reforçam que a destinação da obra literária para o público infantil não a faz inferior pois, “nunca é demais frisar o peso circunstancial que o adjunto infantil traz para a expressão literatura infantil. Ele define a destinação da obra; essa destinação, no entanto, não pode interferir no literário do texto”. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2006, p. 11)

Para que isso ocorra, não basta que o livro destinado ao público infantil seja colorido, possua qualidade na impressão e papel com diferentes texturas, é necessário também que ele possua um texto em que a construção da linguagem literária permita uma experiência estética. Nesta via, as imagens e o próprio objeto livro infantil efetivam-se como elementos significativos na composição da obra, promovendo um diálogo entre forma e conteúdo.

Logo, a literatura infantil tem um papel não só de entretenimento, mas de transformação do leitor, compreendendo-o como sujeito ativo do processo de construção de sentidos através do texto escrito. Nesta perspectiva, Zilberman (2003) diz que:

A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antônio Candido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além – propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber. (ZILBERMAN, 2003, p. 29)

Nesse sentido, a escola deve propiciar aos seus alunos, principalmente nos anos iniciais, o contato com obras que os seduzam, que os levem a fantasiar, que os propiciem diálogos e descobertas, promovendo a formação do hábito, do gosto e da formação cultural. Afinal, as experiências significativas de leitura literária que forem vivenciadas na infância, permanecerão com certeza, na memória afetiva. Conforme Machado (2012):

Se aprende a gostar de ler narrativas e poemas na infância, dificilmente esse gosto poderá ser substituído ou anulado, porque a experiência literária, seja ela em que suporte for, já mostrou como a sua matéria-prima feita de palavra e imagem é capaz de produzir elos entre subjetividades, de instaurar novas relações com as linguagens, de estimular a imaginação tão necessária à vida. Enfim, a leitura literária, quando bem trabalhada desde a infância, desencadeia processos criativos que passam a oferecer compensações simbólicas e ajudam a dar sentido à existência. (MACHADO, 2012, p. 35).

Dessa forma, a literatura infantil tem um importante papel na vida da criança, que encontra no texto possibilidades de adentrar o contexto das personagens, se relacionando com a história, proporcionando novas experiências e estimulando a formação da consciência crítica.

Neste sentido, a escola precisa incluir e oferecer oportunidades para que a literatura se efetive como instrumento de formação, de modo que a prática pedagógica seja realizada de forma contextualizada e significativa, permitindo à criança vivenciar e experimentar a literatura.

Iniciamos essa seção através de várias perguntas e agora, percebo que os argumentos apresentados me serviram como um respaldo para refleti-las, pois tentar respondê-las é quase impossível. Como pesquisadora, o que me encoraja é dizer que o papel da literatura, não é a busca de respostas prontas, é conseguir “pescar na entrelinha”, conforme disse Clarice Lispector, as perguntas essenciais para o descortinamento como ser humano. Ou seja, a literatura é considerada a arte da palavra, carregada de sentidos, logo, uma experiência a ser vivenciada, que nos insere num mundo repleto de possibilidades.

1.2 O Ensino de Literatura: desafios e perspectivas na contemporaniedade

Cademartori (2010) destaca que a natureza literária já coloca o vínculo entre literatura infantil e educação além dos objetivos pedagógicos. Isso nos faz pensar na literatura infantil como espaço para a ficção, “passagem para um mundo encantado, território domaravilhoso, em que as leis ordinárias do mundo real entram em suspensão.” (CADEMARTORI, 2009, p. 35).

Regina Zilberman (2008) enfatiza que muitas transformações ocorreram nas últimas décadas envolvendo manifestações culturais e o modo de compreendê-las, incluindo concepções sobre educação, leitura e literatura, mas que a escola permanece estagnada, incapaz de absorver essas mudanças. Para essa autora, a aprendizagem de um modo específico de ler o

texto literário poderia ser um dos caminhos para reafirmar a valor e necessidade da formação escolar que tem dificuldade em se manter frente às facilidades da comunicação de massa e da cultura digital.

De acordo com Annie Rouxel (2013), para pensar sobre o ensino da literatura e suas modalidades práticas é necessário que se defina sua finalidade. De acordo com essa pesquisadora, o ensino de literatura

é a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar a respeito – que é previsto aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que vislumbra esse ensino da literatura. (Rouxel, 2013, p. 20)

Essa autora ainda acrescenta que a formação resulta da cooperação de três componentes: a atividade do aluno sujeito leitor no âmbito da classe constituída em comunidade interpretativa, a literatura ensinada – textos e obras – e a ação do professor cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de uma importância maior.

Portanto, ler literatura é estabelecer um diálogo especial, pois “a experiência da leitura literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2006, p. 17). Paulino (2014) ainda acrescenta que a leitura se diz literária quando

a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. (PAULINO Graça, GlossárioCeale, 2014)

Ao considerar a leitura literária como um instrumento para a aquisição de conhecimentos, é de suma importância que a escola planeje estratégias que levem o aluno a usá-las como prática social, reforçando assim, seu papel fundamental, pois

o exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode preencher esses objetivos, conferindo à literatura outro sentido educativo, talvez não o que responde a intenções de alguns grupos, mas o que auxilia o estudante a ter mais segurança relativamente às suas próprias experiências. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 54)

Dessa forma, Rouxel (2013) faz alguns apontamentos sobre como formar um sujeito leitor. Essa autora ressalta que a primeira necessidade, ao se trabalhar um texto literário, é o professor e aluno renunciarem “à imposição de um sentido convencionado, imutável, a ser transmitido” (ROUXEL, 2013, p. 20). Trata-se de partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de *savoir-faire*. Além disso, essa pesquisadora questiona: Como desenvolver, em proveito da leitura – quer dizer, sem prejuízo para o investimento do leitor – a dialética leitura/estudo/leitura? Finalmente, como adquirir os saberes no âmbito da leitura?

Rouxel (2013) afirma que a tensão entre o texto e o leitor que caracteriza a leitura literária em sala de aula são de três ordens: saberes sobre os textos, saberes sobre si e saberes sobre a atividade lexical. Baseados em suas colocações descreveremos a seguir esses saberes:

- Os saberes sobre os textos – conhecimento dos gêneros, poética dos textos, funcionamento dos discursos etc. – são descobertos e adquiridos no âmbito da leitura. O estudo de uma obra integral, por exemplo, permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão assentados os conceitos e as noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura. A leitura da obra fornece a ocasião de reinvestimentos capazes de automatizar e de afinar as abordagens do texto. Esses saberes podem ainda ser verificados nas atividades de escrita literária em que o aluno se situa em posição de autor investido de uma intenção artística. Os jovens alunos do ensino fundamental dispõem também de saberes sobre os textos (em geral sobre os contos e as fábulas). Algumas experiências de leitura se sedimentaram e são memorizadas.
- Os saberes sobre si remetem à expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento de gosto assumidos. É a afirmação de uma subjetividade mobilizada na leitura. Na primeira etapa do ensino fundamental, os alunos revelam seus pensamentos e suas emoções mais diretamente e o professor deve frequentemente lembrar a eles a necessidade de voltar ao texto. Diversas atividades podem ser planejadas para fazer emergir a subjetividade deles, para que eles aprendam a escutar a si próprios, como a prática dos diários de leitura (e a lógica associativa); a “escuta flutuante”: sensações e imagens mentais e a prática metacognitiva do autorretrato de leitor (ou da autobiografia de leitor, segundo a idade).
- Os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos são aqueles nos quais se sustenta a “cooperação interpretativa” (ECO, 1985) ou, para dizer como Catherine Tauveron, aqueles que asseguram o equilíbrio entre “direitos do texto” e “direitos do leitor” (TAUVERON, 2004)¹. Se é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é conveniente também ensinar aos alunos a evitar uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo. Desde o começo da escolaridade, os professores se preocupam em estabelecer o hábito de submeter as hipóteses à autoridade do texto. Os pequenos, querendo argumentar sobre o texto, apontar para este e dizem: “está escrito!”. A sala de aula representa assim esse papel de regulador. Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores” a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação ao menos de um consenso. A presença da sala de aula é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (avatar do conflito de

interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. (ROUXEL, 2013, p.21-23)

Dessa forma, percebemos que a leitura literária no contexto escolar é um processo de expansão de saberes, demandando que o professor seja o mediador, aquele que orienta a leitura na escola, ajudando os alunos a estabelecerem conexões entre esses saberes, coordenando e facilitando a seleção das obras que serão trabalhadas.

A partir de argumentos elencados por Tébar (2011), Cosson (2015) afirma que “nessas atividades de mediação, o professor deve guiar-se por princípios que envolvem diversidade, sensibilidade, valorização da experiência e da contemplação, afetividade e fortalecimento da autoestima para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades” (COSSON, 2015, p. 166).

Conforme Gomes e Bortolin (2011) a mediação da leitura literária é vista como uma “animação” que envolve uma série de atividades, tais como a Hora do Conto, uma das atividades mais utilizadas pelos mediadores de leitura, muito valorizada por se tratar de uma “atividade que desperta na criança a curiosidade sobre o mundo da literatura infantil, com histórias fantásticas que contribuem para melhor compreender a vida e também adquirir o gosto pela leitura” (GOMES; BORTOLIN, 2011, p. 164). Além dessa, outras atividades merecem destaque: a Feira Literária, na qual as crianças trocam livros entre si; a exibição de filmes, que pode envolver ou não comentários posteriores; as oficinas de leitura, que “fomentam a cultura e a leitura, por meio de narrativas, roda de histórias, dramatizações de produções literárias e artísticas” (idem, p. 165); a dramatização de um conto; encontro com escritores; lançamento de livros; banca de troca-troca de gibis; murais e exposições de produções de alunos; entre outras atividades que numa biblioteca escolar visam “a capacitar os alunos a lerem diversificadamente e com prazer” (ibidem, p.164).

Então, cabe à escola promover práticas de leitura literária que assegurem o ensino efetivo de literatura, garantindo o mergulho das crianças na cultura escrita, em atividades que façam sentidos para elas e que contribuam para seu pleno desenvolvimento.

Corrêa e Machado (2010) afirmam que os caminhos da literatura podem ser muitos e cada leitor pode descobrir ou construir o seu, mas o professor pode e deve ser mediador, o companheiro da jornada, aquele “guia” experiente que pode orientar caminhos interessantes, por vezes difíceis, durante a travessia.

A pesquisadora Célia Regina Delácio Fernandes (2011) chama a atenção para o papel

simultâneo do professor como mediador de leituras literárias e educador que perpassam o ensino da literatura e a formação do leitor na escola. De acordo com essa autora “no que diz respeito à leitura de textos literários, o trabalho do mediador precisa visar, para além da compreensão, a imaginação de outros mundos possíveis e a transformação do leitor e de sua realidade” (FERNANDES, 2011, p. 329). Conforme Fernandes, por esse caminho, o mediador poderá aprimorar e “construir uma leitura literária significativa na escola, que participa da vida de quem lê e forme um leitor para quem a leitura faça sentido em sua vida e possa transformá-la, transformando também a realidade inspirado nos mundos tornados possíveis pela literatura”. (idem, p. 346)

Antunes (2015) reforça que para chegar a tais experiências literárias na escola, é preciso investir na formação de um professor capaz de compartilhar, sem impor, a leitura da obra literária. Esse autor argumenta que

Ao capacitar docentes para o trabalho criativo e envolvente com a literatura, abririam perspectivas para a realização de um trabalho dessa natureza também em outras áreas. Afinal, a língua é a base para todas as disciplinas e para a vida social. E a literatura, enquanto prática estética que proporcionasse a permanente constituição de sentido, contribuiria para a compreensão da vida e da sociedade. A transformação da sala de aula em “comunidade hermenêutica” poderia representar, em última instância, uma oportunidade democrática e produtiva tanto para os alunos como para o professor, que de forma verdadeira também aprenderia a fruir literatura no processo de ensiná-la. (ANTUNES, 2015, p.16)

Os professores de literatura na escola, normalmente são egressos dos cursos de Pedagogia e Letras, para os quais lecionam na educação infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e também no ensino médio. Marly Amarilha e Diana Saldanha realizaram uma pesquisa em 2018 com 27 instituições federais e concluíram que menos de 50% do curso de Pedagogia há uma disciplina obrigatória que se refere à literatura. Segundo as autoras “a literatura começa a estar presente nos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades pesquisadas e que existe um movimento acadêmico para a inserção de esse saber, contudo sua presença institucional ainda é incipiente, vulnerável” (AMARILHA e SALDANHA, 2018, p.18).

Mas no caso dos cursos de Letras, a situação não é diferente porque eles deveriam ter como objetivos o preparo de um professor capaz de refletir sobre suas práticas, desde a escolha do material a ser utilizado até a forma de ler e compartilhar as leituras com seus alunos. Conforme Antunes (2015) “sem deixar de cumprir objetivos específicos quanto aos estudos linguísticos e literários, eles deveriam dedicar-se também à formação do professor do ensino

básico” (ANTUNES, 2015, p.15). Trata-se de formarem docentes não apenas nos conteúdos específicos, mas principalmente na maneira de vivenciarem esses conteúdos com seus futuros alunos.

Cosson (2021) em seu texto *Ensino de Literatura sempre: três desafios hoje*, explicita que a leitura da obra literária, o letramento literário, a experiência da leitura e o compartilhamento da leitura da obra literária em sala de aula é a maneira preferencial pela qual se deve efetivar o ensino da literatura, porém, essa concretização na escola não é tarefa fácil. Ele descreve baseado em diversos estudos três desafios que o ensino de literatura precisa enfrentar com mais urgência na escola hoje: *a formação docente, o material de ensino e a formação do leitor literário* na escola.

Em relação ao primeiro desafio, Cosson diz que é preciso repensar *a formação docente* recebida nos cursos de Letras e Pedagogia, dizendo que é insatisfatória para formar o professor de literatura. De acordo com este pesquisador, se o objetivo é formar um professor “capaz de desenvolver o letramento literário de seus alunos, é preciso garantir uma formação docente que contemple, com pesos similares, os conhecimentos literários, a prática da literatura e o ensino de literatura.” (COSSON, 2021, p.39). Também ele menciona que afirmações em relação à formação docente como “a prática pedagógica decorre naturalmente do conhecimento específico”, “o conteúdo é irrelevante quando se sabe ensinar”, dentre tantas outras, na área de Pedagogia precisam ser confrontadas com a realidade das escolas do ensino básico, pois são nelas que

a maioria dos egressos dos cursos de licenciatura busca heroicamente se constituir como docente preenchendo, com os poucos recursos que dispõe, as enormes distâncias entre o que foi lhe ensinado e o que lhe é demandado ensinar como leitura literária. (COSSON, 2021, p.39)

Não podemos deixar de destacar que essa formação docente também deve priorizar o conhecimento de estratégias para a formação de leitores e os aspectos que dão qualidade à obra literária.

Em relação ao segundo desafio, Cosson diz que o ensino de literatura consiste na leitura de obras literárias, mas o acesso físico a este *material de ensino* é uma questão complexa, pois apesar de haver uma legislação específica (Lei nº12.244/2010) e até pouco tempo também um programa destinado à aquisição de livros para as escolas (Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), o funcionamento das bibliotecas não é o desejado como aponta várias pesquisas. Logo, devemos rever o acesso e a seleção dos textos literários na escola.

O terceiro desafio hoje do ensino da literatura trata-se da compreensão e defesa da especificidade da *formação do leitor literário* ou do caráter singular da leitura literária que precisa e deve ser ensinada na escola.

Não se trata de algo novo como poderiam supor vários desavisados. Na verdade, tal modo de ler e também de produzir textos literários sempre fez parte dos usos da literatura na educação, mas não era percebido antes porque se encontrava diluído no uso generalizado dos textos literários em diversas funções. Atualmente, quando esse uso mais amplo foi progressivamente delimitado e até mesmo apagado, a leitura literária emerge como um modo específico de se relacionar com os textos literários, um exercício de linguagem, de construção do nosso corpo simbólico, que é essencial para a afirmação da nossa condição humana. (COSSON, 2021, p.45)

Com certeza, concordamos com os desafios acima, mas precisamos destacar outros tão quanto emergentes aos explicitados por Cosson em relação ao ensino da leitura literária na escola:

- Aproximar os alunos do espaço da biblioteca, despertando o gosto pela literatura e ensinando-os a reconhecerem a beleza artística das obras;
- Aumentar o acesso às bibliotecas das escolas públicas, através de um espaço organizado com obras de qualidade e que contemplem diferentes gêneros literários;
- Tornar o preço dos livros literários mais acessíveis, pois o alto custo deles impede que uma grande parcela da população não consiga comprá-los;
- É necessário criar novos programas e políticas públicas de incentivo à leitura com vistas a promover a melhoria da qualidade do ensino no Brasil;
- O governo precisa investir e apoiar novos estudos e novas ações de fomento à leitura literária e disponibilizar ao professor uma sólida formação através de cursos de capacitação focados no trabalho criativo e envolvente com a literatura,
- Para despertar o gosto pela leitura em seus alunos, é necessário que o professor seja antes de tudo um leitor conhecedor do acervo disponível na biblioteca da escola em que trabalha.

Nota-se que os desafios do ensino da leitura literária na escola pública são muitos e nós, professores dos anos iniciais, precisamos desenvolver estratégias que corroboram para a promoção e acesso à leitura de livros de literatura, pois atualmente, ler é um ato de resistência.

Também não podemos esquecer que uma das funções da literatura é formar e

transformar seus leitores, uma vez que o texto literário possibilita ao ser humano tornar-se mais humanizado. Segundo Candido (2011), a humanização é

(...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p. 180)

A humanização exige posicionamento, críticas, luta pelos ideais, bem como análise dos atos realizados. E é nesse sentido que a literatura é convocada a assumir o seu papel, porque ela “[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, na sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 180). Dessa forma, de acordo com Machado (2018), ao pensar o ensino de literatura é preciso

questionar as burocracias didáticas acopladas a regras estritas, rígidas e castradoras. Além disso, também é necessário formar profissionais que fujam do uso fragmentado, deslocado, manipulado e pré-estabelecido do texto literário, para serem educadores que entendam que, pelo fato de o texto literário ser polissêmico, mais de um sentido é possível em sua leitura e que o próprio texto em si delimitará se a interpretação é insólita ou não. (MACHADO, 2018, p.100)

Rildo Cosson, no livro *Paradigmas do ensino da Literatura*, publicado em 2020, apresenta seis paradigmas do ensino de literatura. Esse pesquisador traça uma perspectiva histórica do ensino da literatura no Brasil e fornece um panorama acerca das transformações pelas quais a disciplina passou ao longo dos anos. Para isso, o autor identifica seis paradigmas, sendo dois deles tradicionais: moral-gramatical e histórico-nacional, e quatro paradigmas contemporâneos: analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário. Ele apresenta o conceito de paradigmas como uma espécie de “matriz curricular” e em cada um deles, o leitor encontra questionamentos, críticas, explicações e propostas para as diferentes questões relacionadas às concepções contemporâneas de ensino de literatura.

No último paradigma, do letramento literário, Cosson procura aproximar os princípios teóricos explorados em paradigmas anteriores em uma prática pedagógica sistematizada no campo de estudo da literatura. Ele defende que o aluno é o ator principal no caminho de seu letramento literário, pois a atuação do professor tem por objetivo delinear o caminho, passando pela aprendizagem colaborativa, ativa, intercultural e contextual. Este estudioso também aponta alguns desafios que tal concepção de ensino enfrenta e apresenta alguns exemplos de como trabalhar atividades de leitura literária e de como obter possíveis resultados, ajudando os

docentes, principalmente da educação básica a refletirem e repensarem o ensino de literatura na escola.

Diante de todos os apontamentos apresentados neste tópico, destaco a relevância de reforçarmos a importância de investigações sobre os modos de ensinar literatura nos anos iniciais, da necessidade de efetivar e reivindicar uma formação adequada do leitor literário, ampliando os argumentos, concepções e as práticas de letramento literário. Afinal, é através da experiência da leitura literária que é possível a formação de leitores verdadeiramente conscientes, abertos “para as possibilidades de um mundo que não está pronto ainda, está apenas se formando para as diferenças, para as pluralidades, para a democracia verdadeira” (PAULINO, 2010, p.118).

1.3 Letramento literário e a formação do leitor nos anos iniciais: conceito e implicações

A partir dos anos 80, os estudos sobre o processo de alfabetização se intensificaram e com as mudanças culturais, econômicas e sociais ocorridas nas sociedades contemporâneas, esse conceito de alfabetização, que esteve relacionado ao ensino e aprendizagem da “tecnologia da escrita” tornou-se insuficiente para representar a situação da população no que se refere à apropriação da linguagem escrita. É nesse âmbito, com uma nova exigência da sociedade que requer indivíduos que façam uso competente da leitura e escrita em situações cotidianas, que surge um novo termo, o *letramento*. Conforme Soares (2012),

antes, nosso problema era apenas o do ‘estado ou condição de analfabeto’ – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o ‘estado ou condição de quem sabe ler e escrever’, e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto – ‘alfabetismo ou letramento’ – não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo letramento [...]. (SOARES, 2012, p. 20)

Magda Soares (2012) afirma que a palavra letramento foi criada e traduzida do inglês *literacy*: letra – do latim *littera*, e o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação. Assim, compreende-se: “Letramento, é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como

consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2012, p. 18)

Dessa forma, podemos afirmar que letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita.

Logo, os letramentos contemplam as novas formas de utilização da leitura e da escrita exigidas pela sociedade contemporânea e, principalmente, as múltiplas linguagens que hoje integram os textos, se relacionando também com as práticas educacionais e formais.

Conforme Street (2003) letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever, designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados.

O letramento é, sem dúvida, “um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido” (SOARES, 2012, p. 120). É dever de diversas instituições assegurar esse direito, e, dentre elas, destacamos a escola que é a instituição responsável pela alfabetização dos indivíduos a qual “a sociedade delega a responsabilidade de prover as novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão” (SOARES, 2012, p. 84). Dentre essas responsabilidades destacamos a formação de leitores, a importância da leitura literária, surgindo, assim, o conceito de letramento literário.

Com a caracterização específica de algumas formas de uso social da leitura e da escrita, relacionadas ao domínio discursivo ou aos suportes de textos, encontramos expressões como letramento acadêmico, letramento digital, letramento visual, letramento midiático, e no nosso caso, o letramento literário que tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de prática social singular.

A expressão letramento literário foi usada pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino, durante um encontro da Associação Nacional de Pesquisa (ANPED), em 1999. Conforme a pesquisadora Zélia Versiani Machado, coordenadora do Grupo de Pesquisas do Letramento Literário (GPELL) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação-FaE da UFMG, em entrevista ao blog “Escrita Brasil”, o uso do termo letramento literário surgiu da seguinte maneira:

O termo “letramento literário” foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino, num trabalho encomendado para a ANPEd, na sequência do trabalho de Magda Soares. Na época, o nosso grupo de pesquisa tinha o nome Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil. Em seguida passamos a adotar o nome Grupo de Pesquisas do Letramento Literário – GPELL – pelo fato de, assim, integrarmos mais a literatura no contexto da cultura escrita às nossas discussões. Desta forma, a mudança de nome buscou destacar a importância da leitura literária, do leitor, da formação de leitores – professores e alunos –, da leitura literária na escola e em bibliotecas, etc. (MACHADO, 30 de julho de 2008)

Como destaca Lajolo (2001), “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, tornar-se seu usuário competente” (LAJOLO, 2001, p. 106).

Paulino (2001) define o letramento literário da seguinte forma:

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, p. 117).

Dessa forma, a leitura de textos literários requer 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 (PAULINO, 2004, p. 56). De acordo com Corrêa (2014), a palavra “pacto”, em acepções mais usuais do termo

designa um ‘contrato’, um ‘ajuste’ entre as partes envolvidas. Dessa forma, podemos pensar em ‘pacto de leitura’ com um contrato, um ajuste que se faz entre leitor e texto. O *pacto ficcional* é um tipo de relação que se estabelece entre o leitor e o texto, é uma das formas do pacto de leitura. O adjetivo “ficcional” vem do substantivo “ficção”, que significa invenção, fantasia, imaginação. Em teoria da literatura, dizemos que um texto é ficcional ou fictício quando há nele uma suspensão de comprovação histórica dos fatos narrados. É preciso ressaltar, entretanto, que os limites entre o ficcional e o histórico não são tão precisos quanto pode parecer à primeira vista. Uma obra pode ser ficcional e basear-se em fatos históricos ou em personagens que realmente existiram. Portanto, *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. (CORREA, Glossário Ceale, 2014)

Sendo assim, o leitor literário tem a função de interagir com o texto, de compreendê-lo como um processo estético de interlocução. De acordo com Graça Paulino (2004), “os modos escolares de ler literatura distanciam-se de comportamentos próprios da leitura literária, assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar” (PAULINO, 2004, p.56).

Cosson (2014) também apresenta o conceito de letramento literário da seguinte maneira:

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. (COSSON, Glossário Ceale, 2014)

Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário não é apenas um saber que se adquire sobre as obras literárias, mas sim uma experiência de dar sentido ao texto lido por meio de palavras que falam de palavras. O letramento literário “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p. 16).

Dessa forma, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2009, p. 17). Além do mais, o letramento através dos textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, pois leva ao domínio da palavra a partir dela mesma.

Além disso, acrescento que o letramento literário é um processo contínuo em que o leitor lê e compreende textos literários, se apropria deles efetivamente por meio da experiência estética, construindo sentidos, numa perspectiva humanizante, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma.

Logo, é necessário ir além da promoção de uma aprendizagem sistematizada da leitura literária pela qual se potencializa o letramento literário. Cosson (2020) destaca que o objetivo

do letramento literário é desenvolver a competência literária, usando, como meio, experiências literárias diversas e diversificadas, e buscando, como resultado, a ampliação e aprimoramento do repertório literário do aluno.

Como se pode depreender, o letramento é um processo e várias agências contribuem para que o cidadão desenvolva esse processo, sendo a escola a mais importante, porque tem esta função precípua. Soares (2006) no texto “*A escolarização da literatura infantil e juvenil*” retrata a adequada escolarização da literatura através da discussão teórica, a partir da análise de três livros didáticos. Essa autora ressalta que a escolarização da literatura é inevitável, mas que é necessário que se faça uma distinção entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura:

[...] o que se quer deixar claro é que a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduz mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (SOARES, 2006, p. 47)

Para Soares (2006), uma escolarização adequada da literatura conduz ao letramento literário, uma vez que leva a uma prática que contribui com a formação de leitores cada vez mais críticos, reflexivos e ativos. Em contrapartida, alguns procedimentos como a seleção restrita de gêneros literários, autores e obras, a fragmentação do texto literário, a realização inadequada de atividades avaliativas e a transferência do suporte literário de um texto para o livro didático podem favorecer a escolarização inadequada da literatura.

Entendemos o espaço escolar como um ambiente de apropriação e ampliação do discurso literário. De acordo com o pensamento de Leahy-Dios (2004), educar literariamente um sujeito significa torná-lo cidadão, conscientizá-lo do seu lugar social, provocando sua criticidade ao realizar suas leituras. Dessa forma, a escola deve proporcionar ao aluno a experiência literária. De acordo com Cyana Leahy-Dios (2004), é necessário a

construção de uma educação literária relevante, com uma realização própria percebida por alunos e professoras, envolve a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção do conhecimento, utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos. [...] Aí se insere a necessidade de esclarecer o papel da literatura como espaço de leitura formal no ensino médio brasileiro, assim como as influências que os estudos literários vêm sofrendo em sua história contemporânea. Para reescrever essa história, visando a uma influência politicamente significativa nos tempos atuais, é preciso saber as formas que tomam esses estudos (LEAHY-DIOS, 2004, p. 04).

Rouxel, na obra *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), defende que “ninguém permanece impunemente exposto muito tempo ao contato de obras literárias; tanto é verdade que toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares” (ROUXEL, 2013. p. 20). Assim, entendemos que a experiência da leitura literária deve levar em conta respostas subjetivas, pois elas são fundamentais para dar sentido ao ensino da literatura, que muitas vezes se limita à introdução de conteúdos, abordagem de algum tema ou do texto seguidas de interpretações. “Não é possível pensar em educação literária ou ensino de literatura fora do campo educacional e não é possível desentranhar a educação das relações econômicas, sociais, políticas e culturais amplas” (DALVI, 2018, p. 24).

Nesta tese defendemos que, para o desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil, é importante a articulação entre o ensino de literatura e a leitura literária, visto que estes dois aspectos, se assim podemos nomear, dialogam entre si, contribuindo para a promoção do letramento literário. Afinal, tanto a leitura literária, quanto o ensino de literatura deveriam estar presentes no contexto escolar, de modo complementar.

É papel nosso, educadores dos anos iniciais, inserir as crianças em práticas sociais de leitura e escrita, agregando valores, e isso é possível a partir de uma educação literária eficaz. O resgate da leitura de mundo e da literatura como mediadora no processo de formação e transformação é essencial para a construção da identidade, da reflexão acerca de si mesmo e da sociedade na qual estão inseridas.

Diante desses argumentos, a escola precisa consolidar o ensino de literatura de maneira que os alunos tenham contato com os livros literários, ou seja, precisa trabalhar a leitura desses textos como atividade de construção e reconstrução de sentidos. Os novos paradigmas de leitura requerem um leitor que interaja com a diversidade de textos disponíveis na contemporaneidade, se embrenhando nesta experiência, integrando sensações e percepções na construção de significados.

A busca de significado é uma característica inerente ao ser humano, desde o refletir sobre a razão da própria existência e da natureza das relações interpessoais ou da compreensão do sentido de produtos oferecidos pelas mídias. Pela ativação do sensível e do inteligível, é possível captar sutilezas de fenômenos da existência, ou mesmo, tanto pela carência quanto pelo excesso de estímulos, deixar de apreendê-las. Os modos de um leitor relacionar-se com as diferentes manifestações da sua realidade dependem, em grande parte, da capacidade de mobilizar as próprias experiências, considerar o entorno, os elementos e as articulações ali existentes. É um constante exercício de observar, analisar, organizar e capacitar-se a atribuir significado, ir além da superficialidade de percepções de um contexto saturado de informações. Esses são desafios de um saber ler, de conhecer mais e melhor. Como

uma paisagem produzida por múltiplos elementos, os textos incluem horizontes diversos criados por várias linhas de fuga, que consolidam referências, orientam percursos significativos. Há um horizonte que estende pontes entre o próximo e o distante; orienta lembranças de outros cenários, pessoas e tempos diversos; leva a criar percursos internos e pontos de ancoragem, realizando caminhos de ida e também de volta. E, nesse movimento, ampliam-se experiências de legibilidade e de inteligibilidade sensível e significativa. (PANOZZO, 2007, p. 50)

Sob essa perspectiva, a leitura deve ser compreendida como um ato que extrapola ao universo da escrita, de modo a abarcar outros códigos e suportes. Segundo Soares (2006) é essencial e indispensável a leitura de textos literários na sala de aula para o desenvolvimento de leitores autônomos e competentes, pois é inevitável a escolarização da literatura, o que não é aceito é uma “didatização mal compreendida”, sua “deturpação, falsificação, distorção” (SOARES, 2006, p.22). Apesar de não ser o único espaço de letramentos, a escola continua um lugar ideal de experiências plurais e de experimentação da diversidade cultural.

Mas não podemos deixar de enfatizar que mesmo o mercado editorial ter crescido e investido em projetos gráficos para atender um novo público consumidor; a leitura e a escrita serem importantes competências e habilidades discutidas na contemporaneidade; a literatura não escapou das turbulências políticas que diminuíram os recursos financeiros de incentivo à leitura, contribuindo por exemplo, para o fim do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o fechamento de algumas bibliotecas públicas. Conforme os dados do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), Minas Gerais somava 888 bibliotecas públicas em 2015, número que caiu para 728 em 2020, ou seja, uma perda de 160 bibliotecas em cinco anos.

Como é no Ensino Fundamental, anos iniciais, que a criança entra em contato com todos os campos de conhecimento, é de suma importância reflexões sobre o ensino de literatura nesta etapa de ensino. Assim, investigamos algumas produções acadêmicas disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) relacionadas a essa etapa de escolarização. A escolha desse repositório para realizarmos essa pesquisa, se justifica pelo motivo da BDTD integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários toda essa produção em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. Além disso, tem a vantagem de remeter diretamente ao texto completo da tese ou dissertação por meio de link para o arquivo no repositório da universidade onde o trabalho foi defendido, o que não ocorre, por exemplo, no Portal de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES). Dessa forma, a qualidade dos metadados (título, autor, resumo, palavra-chave, etc) coletados e o acesso ao documento integral são de inteira responsabilidade da instituição de origem.

Nosso objetivo não foi realizar a fundo um levantamento bibliográfico, e sim conhecer outros trabalhos que corroboram com a temática da nossa pesquisa. Vejamos abaixo algumas produções acadêmicas voltadas para o ensino de literatura.

Quadro 01- Elementos das dissertações sobre ensino de literatura nos anos iniciais

	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ÁREA/ANO	PAVRAS-CHAVE
1	Os griôs aportam na escola: por uma abordagem metodológica da literatura infantil negra nos anos iniciais do ensino Fundamental	Wagner Ramos Campos	UFRN	Educação 2016	Ensino de literatura infantil negra; Mediação; Relações étnico-raciais; Anos iniciais do ensino fundamental
2	Cuidado com os lobinhos!: Aproximações entre ensino de ciências e literatura no 3º	Luciana Skora	UFPR	Educação 2019	Letramento Científico, Literatura, Anos Iniciais, Alimentação, Análise de Discurso

	ano do ensino fundamental				
3	O que revelam as páginas de um livro? O olhar expressivo da criança e do educador no mundo imaginário dos livros	Márcia Andreia Pizolotto Camini	UNIJUÍ	Educação 2015	Ensino. Experiência. Educação, Literatura infantil, Imaginação, Leitura
4	Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas	Vanessa Bataus	UNESP	Educação 2013	Literatura infanto-juvenil, Leitura, Estudo e ensino, Prática de ensino
5	A tematização da prática pedagógica como estratégia formativa: possibilidades de construção do saber docente sobre o ensino de leitura literária	Tatiane Andrade de Moraes,	UNOESTE	Educação 2017	Leitura, Formação Docente, Prática de ensino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

As cinco pesquisas apresentadas são dissertações da área de Educação. Dentre elas, três possuem aproximações com nosso objeto de estudo. Veja abaixo os principais pontos abordados em seus resumos:

Camini (2015) em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *O que revelam as páginas de um livro? O olhar expressivo da criança e do educador no mundo imaginário dos livros* refletiu sobre as questões educativas, associadas à literatura infantil – a importância da literatura infantil na constituição do sujeito como um todo: a sua imaginação, a criatividade, o despertar de um olhar expressivo e de sentimentos que se manifestam e se propagam no momento da contação/apresentação de uma história. Nesta discussão a autora trouxe a temática da literatura infantil, considerando a complexidade de seus saberes no ensino. Segundo Camini (2015), após os estudos realizados, muitas concepções foram reformuladas, novas surgiram e outras se fortaleceram. Entre elas, a convicção de que como o livro infantil ou uma experiência com a literatura (contar histórias), pode contribuir para a formação da criança quanto aos aspectos social, afetivo, cognitivo e cultural, proporcionando reflexões importantes acerca das questões que permeiam a leitura e a contação de histórias em sala de aula no Ensino Fundamental, mais especificamente nos anos iniciais. A autora ainda chama a atenção para a necessidade de discussões e estudos, nas escolas, que enfatizem o momento da literatura e leitura em sala de aula possibilitando momentos específicos e diferenciados quanto ao uso do livro, da literatura infantil, do lúdico, do professor personagem, de unir o conhecimento teórico com o pedagógico e a didática, de criar momentos de saber com sabor, que possibilitem refletir sobre suas práticas e também problematizar a forma da contação de histórias, encontrando alternativas para o trabalho com as crianças no processo de ensino aprendizagem.

Já Bataus (2013) em sua pesquisa *Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas* realizou um estudo acerca do trabalho pedagógico relacionado à literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental. Teve como objetivos compreender (1) as representações da coordenadora pedagógica da escola parceira da pesquisa no que se refere às estratégias de leitura concebidas por Presley (2002) e Harvey e Goudvis (2008) e sua mediação para o trabalho de formação continuada com os professores durante o HEC e (2) a transposição didática realizada por uma professora do grupo docente da escola, em função de como ela elaborou o conceito de estratégias de leitura a partir dos encontros pedagógicos. Para a realização da pesquisa, foram observados cinco encontros em que as estratégias de leitura foram trabalhadas em uma turma de 2º ano em que a professora planejou

e desenvolveu as oficinas de leitura. A pesquisa indica que não é suficiente o professor dispor de novas metodologias que orientem sua prática pedagógica, se suas concepções não lhe proporcionam as bases para pensar a leitura como compreensão, a literatura infantil como arte e não como pretexto que tenha outros objetivos que não seja a atividade literária; o aluno como um sujeito ativo diante de seu processo de aprendizagem e de compreensão; as estratégias de leitura como operações intelectuais e seu próprio papel de mediador.

No terceiro trabalho intitulado *A tematização da prática pedagógica como estratégia formativa: possibilidades de construção do saber docente sobre o ensino de leitura literária* de Tatiane Andrade de Moraes (2017), investigou a formação de doze professores que lecionavam no Ensino Fundamental – anos iniciais (2º aos 5º anos), em uma escola estadual do interior paulista sobre o ensino da leitura de textos literários. Como resultados, foram identificados dados importantes para o estudo de três aspectos conteudísticos: a identificação da formação e das práticas das docentes; o trabalho com os textos literários em sala de aula; e a reflexão docente sobre as próprias práticas de ensino da literatura. Tais resultados podem estimular docentes do ensino fundamental (que ainda se utilizam de um trabalho pedagógico mecanicista de leitura da literatura) a uma prática pedagógica de enfoque histórico-cultural. Essa pesquisa foi finalizada, com a comunicação da pesquisadora sobre a importância da tematização da prática como estratégia produtiva na formação de professores reflexivos e sobre a necessidade de maior investimento histórico-cultural na formação do repertório de saberes (científicos e práticos) dos professores formadores de leitores da literatura.

A partir da leitura desse material, procuramos identificar temáticas, recortes e abordagens mais recorrentes. Desses temas e abordagens, percebe a preocupação com a recepção da obra pelo leitor, numa perspectiva contemporânea. Os resumos dessas pesquisas sinalizam mudanças favoráveis à perspectiva do ensino de literatura e observa-se que os resultados apontaram que as experiências literárias realizadas com os alunos resultaram em melhoria do ensino.

Diante dessa pequena amostra, é possível afirmar que é indispensável no contexto escolar a convivência dos alunos com os textos literários, contribuindo assim, para a promoção do letramento literário. Além disso, tais estudos sinalizam que é preciso e urgente, ampliar as pesquisas sobre o ensino de literatura infantil nas discussões acadêmicas, principalmente voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses estudos também demonstram que a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, “sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2009, p. 23).

Neste sentido, a escola precisa oferecer oportunidades para que seus alunos, principalmente dos anos iniciais, tenham contato com os livros literários, para que a literatura se efetive como instrumento de formação do ser, como possibilidade de constituição de um indivíduo ativo na sociedade em que vive.

1.4 Formação de leitores em bibliotecas escolares: limites e possibilidades

A origem da palavra biblioteca vem dos termos gregos *biblíon* (livro) e *theka* (caixa), significando o móvel ou lugar onde se guardam livros. Mas este conceito vem se modificando por meio da própria história das bibliotecas.

De acordo com a definição dada pelo Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, biblioteca é “edifício ou recinto onde ficam depositadas, ordenadas e catalogadas diversas coleções de livros, periódicos e outros documentos, que o público, sob certas condições, pode consultar no local ou levar de empréstimo para devolução posterior” (HOUAISS, 2001, p. 58).

A biblioteca não é somente o lugar onde se guardam os livros, pois é um espaço carregado de funções, sendo uma delas contribuir para que os alunos de diferentes camadas da população tenham acesso à leitura. Nesse sentido, a biblioteca pode se converter num mecanismo de transformação das relações entre alunos, professores, e toda comunidade escolar, proporcionando mediações e tornando-se um lugar de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, pois possui um caráter social.

Precisamos então, como professores da educação básica, discutir e lutar para que esse espaço cumpra o seu papel, o de se tornar um local vivo, frequentado pelos alunos e professores. Acrescento ainda que, a biblioteca escolar precisa ser um espaço de diálogo, de liberdade, de convivência, de aquisição de conhecimentos, pois é através dela que grande parte das crianças de escola pública tem a possibilidade de ter contato com o livro literário. Logo, compete à escola oferecer o acesso aos livros de literatura, porque ela “[...] se apresenta como potencial polo disseminador de uma cultura literária, rompendo seus limites e contribuindo em parte para o alargamento social da leitura.” (MARTINS, 2008, p. 17).

Assim, devemos reconhecer a importância do mediador de leitura dentro das bibliotecas escolares, ou seja, aquele que seleciona as obras, planeja estratégias, que organiza e elabora as experiências literárias, o que envolve a comunidade escolar (direção, supervisão, professores, alunos, pais, bibliotecários e auxiliares), pois todos são responsáveis para a formação de leitores. Portanto, “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).

Diante do exposto, precisamos refletir sobre algumas questões que envolvem a função da biblioteca: Quais são as especificidades de uma biblioteca escolar? Que lugar ela ocupa na escola? Que tipos de práticas podem e são realizadas nesse espaço? Qual o seu papel na promoção do letramento literário? Respostas prontas para tais questionamentos, nós não temos, mas ao longo desta tese delinearemos algumas reflexões sobre o ensino de literatura na escola e as práticas de letramento literário que podem ser desenvolvidas neste espaço.

Conforme Silva (1995) muitas bibliotecas escolares sofrem com problemas de desvalorização social da leitura, escassez de políticas públicas, inadequações no espaço, acervo sem diversidade e qualidade, sistema de classificação ininteligível, regulamentos muito rígidos, horários inflexíveis, preocupação excessiva com silêncio, arrumação e disciplina, bibliotecários mal preparados, entre outros. Este autor acrescenta:

(...) 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 convertidas 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. (SILVA, 1995, p. 24-25)

Fragoso (2002) apresenta duas finalidades básicas da biblioteca escolar: a educativa, em que reforça a ação de alunos e professores, e a cultural, em que colabora para a educação formal dos indivíduos. De acordo com Azevedo (2019), esse espaço, além de atender alunos, professores e funcionários da escola, em alguns casos, ela estende sua ação aos familiares de alunos e à comunidade no seu entorno.

Por essas razões, as bibliotecas possuem um importante papel no processo de letramento literário, que leva em consideração as habilidades afetivas e estéticas necessárias para a leitura literária, pois trata-se de uma apropriação pessoal de uma prática social de leitura e escrita. Dessa forma, elas contemplam e promovem a aquisição do conhecimento, fomentando a leitura

e a busca pela informação. Para que isso aconteça, as bibliotecas precisam ser lugares prazerosos que despertem o prazer pela leitura. Afinal, é de suma importância que a criança tenha contato com os textos literários desde cedo, favorecendo seu desenvolvimento social e cognitivo, conforme descreve a International Federation Of Library Association (IFLA):

A biblioteca escolar promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e mídias (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION, 2021, p.01)

Segundo Frago (2002), as bibliotecas enfrentam vários desafios para que seus objetivos sejam alcançados:

- a) cooperar com o currículo da escola no atendimento às necessidades dos alunos, dos professores e dos demais elementos da comunidade escolar;
- b) estimular e orientar a comunidade escolar em suas consultas e leituras, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de selecionar e avaliar;
- c) incentivar os educandos a pensar de forma crítica, reflexiva, analítica e criadora, orientados por equipes inter-relacionadas (educadores + bibliotecários);
- d) proporcionar aos leitores materiais diversos e serviços bibliotecários adequados ao seu aperfeiçoamento e desenvolvimento individual e coletivo;
- e) promover a interação educador-bibliotecário-aluno, facilitando o processo ensino-aprendizagem;
- f) oferecer um mecanismo para a democratização da educação, permitindo o acesso de um maior número de crianças e jovens a materiais educativos e, através disso, dar oportunidade ao desenvolvimento de cada aluno a partir de suas atitudes individuais;
- g) contribuir para que o educador amplie sua percepção dos problemas educacionais, oferecendo-lhe informações que o ajudem a tomar decisões no sentido de solucioná-los., tendo como ponto de partida valores éticos e cidadãos. (FRAGOSO, 2002, p.5)

Infelizmente, as bibliotecas enfrentam tais desafios acima, e além desses, podemos acrescentar outros:

- Profissionais mal preparados, cujos atendentes são na maioria das vezes professores readaptados;
- Falta de planejamento na implantação, organização e estruturação das bibliotecas escolares; para atenderem às demandas do usuário de maneira efetiva;
- Escassez de políticas públicas;
- Acervos sem diversidade, e muitas vezes sem qualidade;
- Horários de funcionamento breves e irregulares,

Conforme salienta Soares (2006), é inevitável a escolarização da literatura, mas as bibliotecas não podem perder sua identidade e suas especificidades. Soares (2006) propôs uma discussão acerca da “biblioteca como uma instância de escolarização da literatura” (SOARES, 2006, p.23). De acordo com essa pesquisadora a escolarização da biblioteca se dá por diferentes estratégias: A primeira delas se refere ao espaço de guardar os livros e de acesso a eles, a outra estratégia trata-se da organização da biblioteca e do tempo de acesso aos livros e à leitura, "onde se pode ou se deve ler, (...) quanto tempo se pode ler (durante a "aula de biblioteca"? quando se pode ir à biblioteca buscar um livro? quanto tempo se pode ficar com o livro?)" (Soares, 2006, p. 23). A terceira estratégia trata-se de uma seleção de livros, demonstrando quais são oferecidos aos leitores, os que são utilizados para pesquisa e quais obras estão de destaque na biblioteca. Já a última estratégia é a socialização da leitura se referindo ao profissional que ajuda o aluno a escolher as obras, quem orienta sobre os rituais de leitura: o que ler, como ler e o que se fazer com a leitura realizada.

Dessa forma, é preciso capacitar os profissionais que trabalham nas bibliotecas, tanto no sentido de serem mediadores de leitura, trabalhando em conjunto com professores, desenvolvendo projetos, incentivando o gosto dos alunos pela leitura, quanto alinhando seu trabalho com o projeto político pedagógico da escola. Essa formação deve oferecer-lhes embasamento nas áreas de aquisição de obras, de catalogação, organização e distribuição do material. Além disso, que o ajude a apresentar e desenvolver inúmeras propostas de trabalho com o livro literário que corroboram para o letramento literário.

Em suma, a biblioteca escolar precisa ser “o centro sociocultural da rotina escolar, que seja o local de encontro para leitura de poemas, exposições, divulgação de obras literárias, visitas de autores e ilustradores, em síntese, que seja um local de fruição da leitura e de convivência” (ROHLFS, 2014, p.110)

Faz-se necessário contextualizar a expressão “leitura de fruição” que é muito recorrente nesta pesquisa. Ao consultarmos o Dicionário Houaiss “leitura” se define como “ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral; arte de ler; ação de tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, para se distrair ou se informar. “Já a palavra “fruição” nada mais é o “ato de fruir, ou seja, de aproveitar ou usufruir de alguma coisa”.

Logo, a “leitura fruição”, do ponto de vista etimológico, é estar na posse e desfrutar de uma leitura que desperte o prazer em ler, desvendando as múltiplas camadas de sentido do texto

lido. Para isso, é necessário o desenvolvimento de práticas de leitura literária desde os anos iniciais como estamos a defender nesta pesquisa.

Silva (2011) aponta que na década de 2000, em termos legais, houve grandes avanços em relação à valorização do espaço biblioteca, um deles trata-se da lei 12.244/10, que dispõe sobre a obrigatoriedade de bibliotecas escolares nas instituições de ensino, públicas e privadas, brasileiras a partir de dois aspectos que tocam seu objeto: a perspectiva educacional e as recomendações biblioteconômicas.

Essa lei delega a obrigatoriedade de um bibliotecário responsável em todas as bibliotecas, sendo esse com formação superior específica para exercer tal função. Esse profissional, dentre as várias atividades concernentes a sua atuação profissional, é responsável pela dinamização e circulação do acervo, de atividades integradas às práticas pedagógicas da escola, criação de projetos que fomentem a leitura e valorizem o espaço dentro da escola, além de gerenciar, dinamizar e organizar as atribuições específicas da biblioteca escolar. Muitos pesquisadores apontam que a Lei 12.244/10 foi formulada, sem levar em consideração um setor muito importante para sua execução: a educação. Além disso, em pesquisas sobre bibliotecas escolares, muitas vezes a perspectiva da Biblioteconomia é focada em questões técnicas, sem estabelecer diálogo com o contexto escolar, ou melhor, com a formação de leitor. Publicado no Diário Oficial em 25 de maio de 2010, foram sancionados, através da Lei nº 12.244, os seguintes artigos:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura. Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962 de 25 de junho de 1998.

Art.4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2010, p.01)

É inegável que a biblioteca escolar é uma ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, pois a participação da biblioteca no “[...]currículo escolar para a

busca e uso da informação é preponderante, o que faz com que a biblioteca seja um laboratório de aprendizagem” (CASTRO; SOUSA, 2008, p. 135).

Em novembro de 2021, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei PL 4003/20, que alterou a Lei 12.244/10, estendendo o prazo de universalização das bibliotecas escolares para 2024, além disso, o texto permite que esses espaços sejam virtuais. O projeto também alterou a definição de biblioteca escolar, que passou a abranger o acervo físico e digital de livros, materiais videográficos, áudios, fotografias e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura. Conforme mencionado no projeto:

O Brasil precisaria construir mais de 100 mil bibliotecas até 2020, para cumprir a Lei 12. 244/2010. Dessa forma, torna-se necessário expandir o prazo para a expansão das bibliotecas, ganhar tempo com a construção das bibliotecas digitais e reinvestir o montante da diferença dos exemplares impressos em títulos digitais. Ademais, a biblioteca digital pode ajudar no desenvolvimento da Educação com investimentos menores do que a construção de bibliotecas de tijolos. (BRASIL, 2020, p.3)

O texto propõe que o prazo máximo será o mesmo de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE)³, que é de dez anos, ou seja, até 2024. Enfatizo que o (PNE) estabelece como meta a universalização das bibliotecas escolares e:

- define acervo mínimo (um livro/matricula) e um bibliotecário por escola;
- modifica o conceito de biblioteca nas escolas (“equipamento cultural obrigatório ao desenvolvimento do processo educativo”, que terá como objetivos: disponibilizar e democratizar a informação, promover as habilidades e constituir-se como espaço de recursos educativos);
- cria o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE) para integrar todas as bibliotecas escolares à internet; estabelecer parâmetros mínimos funcionais para a instalação física e implementar uma política de acervo (gestão e atualização) vincula parte dos recursos do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ) para apoio do governo federal aos estados e municípios no esforço de universalização das bibliotecas escolares até 2024. (BRASIL, 2014, s/p)

³ O Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela [Lei 13.005/14](#) com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE.

Ainda que essa lei represente um grande avanço em relação ao protagonismo das bibliotecas escolares e na busca da qualidade do ensino, percebe-se que ela não pode ser considerada uma garantia efetiva de desenvolvimento de práticas educacionais neste ambiente, pois até a presente data (2022) encontramos ainda escolas públicas que não possuem biblioteca.

Conforme Sala e Castro Filho (2020), o trabalho colaborativo entre professores e bibliotecários é uma relação valiosa para que a biblioteca escolar tenha relação direta com a escola, “(...) capaz de contribuir com a formação cultural dos indivíduos, uma vez que propicia a concepção de saberes que serão utilizados pelos alunos de maneira racional em decisões que virão a ser tomadas por eles ao longo da vida” (SALA, CASTRO FILHO, 2020 p.15) . Nesse sentido, as diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar a definem como:

Um espaço de aprendizagem físico e digital na escola, onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural. Este lugar físico e digital é designado por vários termos (por exemplo, centro de media, centro de documentação e informação, biblioteca/ centro de recursos, biblioteca/ centro de aprendizagem), mas a biblioteca escolar é o termo mais utilizado e aplicado às instalações e funções. (IFLA, 2021, p.19)

Nessa perspectiva, a biblioteca é essencial para a articulação do currículo escolar, de modo que suas atividades possam ser desenvolvidas de forma interdisciplinar em total colaboração entre bibliotecários escolares e professores, pois “(...) a promoção da educação e o processo de ensino-aprendizagem dependem dos diversos atores que fazem parte do cenário escolar e das variadas articulações possíveis entre eles” (LEITE, 2016, p. 116).

Silva (2017) em sua dissertação “*Letramento informacional na educação básica: percepções da direção escolar*” resume as funções da biblioteca escolar conforme os documentos internacionais e nacionais referentes às bibliotecas escolares. Primeiramente, na concepção da IFLA/UNESCO, os documentos norteadores são: Declaração Política da Internacional Association of School Librarianship (IASL) sobre bibliotecas escolares, de 1993; Manifesto de Bibliotecas Escolares, de 1999 e 2002; Diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares, de 2002 e 2015.

Quadro 02- Funções Da Biblioteca Escolar

FUNÇÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR	
INFORMATIVA	“Fornecer informação fiável, acesso rápido, recuperação e transferência de informação; a biblioteca escolar deverá integrar as redes de informação regionais e nacionais” (IFLA/UNESCO 1993 p. 1).
	“As bibliotecas escolares devem melhorar o acesso aos recursos por parte dos seus utilizadores, através de empréstimos interbibliotecas e de partilha de recursos” (IFLA/UNESCO 2015 p. 42).
EDUCATIVA	“Assegurar a educação ao longo da vida, provendo meios e equipamentos e um ambiente favorável à aprendizagem: orientação presencial, seleção e uso de materiais formativos em competências de informação, sempre através da integração com o ensino na sala de aula; promoção da liberdade intelectual” (IFLA/UNESCO 1993 p. 1).
	“A função principal de uma biblioteca escolar é fornecer acesso físico e intelectual à informação e ideias” (IFLA/UNESCO 2015 p. 30). “A biblioteca escolar desempenha uma função importante como ponto de acesso significativo à sociedade atual baseada na informação. Deve fornecer acesso a recursos de informação digital que reflitam o currículo, bem como os interesses e a cultura dos utilizadores” (IFLA/UNESCO 2015 p. 41).
CULTURAL	“Melhorar a qualidade de vida mediante a apresentação e apoio a experiências de natureza estética, orientação na apreciação das artes, encorajamento à criatividade e desenvolvimento de relações humanas positivas” (IFLA/UNESCO 1993 p. 2).
	“A biblioteca pode ser usada como um ambiente estético, cultural e estimulante, que apresenta uma variedade de revistas, romances, publicações e recursos audiovisuais. Podem organizar-se eventos especiais na biblioteca, tais como exposições, visitas de autores e dias internacionais da literacia” (IFLA/UNESCO 2002 p. 18).
RECREATIVA	“Suportar e melhorar uma vida rica e equilibrada e encorajar uma ocupação útil dos tempos livres mediante o fornecimento de informação recreativa, materiais e programas de valor recreativo e orientação na utilização dos tempos livres” (IFLA/UNESCO 1993 p. 2).

Fonte: Silva (2017, p.117) com base em IFLA/UNESCO (1993, 2002, 2015).

Para além disso, a biblioteca escolar deve despertar o gosto pela leitura, sendo um ambiente de formação de leitores, de aquisição de conhecimentos, de difusão e produção do saber. Trata-se então, de uma colaboração mútua envolvendo professores,

gestores, bibliotecários e pesquisadores, que consideram a leitura como um ato de transformação dos indivíduos.

A biblioteca escolar é um importante espaço de mediação e democratização do acesso à informação, à leitura e ao livro, o que faz dela um instrumento de formação cidadã e transformação social indispensável em qualquer escola. Por isso, merece ser valorizado e contemplado em qualquer documento relacionado ao contexto escolar.

Partindo desse pressuposto, ao analisarmos as 600 páginas da BNCC, constatamos que não existe um capítulo que fale especificamente das bibliotecas escolares e/ou sobre seu papel. Ao utilizarmos a ferramenta de busca, utilizando o termo “biblioteca”, tal palavra aparece duas vezes no documento. A primeira aparição é na página 113, na seção de Língua Portuguesa, destinado ao ensino fundamental do 3º ao 5º ano, e explicita que o aluno deve “(EF35LP02) selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.” (BRASIL, 2018, p.113). Tal habilidade volta-se para o aspecto da seleção das obras em que o aluno identifica a biblioteca e/ou cantinho da leitura como um ambiente em que os livros podem ser encontrados e selecionados por ele.

A segunda vez que o termo “biblioteca” aparece na BNCC é na “Área de Ciências Humanas, Ensino Fundamental - Anos Iniciais” explicitando que:

(...) é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações. (BRASIL, 2018, p.355)

Nota-se que há o reconhecimento de que as práticas educativas não estão restritas ao contexto escolar, além disso, contempla os contextos culturais diferenciados, as culturas locais, as vivências que os alunos trazem para a escola e que muitas vezes, são compartilhadas por eles no espaço biblioteca. Por outro lado, o texto da BNCC não nos permite evidenciar claramente que a biblioteca escolar é concebida como espaço destinado

à realização de atividades de letramento literário e de estímulo à leitura.

Assim, podemos inferir que, a biblioteca escolar é um espaço da descoberta, da pesquisa, da mediação de leitura, da formação de leitor e da expansão de conhecimentos. Porém, para que tudo isso se concretize, é necessário políticas públicas de fomento à leitura e que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem reconheçam e ressignifiquem o papel da biblioteca escolar como espaço de formação e transformação social.

1.5 BNCC e os apontamentos para o ensino de literatura no Ensino Fundamental

Nessa seção verificaremos como o ensino da literatura é apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴. Nossa intenção não é uma análise profunda da BNCC, pela sua importância este documento merece um estudo mais abrangente que escapa a este texto. Mesmo assim, julgamos relevante fazermos algumas considerações a respeito desse documento em relação ao ensino de literatura no Ensino Fundamental - anos iniciais.

A BNCC, aprovada em dezembro de 2018, tornou-se referência em todo o Brasil para a formulação dos currículos dos municípios, estados e Distrito Federal, bem como das propostas pedagógicas das escolas. foi elaborada a partir de dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica e que nortearam a estruturação dos componentes curriculares da Educação Infantil ao Ensino Médio. Nesse documento, competência é definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). A literatura é contemplada na terceira competência que consiste em “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas

⁴BNCC 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 (BRASIL, 2018, p.7). Aplica-se à educação escolar [...] e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC, 2018, p. 7)

diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 9). Ou seja, está relacionada com o papel da escola como local propício às manifestações artísticas. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013, p.50).

Quanto à estruturação, a BNCC de Língua Portuguesa está organizada em cinco eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e o eixo Educação Literária. Este último é organizado a partir das seguintes unidades temáticas: “Categorias do discurso literário”; “Reconstrução do sentido do texto literário”; “Experiências estéticas”; “O texto literário no contexto sociocultural”; “Interesse pela leitura literária”. O componente de Língua Portuguesa apresenta 206 habilidades distribuídas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Dessas, apenas 30 se referem ao conteúdo de literatura. Na BNCC as habilidades são apresentadas em forma de código alfanumérico como, por exemplo, EF13LP04 que significa EF (nível de escolaridade), 13 (voltada para o 1º, 2º e 3º anos), LP (Língua Portuguesa) e 04 (número da habilidade). É importante ressaltar que cada uma dessas habilidades começa com o verbo no infinitivo, seguido de um complemento que aponta o conhecimento a ser mobilizado e em seguida, modificador do verbo ou do complemento que apontam o contexto da aprendizagem desejada, conforme o exemplo: (EF15LP17) Apreciar (processo cognitivo) poemas visuais e concretos (objeto de conhecimento), observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais (especificação).

Em relação aos verbos que iniciam as 30 habilidades voltadas para o ensino de literatura, os que mais aparecem são apreciar, recontar, declamar, reescrever criar, produzir, ler, compreender, observar, perceber, identificar, reconhecer, relacionar e diferenciar. De forma geral, os objetos de conhecimento trabalhados nessas habilidades são os textos literários de forma geral, mas em algumas há especificação para textos narrativos, dramáticos e versificados.

Sobre a formação literária, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que:

o eixo Educação literária tem estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos: se, no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor

literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (BNCC, 2018, p. 65)

Nota-se que este documento normativo pressupõe a formação de um leitor a partir do contato dos alunos com as obras literárias, através de uma leitura deleite, prazerosa e que não se trata de ensinar literatura. Mas reforçamos que oportunizar momentos de leitura pressupõe ações sistematicamente orientadas como tempo, espaço, escolha de diferentes textos que circulam socialmente.

Em relação ao Ensino Fundamental, há uma divisão dos conhecimentos em cinco campos de experiências: campo da vida cotidiana, do artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201024, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010, p.13). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes. No quadro abaixo apresentamos o campo artístico-literário dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º aos 5º anos.

Quadro 03- Campo artístico-literário dos anos iniciais do Ensino Fundamental

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
Oralidade	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

Fonte: (BNCC, 2018, p.96)

Como mostra o quadro, para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão “relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BNCC, 2018, p. 26).

De acordo com a BNCC, trata-se de um campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição, produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Neste campo, alguns gêneros são sugeridos para serem trabalhados: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção,

poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. Além disso, o Campo artístico-literário

trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. (BNCC, 2018, p.138)

Além disso, a BNCC diz que o ensino de literatura deve se basear nas

experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BNCC, 2018, p.42)

Neste sentido, Cosson acrescenta que ler textos literários não é decorrência natural da aprendizagem da escrita, trata-se de uma “matéria de ensino na escola tal como qualquer outra competência cultural considerada relevante para a formação integral do ser humano” (COSSON, 2020, p.17). Para isso, é preciso romper com as limitações que a escolarização inadequada da literatura costuma impor à formação do leitor literário.

Como se observa, a BNCC faz referência à importância da mediação literária realizada pelo professor nesta fase de escolarização. Compartilho a ideia de Colomer quando ela diz que o apoio do professor é fundamental para auxiliar as crianças a “explorar seu mundo à luz do que ocorre nos livros e a recorrer à sua experiência para interpretar os acontecimentos narrados” (COLOMER, 2007, p. 105).

O letramento literário, conforme concebemos possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. “Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido na escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade” (COSSON, 2006, p. 12). E cabe à educação básica e pública, a tarefa de apresentar a literatura aos alunos, sobretudo num país no qual o acesso aos livros e à cultura é ainda bastante limitado.

O papel protagonista da escola em relação à formação de leitores literários é confirmado pela quinta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020)⁵, demonstrando que mais da metade dos leitores (52%) lê por indicação da escola ou de professores, à frente de filmes baseados em livros (48%) e a indicação de amigos (41%). A pesquisa em questão foi realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural, IBOPE Inteligência, e considera leitor, toda pessoa que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses antes de sua realização. Seu principal objetivo foi conhecer o comportamento do leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e entre as novidades, nesta última edição teve também como foco, identificar os hábitos dos brasileiros especificamente em relação à literatura. Esse estudo foi realizado em 208 municípios no período de outubro de 2019 a janeiro de 2020, totalizando 8.076 pessoas entrevistadas.

Retratos da Leitura no Brasil (2020) revela que houve uma queda de cerca de 4,6 milhões de leitores, entre 2015 e 2019. Ela também traz dados sobre a percepção e o uso das bibliotecas: apenas 17% da população brasileira frequentam bibliotecas (escolares ou públicas) sempre ou às vezes, a maioria (51%) vai para pesquisar ou estudar e 33% para ler livros por prazer.

Outro ponto destacado é que a única faixa etária que apresentou aumento no número de leitores foi de 5 a 10 anos de idade: passou de 67% (2015) para 71% (2019). A pesquisa mostra que as crianças são as que mais leem livros de literatura por vontade própria e com mais frequência. Ao contrário, as faixas etárias de 14 a 17 anos e de 18 a 24 anos são as que apresentam maior percentual de queda de leitores (8%).

Em relação à motivação para ler, 48% dos leitores entre 5 e 10 anos de idade indicam como principal fator o gosto, prazer pela leitura. Esse percentual vai diminuindo significativamente, chegando aos 17% na população entre 18 a 24 anos. A partir dessa faixa etária, passam a apontar o crescimento pessoal e a atualização cultural ou conhecimento geral como motivos para a leitura.

Logo, Retratos da Leitura no Brasil (2020) revela-se um estudo de suma importância, pois os resultados evidenciam que é preciso urgente discutir o ensino da literatura, as práticas

⁵ Conforme resultados analisados no site <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>

de letramento literário, promovendo novos estudos e novas ações de fomento à leitura literária e ao acesso ao livro.

Segundo Corrêa (2016) o “letramento literário” vai mais além do que a “leitura literária”, “porque se configura como um processo sistemático de formação de leitores que ultrapasse as etapas escolares” (CORRÊA, 2026, p.57). Segundo a BNCC, a literatura envolve a formação de leitores - fruidores, categoria definida nos seguintes termos:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, 2018, p 138).

Ou seja, “leitor-fruidor é aquele que percebe a polissemia dos textos, que consegue dialogar com as obras, questiona, formulando respostas que o modificam ao longo da leitura” (BNCC, 2018, p. 138). De acordo com a BNCC, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno desenvolva o gosto pela leitura literária e desperte o interesse em ler textos desconhecidos, clássicos e desafiadores.

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BNCC, 2018, p. 65).

Ademais, busca-se a progressão da leitura, de modo a continuar ampliando o repertório do aluno, aprofundando a formação do leitor-fruidor, principalmente dentro do componente curricular “Língua Portuguesa”. Mas mesmo a BNCC representando um avanço para a educação básica, Zappone (2021) expõe que ela “ainda se ressentia de abordagem que focalize o ensino de literatura em seu aspecto mais fecundo: aquele que diz respeito à formação do homem e que permite sua reflexão crítica sobre o mundo e sobre si mesmo” (ZAPPONE, 2021, p.607).

Por essa razão, ressaltamos a importância de um ensino de literatura efetivo, que o aluno tenha um contato e envolvimento com a obra literária de maneira que a aprecie como objeto artístico. Ou seja, é preciso garantir a experiência da leitura literária na escola, porque

a literatura é historicamente, uma dimensão privilegiada da criatividade, questionamento, resistência, problematização. Sua abertura e sua generosidade com o processo de produção de sentidos devem ser mobilizadas para sofisticar nossa inteligência, nossa emoção e nossa sensibilidade, para complexificar e lançar adiante nossa vida intra e intersubjetiva. (DALVI, 2018, p.19)

A partir desses argumentos e por acreditarmos que é necessário aproximar literatura e educação, dialogando com experiências e vivências docentes dos anos iniciais, que propomos pesquisar os modos de ensinar literatura infantil na Rede Municipal de Educação de Itabirito/MG.

1.6 Café com broa & literatura boa: um projeto de extensão oferecido à Rede Municipal de Educação de Itabirito/MG

Conforme já discutido anteriormente nesta tese, conceituar literatura é algo muito complexo e merece várias reflexões. Pensar em “literatura boa”, por sua vez, torna-se ainda mais complexo e subjetivo. Portanto, temos consciência que a expressão “literatura boa” é questionável, pois nos leva a pensar: “O que vem a ser “literatura boa”? “Boa para quê?” “Boa para quem?” Mas mesmo assim a utilizamos como forma de indagar nosso público para as discussões que propomos com este projeto de extensão no âmbito da Universidade Federal de Ouro Preto em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Itabirito/MG, cidade localizada na região central do estado de Minas Gerais, fazendo parte do Quadrilátero Ferrífero. Entre serras e montanhas, Itabirito pode ser vista como uma ponte entre a capital mineira, Belo Horizonte, e a cidade histórica de Ouro Preto. Observe a logomarca do projeto:

Figura 01- Logomarca do Projeto



Criação: Beatriz Toledo Rodrigues - Mestra em Educação pelo PPGE – UFOP

Fonte: acervo do grupo Multdics

Na atualidade, tem-se discutido bastante sobre a necessidade de oferecer cursos de capacitação docente de maneira continuada, de modo que os profissionais da área se mantenham atualizados e que as possíveis deficiências oriundas de sua formação inicial possam ser minimizadas. Afinal, somos defensores da necessidade de ir além da promoção de uma aprendizagem sistematizada da leitura literária, potencializando o letramento literário, ou seja, defendemos a formação de um leitor literário que ultrapasse os muros da escola, que seja capaz de fazer escolhas conscientes e críticas de suas leituras literárias ao longo da vida.

Alguns fatores nos impulsionaram à realização do projeto *Café com Broa e Literatura Boa* na rede municipal de Itabirito, dentre eles destacamos: as políticas de incentivo à formação literária dos alunos, observadas por meio da participação, no Multdics, de professoras e especialistas da sua rede de educadores, bem como de pesquisas já desenvolvidas no âmbito do grupo em escolas da cidade.

O projeto *Café com Broa e Literatura Boa* é uma ação de extensão da Universidade Federal de Ouro Preto, na qual discutimos com professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, coordenadoras pedagógicas, supervisoras e gestoras da rede municipal de educação da cidade de Itabirito/MG aspectos relativos ao ensino de literatura e à qualidade da literatura para crianças, a fim de formar professores como leitores críticos mais capacitados para formação do leitor literário na escola. Essa formação é realizada por meio de encontros virtuais mensais, em que são discutidos textos teóricos e ministradas oficinas de leitura e avaliação de obras, bem como são pensadas propostas pedagógicas para a educação

literária. Implantada durante o período de ensino remoto emergencial – ERE, essa formação docente é totalmente *on-line*, realizada através do Google Meet, e tem duração prevista de dois anos. Todos os eventos e atividades desenvolvidos neste projeto são divulgadas no *site* <https://multdics.cead.ufop.br/eventos> e também no Instagram @multdicsufop. Não podemos deixar de ressaltar que nos empenhamos ao máximo para divulgar o projeto entre as profissionais, por meio das direções de escolas, coordenações de segmentos, grupos de WhatsApp, e-mails, resultando em 104 inscrições realizadas.

É uma proposta imensamente importante porque envolve a formação dos professores, é um prazer participar desse momento, eu aprendo muito com as trocas ali, com os professores, com as diferentes visões, o que eles perceberam a partir daquela discussão que foi proposta, a partir dos debates, dos convidados, então assim, cada “Café com Broa” eu tenho um pensamento diferente, é algo que eu agrego pra minha prática sabe, então eu acho que contribui muito. (SUPERVISORA LIS, 2022)

Importante destacar também que, além de focarmos na multimodalidade do/no livro para crianças, o projeto *Café com Broa e Literatura Boa* também visa à construção coletiva de estratégias pedagógicas voltadas para a promoção do letramento literário.

Nessa perspectiva, o objetivo geral do projeto é formar professores para promoção do letramento literário em escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Temos como objetivos específicos subsidiar teoricamente a formação do professor para o letramento literário, identificar aspectos estéticos de obras literárias para crianças, formar leitores críticos de literatura para crianças e contribuir na construção de propostas pedagógicas de promoção do letramento literário.

O projeto estrutura-se de forma a proporcionar aos envolvidos encontros mensais, no horário de 19 horas, geralmente às terças-feiras, via Google Meet. Nestes momentos, são realizadas oficinas de leitura e análise de livros literários, observando-se a sua qualidade estética (nas várias semioses) e outros aspectos importantes para a prática pedagógica. Há sempre a indicação de um texto teórico (ou teórico-prático) que subsidia as análises literárias e propostas pedagógicas com o letramento literário no âmbito escolar. Segundo a supervisora Flora, o

“Café com broa” tem mostrado, eu acho que pra mim e para todas as outras professoras possibilidades diferentes de trabalhar com a literatura, muitas vezes a preocupação que eu vejo do professor, é a gramática, a ortografia, o aluno tem que ler, a consciência fonológica ela é importante, tudo isso é importante, a gente não descarta nada disso, tudo isso é importante, mas a leitura tem que ser por prazer, então o café com broa está trazendo pra nós esse prazer, essa leitura por prazer, então eu posso trabalhar tudo isso? Posso! Mas primeiro eu tenho que mostrar pra minha criança, pro meu aluno a importância da leitura literária para vida dele

dentro e fora da escola. (SUPERVISORA FLORA,2022)

Em cada encontro contamos com a participação de convidados externos ao projeto que pesquisam e estudam sobre a literatura infantil. Até julho de 2022, já havíamos realizado uma roda de conversa e sete encontros de formação. Veja abaixo os quatro primeiros cartazes do projeto:

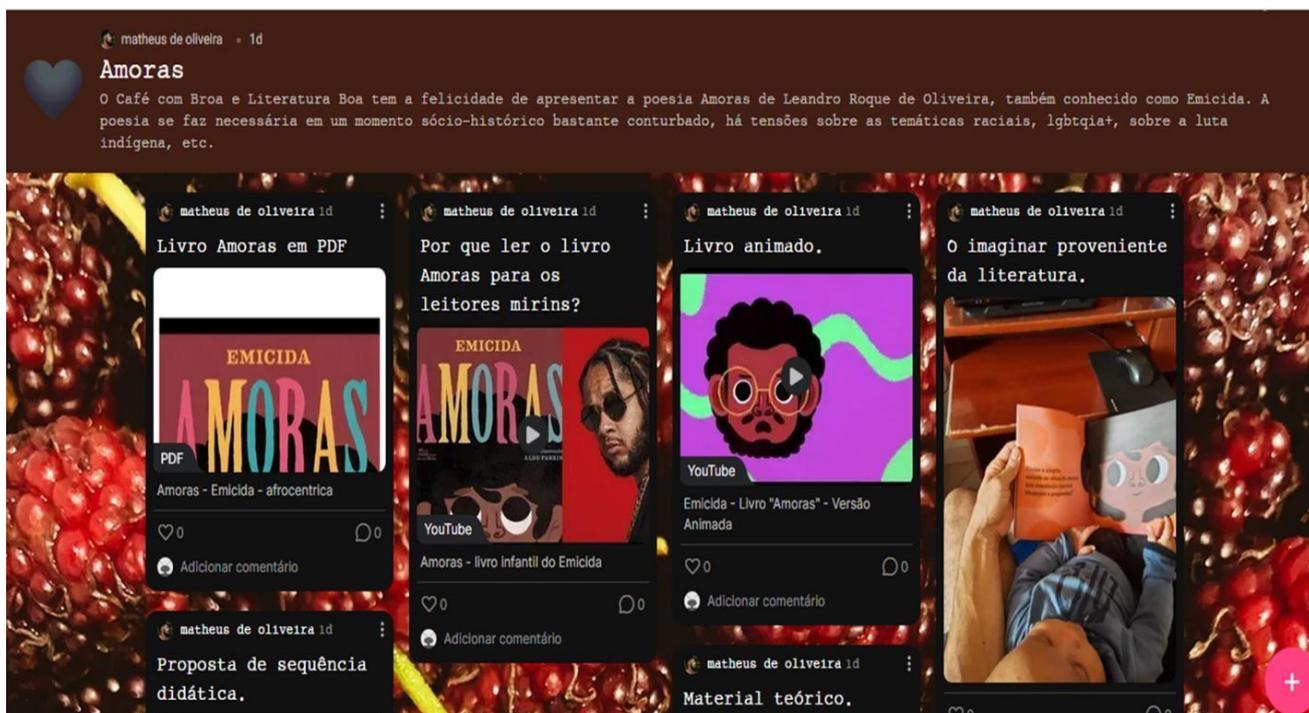
Figura 02- Cartazes de divulgação do Projeto Café com Broa & Literatura Boa



Fonte: acervo do grupo Multidics

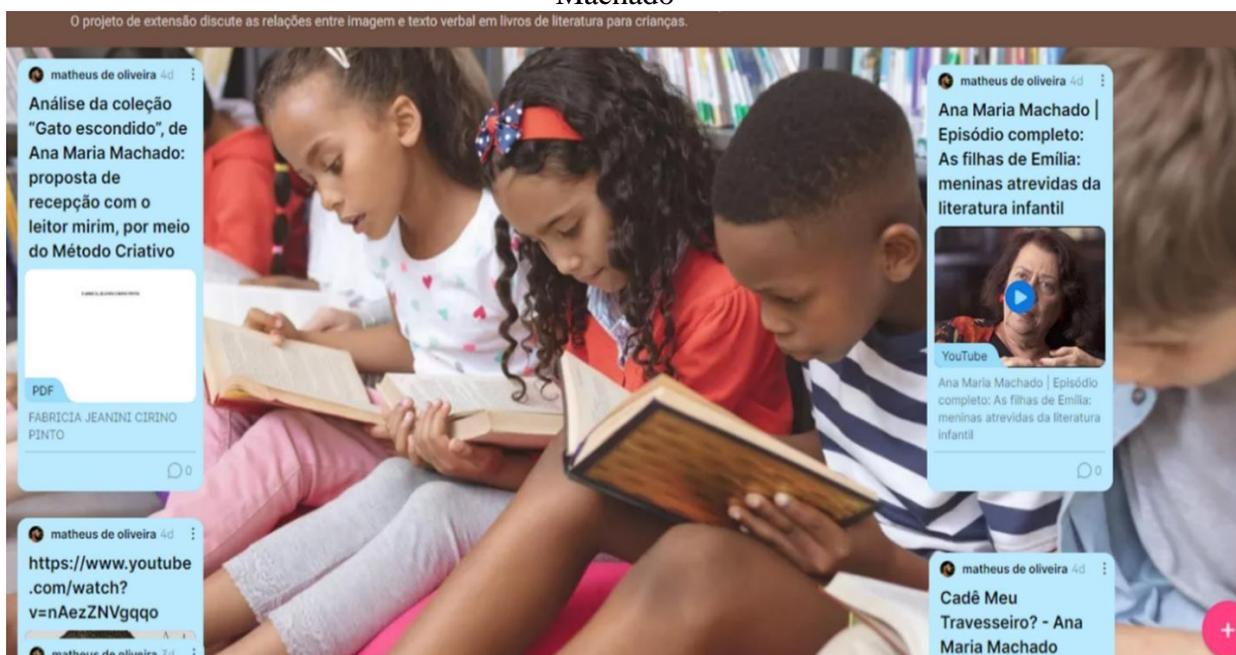
Além disso, após cada encontro é produzido um mural digital, com uso do *Padlet* que é uma ferramenta digital para construção de murais virtuais colaborativos com acesso gratuito. Depois de cada encontro, um *Padlet* é disponibilizado aos participantes, mas qualquer público interessado pode acessá-lo. Veja abaixo os seis primeiros murais que foram criados a partir dos encontros.

Figura 03 - 1º encontro: *Padlet* obra “Amoras”, de Emicida



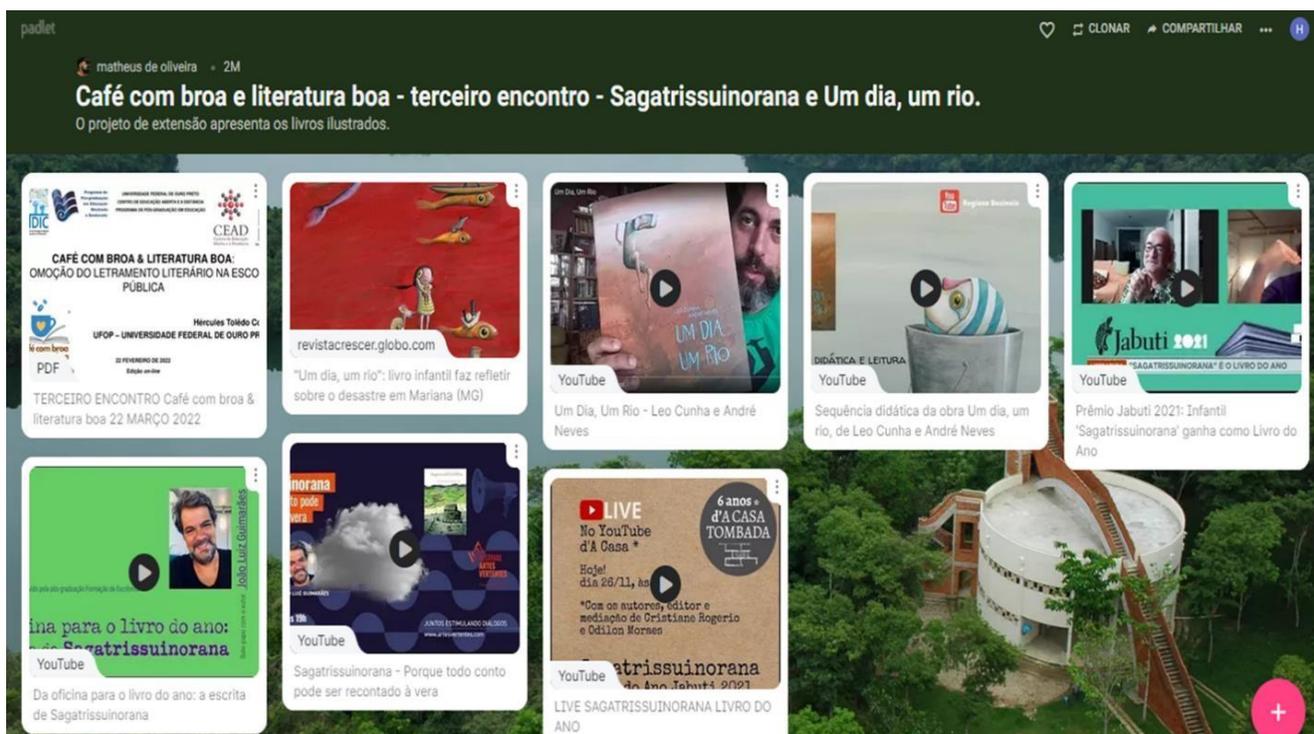
Fonte: disponível no link <https://padlet.com/edeoliveiramatheus/8eqnbod9u3hmpw6>

Figura 04 - 2º encontro: - *Padlet* a partir da coleção “Gato escondido”, de Ana Maria Machado



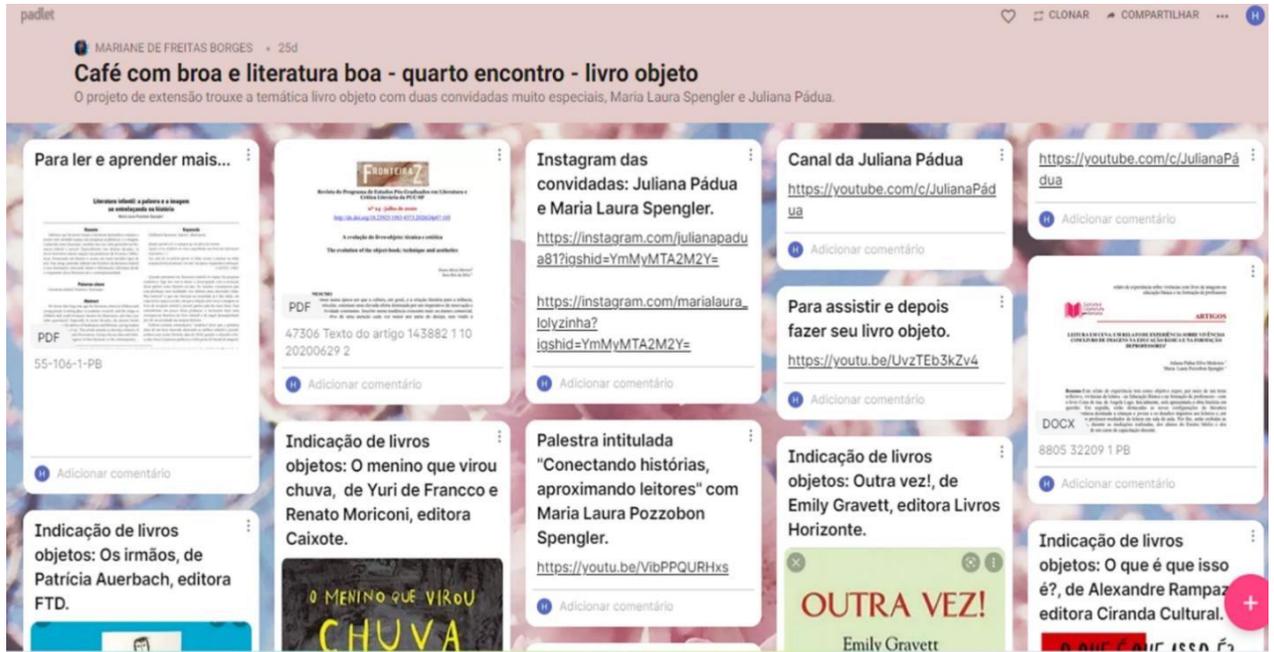
Fonte: disponível no link <https://padlet.com/edeoliveiramatheus/jtzc7r137cr02ezs>

Figura 05- 3º encontro: - *Padlet* a partir da discussão das obras “Sagatrisuinorana”, de João Luiz Guimarães e Nelson Cruz e “Um dia, um rio” de Leo Cunha



Fonte: disponível no link <https://padlet.com/edeoliveiramatheus/u6ha1szjxtjv0lzo>

Figura 06 - 4º encontro: - Padlet a partir da discussão sobre “Livro Objeto: que objeto é esse?”



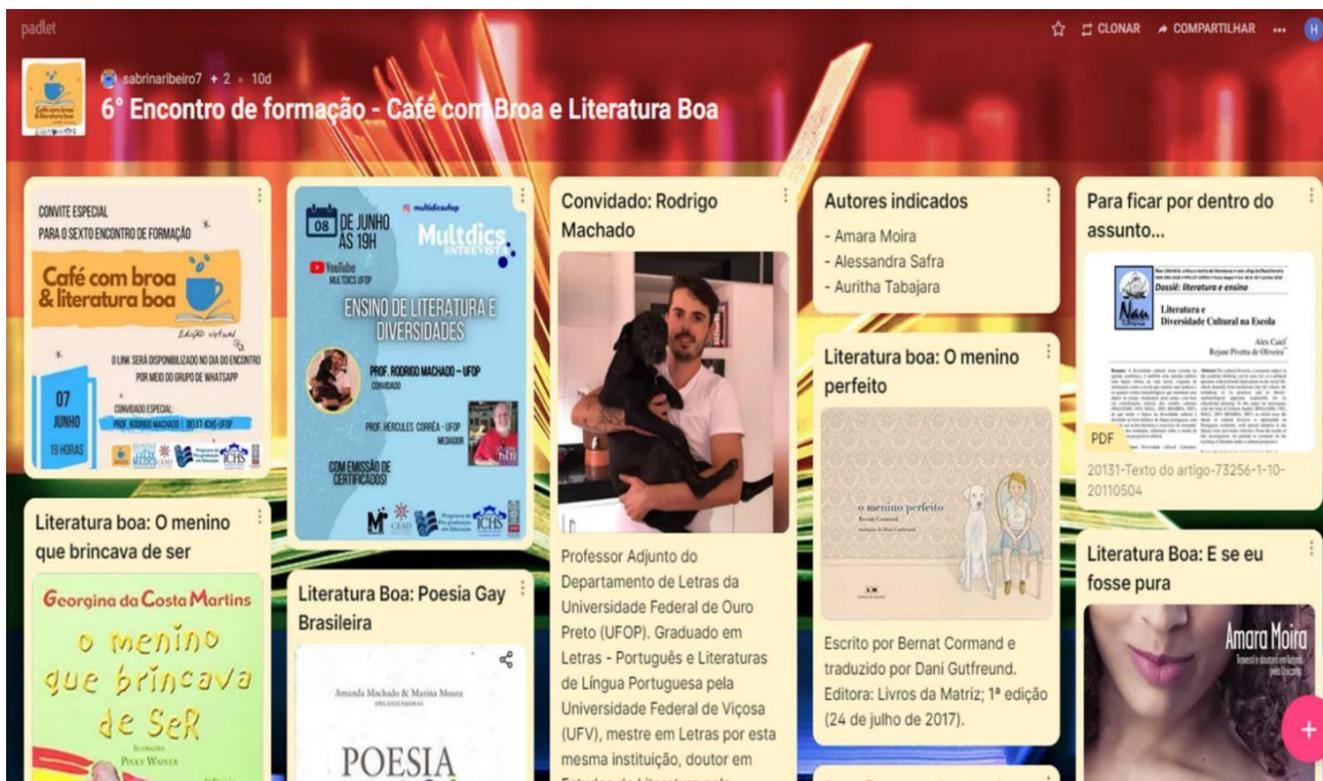
Fonte: disponível no link <https://padlet.com/marianeborges/tomkrlpz6w8acd1>

Figura 07- 5º encontro: - Padlet a partir da discussão “Políticas públicas e formação de professores”



Fonte: disponível no link <https://padlet.com/sabrinaribeiro7/kx9y9j5e11jkk4qh>

Figura 08 - 6º encontro: - *Padlet* a partir da discussão “Ensino de Literatura e diversidades”



Fonte: disponível no link <https://padlet.com/sabrinaribeiro7/irhvgyum2zlk9nmg>

Após o exposto, esperamos que essa oferta de formação continuada, possibilite embasamento teórico para ampliação dos saberes e repertório literário dos profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itabirito/MG, contribuindo para ampliação de práticas pedagógicas sistematizadas voltadas para a formação literária das crianças.

No próximo capítulo, nosso objetivo é indicar os encaminhamentos metodológicos que guiaram o nosso percurso e contribuíram para a compreensão do nosso objeto de pesquisa.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O TRAJETO DA PESQUISA

O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia. (ROSA,1986, p. 51)

Neste capítulo, apresentaremos os elementos metodológicos que delineiam nosso corpus empírico: o tipo de abordagem, os objetivos do estudo, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, local e os colaboradores da pesquisa, os procedimentos para a análise dos dados coletados, bem como as tensões vividas diante das dificuldades encontradas por causa da pandemia de COVID-19⁷ provocada pelo novo coronavírus, o SARSCOV-2 .

2.1 A realização da pesquisa em tempos de pandemia

A pandemia de (COVID-19) enfrentada na atualidade tem impactado fortemente as pesquisas acadêmicas e os sistemas educacionais, ensejando assim, adequações dos instrumentos de coleta de dados e novas situações de trabalho.

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu a declaração de emergência em saúde pública de importância internacional por infecção respiratória pelo novo coronavírus, a COVID-19, doença infecciosa causada pelo coronavírus, da síndrome respiratória aguda grave (SARSCoV-2).

Diante de tal situação pandêmica, a presente pesquisa de Doutorado teve que passar por alguns ajustes metodológicos para que os objetivos propostos fossem alcançados e o projeto se adequasse às orientações emitidas em 09 de maio de 2020, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), acerca da condução de pesquisas e atividades dos Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) durante a pandemia provocada pelo coronavírus. Essas orientações foram criadas para minimizar os potenciais riscos à saúde e a integridade dos participantes de pesquisas, pesquisadores e membros dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP).

⁷ Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais. Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus, o qual foi identificado em Wuhan, na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa (BRASIL, 2020). Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em 25 mar. 2020.

No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou como pandemia o quadro da disseminação comunitária da COVID-19 que já atingia todos os continentes. No Brasil, o primeiro caso da doença foi notificado em 26 de fevereiro de 2020 e em 20 de março, a doença já era considerada como de transmissão comunitária em todo país (BRASIL, 2020).

Diante desse fato, na tentativa de minimizar o número de contaminados e de mortes, foram recomendados o distanciamento social, tratamento dos casos identificados e testes em massa. A principal medida adotada pela maioria dos países foi o distanciamento social, que resultou no fechamento de espaços que reunissem muitas pessoas, como as instituições escolares.

Toda essa situação, resultou na suspensão das aulas presenciais. Então, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer no. 5/2020, homologado pelo Ministério da Educação (MEC), suspendendo as aulas presenciais em todo o território nacional e orientando sobre a reorganização do calendário escolar e cômputo das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Este parecer estabeleceu que as atividades pedagógicas não presenciais se aplicariam aos alunos de todas as etapas, níveis ou modalidades, inclusive aos alunos da Educação Especial. Além disso, o documento propôs que os gestores educacionais deveriam promover iniciativas para minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, entre elas “[...] a realização de atividades pedagógicas não presenciais enquanto persistirem restrições sanitárias, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso” (BRASIL, 2020a, p. 6).

No Brasil, a medida foi regulamentada pela Lei nº 14.040 (BRASIL, 2020b), que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, com previsão da adoção da estratégia a critério dos sistemas de ensino durante o ano letivo afetado pela pandemia (BRASIL, 2020b).

Em Minas Gerais, o Comitê Extraordinário da Covid-19 nº 01, de 16/03/2020, pág. 7, determinou a suspensão das aulas em todas as escolas da rede estadual em Minas nas instituições estaduais, municipais e privadas de ensino. Já na Deliberação nº 02 de 17/03/2020, o Comitê Extraordinário COVID-19/MG, dispôs sobre a adoção do regime especial de teletrabalho como medida temporária de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente coronavírus (COVID-19). Essa deliberação foi regulamentada

pela Resolução SEE nº 4310/2020 de 22 de Abril de 2020 que dispôs sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida.

Na cidade de Itabirito/MG, campo da nossa pesquisa, o Decreto Municipal nº 13076 de 16 de março de 2020, seguindo o disposto da Lei Federal nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, o Decreto Estadual nº 113, de 12 de março de 2020 e o Decreto Estadual nº 47.886, de 15 de março de 2020 determinou a suspensão das aulas presenciais no município. Como a Secretaria Municipal de Educação de Itabirito/MG não possui regime próprio em relação ao sistema educacional, a mesma segue a legislação da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Por isso, a prefeitura suspendeu as atividades da educação pública por tempo indeterminado, adotando o regime especial de teletrabalho como medida temporária de prevenção ao contágio e de enfrentamento à pandemia.

Então, devido a este momento peculiar vivenciado por toda a comunidade escolar, mediante o afastamento social necessário para contenção da COVID-19, todas as escolas municipais e estaduais do estado de Minas Gerais se encontraram em (REANP) até o final de 2021, não podendo a pesquisa de Doutorado, ser realizada presencialmente.

Diante de todo contexto relatado, para o desenvolvimento desta pesquisa serão consideradas as mudanças refletidas na contemporaneidade, utilizando assim, instrumentos que permitiram a coleta de dados em tempo de distanciamento social.

2.2 A abordagem qualitativa na área educacional

A pesquisa qualitativa, conforme Lüdke e André (1986), tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. De acordo com as perspectivas dessas autoras, na pesquisa qualitativa a preocupação com o processo “[...] é muito maior do que com o produto; os dados coletados são predominantemente descritivos; e o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12). Além disso, as pesquisadoras dizem que as análises dos dados seguem um processo indutivo, ou seja, um processo mental que partindo de dados particulares, infere-se uma verdade geral.

Para o desenvolvimento desta investigação, recorreremos aos princípios teóricos referentes à abordagem qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1982) a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do observador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (apud MENGA, L. e ANDRÉ, M., 1986, p. 13). Nos estudos qualitativos, de acordo com Lüdke e André (1986),

[...] há sempre uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.12).

Assim, metodologicamente esta investigação vinculada à linha de pesquisa “Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFOP inscreve-se numa abordagem qualitativa, “porque se fundamenta em uma “perspectiva que valoriza o papel ativo dos sujeitos no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social”. (ANDRÉ, 2005, p.47)

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação (DEEDU/UFOP) condiz com o seu compromisso com a realidade educacional no qual está inserido, através de algumas iniciativas, e dentre elas, o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas como prática social. Para Chizzotti (2003), "cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social" (CHIZZOTTI, 2003, p.232)

Baseado em Minayo (2011), a pesquisa de abordagem qualitativa responde a questões muito particulares:

Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido [...] como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2011, p. 21).

Nessa perspectiva, há uma “relação entre o mundo real e o sujeito, isto é, na pesquisa qualitativa há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números”. (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a partir da década de 60, observamos um contexto de mudanças nas abordagens de pesquisa. Nessa época, os problemas educativos ganharam ênfase, assim como a investigação qualitativa. As experiências escolares das crianças pertencentes às camadas populares também ganharam atenção e percebeu-se que a investigação quantitativa não atendia à necessidade de compreensão do particular.

O marco para o surgimento de novas bases teórico-metodológicas no Brasil, principalmente para a investigação dos processos de ensino e aprendizagem, ocorreu a partir da década de 80. A partir dessa data, a abordagem qualitativa vem sendo expandida na área educacional, ampliando a discussão acerca das possibilidades de descobertas e desvelamento de práticas escolares, através das interações estabelecidas neste contexto, sobretudo porque “[...] coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido da trama da peça (...)” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

Freitas (2002, p. 21-39), em seu texto “*A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*”, apresenta algumas características da pesquisa qualitativa:

- a fonte de dados é o contexto no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular como instância de uma totalidade social;
- as questões formuladas para a pesquisa se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e seu acontecer histórico;
- o processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão e nas possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social;
- o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa na medida em que sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa;
- o critério que se busca numa pesquisa dessa natureza não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado.

Neste sentido, a abordagem qualitativa de pesquisa se fundamenta numa perspectiva que

“exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49)

Conscientes de que “a escolha de um determinado foco é sempre um ato artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 240), investigamos e analisamos os modos de ensinar Literatura Infantil presentes nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itabirito/MG.

Logo, nossa intenção foi documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, e no nosso caso, relacionados ao ensino da Literatura Infantil, ou seja, “descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico”. (ANDRÉ, 1995, p. 41).

De acordo com Antunes “é preciso proporcionar aos nossos alunosexperiências que valorizam a literatura enquanto construção, enquanto produto estético” (ANTUNES, 2015, p.15). Todavia, o caráter humanizador da literatura só pode ser alcançado se a escola for capaz de abordar o texto literário considerando as diferentes habilidades que ele mobiliza, inclusive as relacionadas às experiências estéticas vividas com ele. Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa foi analisar os modos de ensinar Literatura Infantil presentes nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itabirito/MG. Quanto aos objetivos específicos destacamos: compreender as percepções dos supervisores pedagógicos e professores sobre os modos de ensinar literatura infantil em uma Rede Municipal de Ensino da Região dos Inconfidentes; compreender em que medidas os procedimentos e as metodologias auxiliam o docente na formação de leitores literários; verificar quais são os critérios utilizados pelos professores para selecionar os livros de literatura infantil; investigar as políticas públicas de promoção e incentivo à leitura literária do município de Itabirito; analisar os documentos oficiais relacionados à Rede Municipal de Educação e ao contexto escolar, no que se refere ao ensino de literatura; investigar quais as formas de mediação os professores utilizam em relação ao trabalho com a literatura infantil.

Nossos referenciais teóricos basearam-se nos estudos sobre letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como Magda Soares e também nas consecutivas investigações sobre as diferentes formas de letramento, como o conceito de letramento literário, que vem sendo estudado por diversos pesquisadores brasileiros, e que tem se fortalecido bastante com o trabalho do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL,

no âmbito do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE da Faculdade de Educação da UFMG. Além desses estudiosos, dialogamos com outros pesquisadores que têm como foco o ensino de literatura e a formação de leitores literários como Zilbermam (1990, 1998, 2003, 2008), Colomer (2007, 2017), Rouxel (2013), Dalvi (2013), Lajolo (1989, 2001, 2009), dentre outros.

Para que os objetivos dessa investigação fossem alcançados, adotamos medidas preventivas, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidados, preservar a integridade dos participantes e da pesquisadora. Por isso, optamos por utilizar os seguintes instrumentos que permitiram a coleta de dados em tempo de distanciamento social: questionários, análise documental e entrevista semiestruturada.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o termo dados “refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo em que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base de análise” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 149).

Conforme destaca Chartier (1996), existem várias vias possíveis para traçar uma história da leitura e este trabalho seguiu alguns caminhos que chamamos de momentos da pesquisa:

1º momento: Levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico sobre o tema da pesquisa.

2º momento: Contato de forma virtual com a Secretaria Municipal de Educação de Itabirito/MG para autorização da pesquisa na rede de ensino.

3º momento: Levantamento dos documentos oficiais relacionados à Rede Municipal de Educação.

4º momento: Elaboração e aplicação dos questionários aos professores e supervisores pedagógicos.

5º momento: Elaboração e aplicação do roteiro de entrevistas semiestruturadas.

6º momento: Análise dos dados coletados, concluindo o processo investigativo e dando uma devolutiva sobre os modos de ensinar Literatura Infantil para os sujeitos pesquisados e para toda rede de ensino de Itabirito.

Dessa forma, essa abordagem apresentou uma maior flexibilidade e proporcionou uma maior integração entre pesquisadora e pesquisados.

2.3 Conhecendo o campo: A Rede Municipal de Educação de Itabirito/MG

Nosso campo da investigação foi a rede municipal de ensino da cidade de Itabirito que está localizada no estado de Minas Gerais e faz parte da região do Quadrilátero Ferrífero. Itabirito emancipou-se de Ouro Preto no ano de 1923 para se tornar vila e em 1925, pela Lei Estadual nº 893⁸, é elevada à condição de cidade.

Figura 09- Mapa de localização da cidade de Itabirito



Fonte: Mapa disponível em: <https://www.portalitabirito.com.br/turismo/mapa.htm>. Acesso em 21 de agosto de 2021.

⁸ Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/itabirito.pdf> >
Acessado em: 28 de jun. de 2021.

Atualmente, a população estimada pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2020⁹, é de 52.446 habitantes, possuindo uma taxa de escolarização entre os 6 e 14 anos de 99,4% e seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é 0,730. Diante disso, podemos destacar que Itabirito tenta atingir o cumprimento da meta 2 do indicador 2A¹⁰ do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, que traz como objetivo a taxa de escolarização de 100%.

Suas atividades econômicas, além da mineração, estão ligadas ao setor de serviços e a pequenas indústrias que movimentam a economia local e favorecem os baixos índices de desemprego.

Segundo MATOS; RAHME; OLIVEIRA (2013), é possível identificar em Itabirito a influência de diversas culturas em sua composição populacional, como a portuguesa, a africana e, também, a libanesa, que fazem do município uma cidade marcada pela diversidade cultural. Itabirito foi fundada por portugueses, ainda no século XVII e chamava-se inicialmente Nossa Senhora da Boa Viagem de Itaubira do Rio de Janeiro, uma alusão à nau capitaneada por Francisco Homem Del Rey, tendo Nossa Senhora da Boa Viagem como a padroeira da embarcação, da qual foi retirado da proa o retábulo da santa e trazido até o arraial. Com a notícia do descobrimento do ouro, o desenvolvimento do arraial deu-se de forma rápida, trazendo também escravos de origem africana que trabalhavam na lavra do ouro. Posteriormente, outras culturas foram integradas, advindas de países como o Líbano, atraídos pela oportunidade de desenvolvimento de negócios próprios voltados à compra e venda de produtos.

Dessa forma, é importante nesta pesquisa, realizar a contextualização geográfica, histórica e socialmente de Itabirito, pois, conhecendo sua identidade, teremos uma compreensão mais próxima da relevância e impacto dos resultados em relação às políticas de educação e de suas vertentes nesta população.

No panorama educacional, considerando a Educação Básica, Itabirito organiza-se de acordo com a política nacional de Educação, que considera o município como responsável pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e o governo estadual, responsável pelo Ensino

⁹ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/itabirito/panorama>. Acessado em: 28 de jun. de 2021.

¹⁰ Indicador 2A – Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o ensino fundamental (taxa de escolarização líquida ajustada). Disponível em: Acessado em: 28 jun. de 2021.

Médio. As prerrogativas que conduzem o trabalho da Educação Básica no município são fundamentadas nas legislações do governo de Minas Gerais, buscando adaptar as diretrizes estaduais para o atual contexto da cidade.

Figura 10- Mapa de Minas Gerais

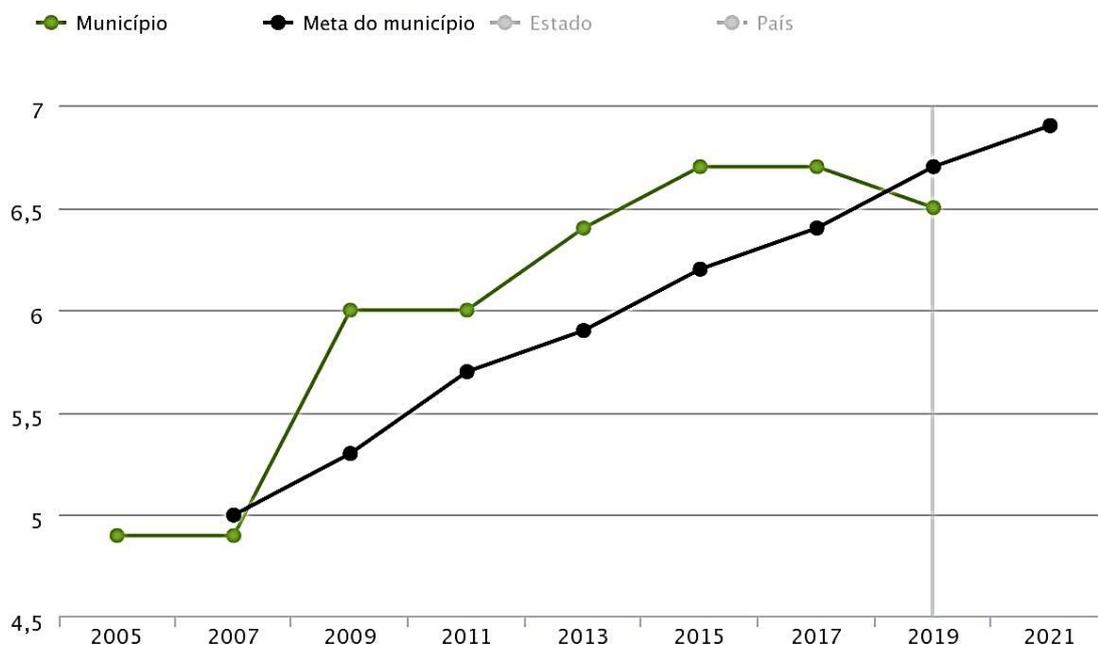


Fonte: Mapa disponível em: <https://www.itabirito.mg.gov.br/descubra-itabirito/dados-geograficos>
Acesso: 25 de maio de 2022

Os dados do IBGE (2020) apontaram que o município possuía 7.037 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 368 docentes atuantes neste segmento. Também apresentava em 2019, a nota 6,5 em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais (rede pública), média superior em relação aos outros municípios da Região dos Inconfidentes. A nota do IDEB é calculada pelo aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e pela nota do fluxo escolar (taxa de aprovação). O gráfico a seguir apresenta os dados referentes ao IDEB da cidade de Itabirito nos últimos doze anos:

Gráfico 01- IDEB da cidade de Itabirito

EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br - Dados do Ideb/Inep (2019)

O município possui escolas estaduais, municipais e particulares, que atendem desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Também conta com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), que oferta cursos técnicos de nível médio, nas formas integrada e subsequente, além dos cursos de graduação e ainda há em Itabirito a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Consultando os documentos oficiais disponibilizados no site da prefeitura, a Secretaria Municipal de Educação de Itabirito possui 12 escolas do Ensino Fundamental, sendo cinco delas situadas na zona rural que atendem desde a Educação Infantil ao 5º ano. Das 7 escolas urbanas, três atendem apenas até o 5º ano, e uma delas, oferta a Educação Integral; outras três instituições atendem crianças e adolescentes da Educação Infantil ao 9º ano e apenas uma atende somente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Há também vinte e dois Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS), onde sete deles atendem crianças de até 3 anos e os outros quinze atendem as crianças de 4 e 5 anos.

A SEMED possui um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) e um Centro de Referência Educacional (CRE) – antiga Casa do Professor, que é

responsável pela administração das creches (até 3 anos), pré-escolas (4 a 5 anos) e das escolas municipais localizadas em zonas rurais.

O Regimento Escolar¹¹ da SEMED/Itabirito diz que sua missão é

Promover educação de qualidade no Município, pautada nos princípios do respeito, direitos, deveres e valorização do ser humano envolvido no processo de ensino aprendizagem, investindo na formação continuada, no trabalho em equipe e no apoio técnico, pedagógico e administrativo. (Regimento Escolar, 2020, p.6)

Alguns fatores básicos apresentaram-se como motivadores da nossa escolha do município de Itabirito como campo para a realização da pesquisa: o primeiro condiz ao seu compromisso à realidade educacional na qual está inserida, através de algumas iniciativas, e dentre elas, a preocupação com a formação leitora de seus alunos, principalmente a literária; o segundo trata-se de o município possuir o maior IDEB (resultado 2019)¹² da Região dos Inconfidentes e o terceiro, porque sou professora efetiva da rede municipal de ensino, lecionando para os anos iniciais.

2.4 As colaboradoras da pesquisa

Os sujeitos investigados são as professoras que lecionam nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental e supervisoras pedagógicas, totalizando onze instituições de ensino que ofertam os anos iniciais, sendo cinco da zona rural e sete da zona urbana. Apesar do município possuir 12 escolas municipais, uma delas não faz parte dessa pesquisa, pois atende somente alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

A escolha desses anos escolares para investigação se deu em função das orientações do documento da BNCC que aponta que as crianças devem estar alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental e faz referência à etapa de escolarização e não mais a um ciclo de alfabetização, como defendido pelo PNAIC. No excerto a seguir, essa orientação fica explícita:

¹¹ O Regimento Escolar da SEMED/Itabirito trata-se um documento único que rege todas as escolas. Ele foi construído a partir de uma comissão representativa de cada escola.

¹² Conforme resultado no site <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 61)

Para entrarmos em contato com os colaboradores, a pesquisadora ligou para as diretoras escolares, explicou sobre a proposta e solicitou autorização para contactar os professores para o desenvolvimento dessa investigação. Para cada diretor foi enviado uma mensagem de apresentação e uma pequena descrição sobre o objeto de estudo. Em seguida, através grupos de WhatsApp e reuniões realizadas via Google Meet, cada direção explicou aos professores sobre a pesquisa e encaminhou o texto de apresentação.

2.5 Levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico

No primeiro momento foi realizado um levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico com ênfase nos seguintes temas: letramento(s), letramento literário e modos de ensinar literatura na escola.

Segundo Gil (2008) “a pesquisa bibliográfica quando elaborada a partir de material já publicado é constituído principalmente de livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, dissertações, teses, internet” (GIL, 2008, p.44). Então, o levantamento bibliográfico teve como objetivo colocar a pesquisadora em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

Para Ferreira (2002) esta atividade de levantamento bibliográfico deve ser “movida pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p.259.). Trata-se de uma contribuição sobre a pesquisa bibliográfica de produção da área sobre o ensino de literatura, em especial nos anos iniciais.

2.6 Contato com o campo da pesquisa

O segundo momento da nossa investigação foi entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Itabirito/MG para autorização da pesquisa em toda a rede de ensino. Devido à pandemia (COVID19), este contato foi realizado de forma virtual, através de ligação, email e WhatsApp diretamente com a Secretária de Educação. Primeiramente,

realizamos uma ligação, nos apresentamos e falamos brevemente sobre o objeto de estudo. Em seguida, enviamos um email explicando sobre a relevância da investigação, sobre os sujeitos participantes, os objetivos propostos, a justificativa e as questões éticas envolvidas neste trabalho. Depois desse contato, a Secretária de Educação demorou alguns dias para nos reenviar a carta de autorização assinada por ela (ver Apêndice). De posse dessa autorização, submetemos o projeto e a documentação necessária para aprovação no CEP/UFOP.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a obtenção da autorização para realizar o estudo envolve mais do que uma bênção oficial. “Passa por desbravar o caminho para uma relação sólida a estabelecer com aqueles com quem irá passar tempo, de modo a que o aceitem a si e àquilo que pretende fazer”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 117)

Diante do parecer de aprovação do CEP/UFOP (ver Anexo), entramos em contato com a Diretora Pedagógica da rede municipal de ensino, que se mostrou muito receptiva; fizemos também uma breve apresentação do tema de estudo e verificamos a quantidade de instituições escolares dessa rede que ofertam os dois primeiros anos de escolarização. Após este levantamento, a pesquisadora ligou para as diretoras escolares com o objetivo de apresentar nossa proposta e solicitarmos autorização para contactar os professores para o desenvolvimento dessa investigação. Essa ação vai ao encontro do que asseguram Bogdan e Biklen (1994):

[...] é geralmente importante comunicar às entidades responsáveis que o interesse do estudo não se centra propriamente naquelas pessoas em particular ou na organização específica onde irá recolher os dados. Os interesses centram-se, de fato, na figura global do professor ou na educação, em geral, ou noutra qualquer aspecto específico que esteja a investigar (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 119).

Diante do exposto, iniciamos a pesquisa na rede municipal de ensino da cidade de Itabirito/MG.

2.7 Os instrumentos da pesquisa

A investigação seguiu os procedimentos de coleta de dados concebidos pela abordagem qualitativa, optando pela utilização dos seguintes instrumentos: análise documental, questionários, entrevista semiestruturada, fotografias de acervo pessoal e compartilhadas pelas colaboradoras.

De acordo com Flick (2009), quando dois ou mais recursos são utilizados para observar problema de pesquisa em profundidade. O autor salienta que a “triangulação não tem como

objetivo validar a pesquisa, “nem mesmo torná-la uma verdade “objetiva”, mas, sim, proporcionar maior embasamento na tentativa de ampliar a compreensão sobre o objeto de estudo”. (FLICK, 2009, p. 68)

Ressaltamos que, devido à pandemia, ainda em curso, a observação nas escolas não pôde ser realizada, pois a pesquisa teve que se adequar às orientações emitidas em 09 de maio de 2020, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Além disso, de acordo com o Decreto Municipal nº 13076 de 16 de março de 2020, seguindo o disposto da Lei Federal nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, o Decreto Estadual nº 113, de 12 de março de 2020 e o Decreto Estadual nº 47.886, de 15 de março de 2020a, a cidade de Itabirito/MG, campo da nossa pesquisa, recorreu ao ensino remoto para a manutenção de suas atividades. Enfatizo também que, o retorno de todas as atividades escolares no município de Itabirito/MG, no regime presencial, foi determinado a partir de 03/11/2021 conforme Decreto Municipal nº 14044 de 26 de outubro de 2021, seguindo as medidas cabíveis de prevenção de contágio pelo coronavírus entre professores, alunos e demais integrantes do ambiente escolar.

Dessa forma, precisamos reconhecer e aplaudir os docentes de todos os segmentos que enfrentaram muitos impasses e desafios nesse contexto de distanciamento social, os quais, se reinventaram, procurando aprender por meio de leituras e tutoriais, os recursos gerados pelas TDIC, na tentativa de minimizar os prejuízos causados pela COVID-19 e promover um ensino remoto emergencial de qualidade aos seus alunos.

2.7.1 Os documentos oficiais

Segundo Gil (2008), 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. Nessa perspectiva, os documentos são classificados em primários (os que não receberam qualquer tratamento analítico, como por exemplo, documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. e documentos secundários (são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, quadros estatísticas, dentre outros).

Nesta pesquisa, utilizamos várias fotografias para ilustrar e dialogar com as descrições analíticas. Para Maurense e Tittoni (2007) a utilização da fotografia como estratégia

metodológica possibilita a produção conjunta de saberes, não delegando ao sujeito pesquisado somente a função de fornecedor de dados, mas de protagonista do processo de construção de conhecimentos.

Vale ressaltar que as fotografias utilizadas nesta pesquisa são de acervo pessoal da pesquisadora e também de acervo particular disponibilizado pelas profissionais pesquisadas. Os pais no ato da matrícula na rede municipal de educação de Itabirito/MG assinam um termo que autorizam o uso da imagem de seus(as) filhos(as).

Dessa forma, a realização de uma pesquisa sobre os documentos oficiais relacionados à Rede Municipal de Educação como Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento escolar, projetos educacionais e os programas, foi de imensa relevância, pois foram fontes de informações importantes que corroboraram para verificação dos modos de ensinar literatura presentes nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Para coletar essas informações documentais, foi realizado uma busca na página eletrônica da Prefeitura Municipal de Itabirito e solicitado por e-mail, às escolas participantes, consistindo no terceiro momento da nossa investigação.

Segundo André (1995) os documentos são usados numa pesquisa de abordagem qualitativa no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. Sarmiento (2003) afirma que

os documentos podem ser: textos projetivos da ação – planos de aulas, de atividades, projetos de escola, planificações, regulamentos etc.; produtos da ação – relatórios, atas, memorandos e outros documentos que são escritos no decurso das atividades e adquirem aí uma forma definitiva; e documentos performativos, isto é, textos que constituem em si mesmos a ação, porque têm o fim em si mesmos – jornais escolares, notícias do jornal de parede, redações, diários etc. (SARMENTO, 2003, p. 164).

Dessa forma, retiramos dos documentos “[...] evidências que fundamentam afirmações e declarações [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39), que no contexto desta pesquisa se referem às questões acerca do ensino de literatura infantil, o processo de letramento literário e a formação do leitor literário.

Segundo André (1995), a análise documental permite conhecer mais de perto a organização do trabalho escolar, compreender o papel e atuação de cada sujeito neste ambiente e em que ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

2.7.2 Questionário

O questionário, segundo Gil (2008), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 2008, p.128). Então, o quarto momento foi a elaboração e aplicação de questionários aos sujeitos participantes dessa investigação.

De acordo com Gil (2008), o questionário apresenta as seguintes vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 2008, p.129)

Para a elaboração do questionário utilizamos o formulário do Google Forms. Ele foi composto por duas sessões: a primeira parte foi composta de perguntas que corroboraram para traçar um perfil dos sujeitos e fazer uma caracterização geral do campo de pesquisa; já a segunda parte teve como objetivo verificar as percepções dos participantes sobre os modos de ensinar literatura infantil na rede municipal de ensino de Itabirito/MG.

Para que o questionário chegasse a todos os participantes, solicitamos a cada diretor escolar que o divulgasse nos grupos de WhatsApp dos professores. Juntamente com o link do formulário, foi encaminhado um texto com uma breve apresentação da pesquisadora e do objeto de investigação com o intuito de trazer maior envolvimento dos participantes.

Conforme Marconi e Lakatos (1999) destacam que junto com o questionário deve-se “enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável”. (MARCONI E LAKATOS, 1999, p. 100).

2.7.3 Entrevistas semiestruturadas

De acordo com Triviños (1987), a utilização da entrevista semiestruturada como ferramenta de pesquisa “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. Sendo assim, considerou-se que esse tipo de entrevista poderia favorecer o alcance dos objetivos dessa pesquisa, uma vez que permitiu que os entrevistados tivessem uma melhor reflexão de seu envolvimento na problemática em questão. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas virtualmente, usando o Google Meet que permitiu gravá-las. Esse instrumento tinha um roteiro que contemplou questões sobre o ensino de Literatura Infantil nos anos iniciais, o processo de letramento literário e a formação leitora, as quais puderam ser ampliadas durante sua realização.

Lüdke e André (1986) apontam que esse instrumento tem grande vantagem em relação aos outros, pois ela “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34). Ou seja, este instrumento tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas identificados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os professores, supervisores e a coordenadora pedagógica da rede de ensino de Itabirito, que, após serem convidados através de whatsapp e e-mails, se manifestaram o interesse em participar voluntariamente, com garantia de preservação de sua identidade e sigilo dos dados através do (TCLE) termo de Consentimento Livre e Esclarecimento do Professor (ver Apêndice).

Ao realizarmos as entrevistas devemos trabalhar em “conformidade com horários e a disponibilidade do entrevistado” (YIN, 2005, p. 97). Neste sentido, as entrevistas foram realizadas com professores e supervisores em horários previamente agendados, que não prejudicaram as suas atividades profissionais.

As entrevistas semiestruturadas consistem em perguntas previamente preparadas e flexíveis ao serem realizadas, pois as questões não precisam seguir uma ordem e outras perguntas podem ser realizadas a partir de determinadas respostas. Além disso, este instrumento faz com que o entrevistado seja um sujeito ativo; permite a inserção de novos questionamentos no decorrer da entrevista e possibilita um tratamento mais sistemático dos dados.

Flick (2009) aborda três condições prévias importantes e relevantes para a pesquisa qualitativa on-line: 1. A familiaridade do pesquisador com o ambiente on-line, o qual precisa conhecer as formas de comunicação neste local, ter acesso assegurado e gostar de trabalhar virtualmente; 2. A temática da pesquisa precisa ser condizente com o ambiente virtual; 3. Os participantes devem estar facilmente conectados via internet e a rede não deve ser apenas o contato, mas o ambiente e objeto de pesquisa.

A partir disso, a transferência dos métodos da pesquisa qualitativa podem ser conduzidos através da internet, utilizando-se dos mais diversos meios de conversação tecnológica, inclusive e-mail.

Logo, este procedimento se constitui como uma porta de acesso às realidades sociais, uma forma de interação entre pesquisador e pesquisados. Silveira (2002) considera a entrevista como:

uma arena de significados: um jogo interlocutivo, em que um entrevistador “quer saber algo”, propondo ao entrevistado uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os entrevistados saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e, sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes (SILVEIRA, 2002, p. 139).

Szymanski (2004) explica que a entrevista é um instrumento empregado em pesquisas qualitativas como fonte de informações de conteúdos a serem investigados, incluindo fatos, opiniões sobre os fatos, sentimentos, planos de ação e condutas atuais ou do passado, constituindo-se, assim, em um rico instrumento de pesquisa que desvela novas possibilidades de explicação e interpretação dos dados.

Após a realização das entrevistas, partimos para o processo de transcrição das falas dos interlocutores entrevistados, sempre atentos para o registro fiel dos discursos, a fim de que os dados produzidos correspondessem da forma mais aproximada possível à realidade pesquisada, respeitando o significado produzido nas vozes ecoadas pelas participantes acerca daquilo que nos propomos investigar. A transcrição é a versão escrita da fala do entrevistado, cujo foco principal é a construção da linguagem do sujeito (SZYMANSKI, 2004).

Dessa maneira, as transcrições constituíram ferramentas necessárias para a construção da linguagem dos sujeitos, a partir de leituras intensas e criteriosas do material produzido, em confronto com a teoria estudada para a análise dos dados encontrados.

2.8 Análise e interpretação dos dados da pesquisa

A análise dos dados na pesquisa qualitativa não é iniciada apenas quando termina o trabalho de campo, ou seja, é realizada durante toda a trajetória da pesquisa, porém caracteriza-se de maneira mais sistemática e formal após o encerramento da coleta de dados.

O objetivo da etapa da análise e interpretação desses dados foi responder, da melhor forma possível, ao problema de investigação formulado.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

O caminho de identificação e construção dessa análise aconteceu a partir de um processo de interpretação e exploração dos dados através das informações coletadas nos documentos oficiais, nos questionários e nos depoimentos dos sujeitos entrevistados.

Com esses procedimentos metodológicos, conseguimos captar quais são os modos de ensinar literatura, as estratégias, os recursos que os professores dos anos iniciais utilizam com seus alunos para formarem leitores literários que dão sentidos às obras. Logo, a condição artística ou estética da literatura deve ser pensada e apresentada aos sujeitos como possibilidade de “pensar a dimensão do objeto artístico, enquanto lugar em que o sujeito que experimenta a arte, encontra nela um espaço para construir sua identidade, e não como um objeto de consumo para divertir-se” (BRITTO, 2003 p. 113).

Esta pesquisa de Doutorado está embasada nesses conceitos, pois se pressupõe que a leitura literária pode ser um rico instrumento no processo de ensino e aprendizagem, visando a formação de leitores literários. Mas para isso é necessário respeitar seu suporte original e não explorá-la como simples objeto técnico de ensino.

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados às colaboradoras da pesquisa e o mapeamento da Rede Municipal de Educação de Itabirito em relação ao ensino de literatura infantil

CAPÍTULO 3

TRILHANDO UMA ANÁLISE

Matriculado na escola me vi diante de imenso oceano. Para vencê-lo, só com muitas palavras. Na margem – entre rendas de areias – as palavras eram o meu barco. Com elas atravessaria as ondas, venceria as calmarias, aportaria em outras terras. Se era meu barco, eram também meus remos. Com elas cortava as águas, flutuava sobre marés e me via em poesia. (QUEIRÓS, 2012, p. 61)

Neste capítulo, trabalhamos com os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos professores e supervisores, construindo uma análise descritivo-interpretativa e realizando o mapeamento da Rede Municipal de Educação de Itabirito em relação ao ensino de literatura infantil. Nosso intuito, neste capítulo, foi tecer um caminho, a partir da análise das respostas coletadas em relação ao perfil dos colaboradores da pesquisa e suas concepções em relação aos modos de ensinar a Literatura Infantil no ambiente escolar.

Dessa forma, verificamos a partir dos dados extraídos dos questionários, informações que possibilitaram uma possível compreensão do objeto da pesquisa e que buscaram também dialogar com os objetivos apresentados neste estudo.

3.1 Mapeando a Rede Municipal de Educação de Itabirito: construindo caminhos, análise e discussão dos dados

A proposta de realizar uma pesquisa científica sobre os modos de ensinar literatura infantil em ambientes escolares envolve análises objetivas e subjetivas, afinal, não se trata apenas de considerar concepções metodológicas de ensino, mas também as nuances afetivas que se manifestam nessa prática.

Para conseguirmos atingir o maior número possível de professores que lecionam na rede municipal de Itabirito com os primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, elaboramos um questionário via Google Forms (ver Apêndice). Colocamos um pequeno texto em que o colaborador poderia concordar ou não com a pesquisa e assim, não responder às perguntas propostas. O questionário foi aplicado aos docentes em meados dos meses de junho e julho de 2021.

Através de conversas por whatsapp com os diretores das escolas participantes, verificamos o número de turmas que cada instituição ofertou à comunidade em 2021, conforme quadro abaixo:

Quadro 04: Escolas da zona urbana da SEMED/Itabirito

Nome da escola	Segmentos atendidos	Números de professores que lecionam no 1º ano	Números de professores que lecionam no 2º ano
E. M. Manoel Salvador de Oliveira	Educação Infantil ao 9º ano	04	04
E. M. Natália Donada Melillo	Educação Infantil ao 5º ano	05	06
E. M. Ana Amélia	Educação Infantil ao 9º ano	03	03
E. M. Guilherme Hallais França	Educação Infantil ao 5º ano	04	03
E. M. Laura Queiroz	1º ao 5º ano (Educação Integral)	01	02
E. M. José Ferreira Bastos	1º ao 9º ano	04	04
Total		21	22

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Quadro 05: Escolas da zona rural da SEMED/Itabirito

Nome da escola	Segmentos atendidos	Números de professores que lecionam no 1º ano	Números de professores que lecionam no 2º ano
E. M. Professora Olímpia Mourão Malheiros	Educação Infantil ao 5º ano	01	01

E. M. Padre Antônio Cândido	Educação Infantil ao 5º ano	01	01
E. M. de Ribeirão do Eixo	Educação Infantil ao 5º ano	01	01
E. M. Antônio Sobrinho	Educação Infantil ao 5º ano	01	01
E. M. de Acuruí	1º ao 5º ano (Educação Integral)	01	01
Total		05	05

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

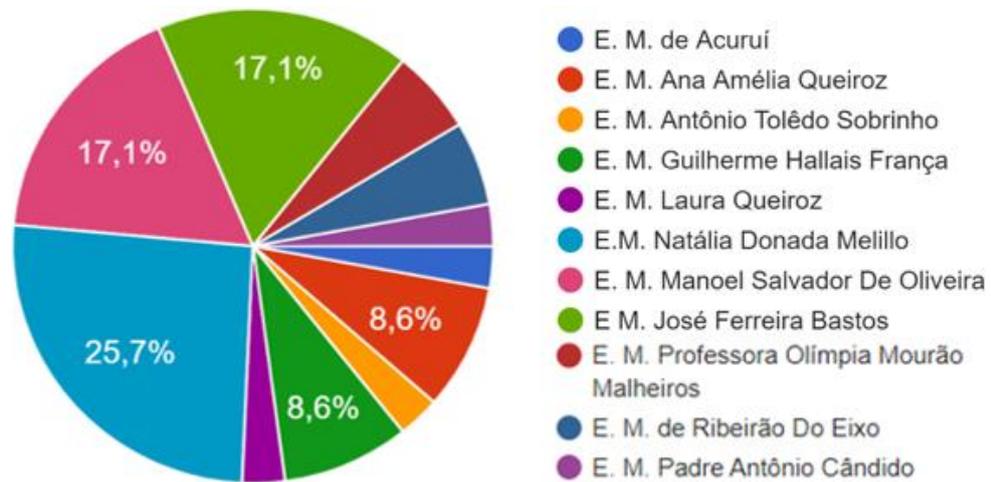
O questionário foi formulado a partir de duas sessões contendo perguntas fechadas e abertas: a primeira parte foi composta de perguntas que corroboram para traçar um perfil profissional dos sujeitos e fazer uma caracterização geral do campo de pesquisa; já a segunda parte teve como objetivo verificar as percepções dos participantes sobre os modos de ensinar literatura infantil na rede municipal de ensino.

3.2 Perfil das professoras da Rede Municipal de Educação de Itabirito

A primeira parte do questionário contemplou perguntas relativas a dados pessoais, formação inicial, grau de escolaridade, anos de experiência, dentre outras questões.

Diante do que já foi exposto sobre como ocorreu a aplicação desse instrumento, recebemos 35 questionários respondidos, abrangendo colaboradores de todas as escolas participantes da pesquisa, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 02- Escola em que atuam os participantes



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Dentre os pesquisados, 51,4% atuam no 2º ano e 48,6% lecionam no 1º ano do Ensino Fundamental. Também se constatou que todos os colaboradores são do sexo feminino, confirmando o que diversas pesquisas têm demonstrado em relação ao perfil dos professores da educação básica no Brasil: um quadro docente formado quase que na sua totalidade por mulheres (DERMATINI; ANTUNES, 1993; LOURO, 1997).

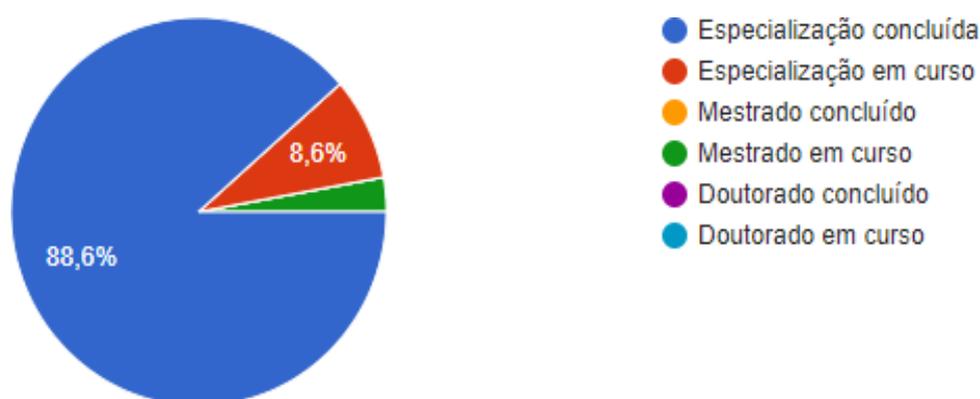
No que tange à formação acadêmica das professoras, destaca-se que todas possuem formação em nível superior. No grupo pesquisado, 65,7% possuem Licenciatura em Pedagogia e 17,1% são formadas em Normal Superior e o restante são formadas em outras licenciaturas como Matemática, Letras, Ciências Biológicas e Ciências da Natureza. Vale ressaltar que todas essas graduações foram ofertadas pela UFOP em parceria com a prefeitura de Itabirito, nos anos de 2000 a 2008 na cidade de Itabirito, com o objetivo de atender o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estipulou um prazo de dez anos, a partir de sua publicação, para que todos os professores admitidos fossem habilitados em nível superior - ou seja, até 2007.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, art.62)

Assim, de acordo com as novas exigências para a formação de professores, pela LDB, a partir de 2007 só seriam admitidos professores habilitados em nível superior. Mas anos depois, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 contradisse os prazos estipulados pela LDB. Em sua meta 18, estabeleceu que 70% dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental deveriam ter formação específica de nível superior até 2010.

Também se perguntou sobre o grau maior de formação dos participantes da pesquisa. Nota-se, conforme o gráfico que 88,6% especialização concluída, 8,6% especialização em curso e 2,9%, mestrado em curso.

Gráfico 03- Grau de formação das professoras



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Diante disso, podemos afirmar que as colaboradoras da pesquisa possuem uma formação bastante adequada ao cargo que desempenham. Todas apresentam curso superior na área de licenciatura e a maioria possui especialização.

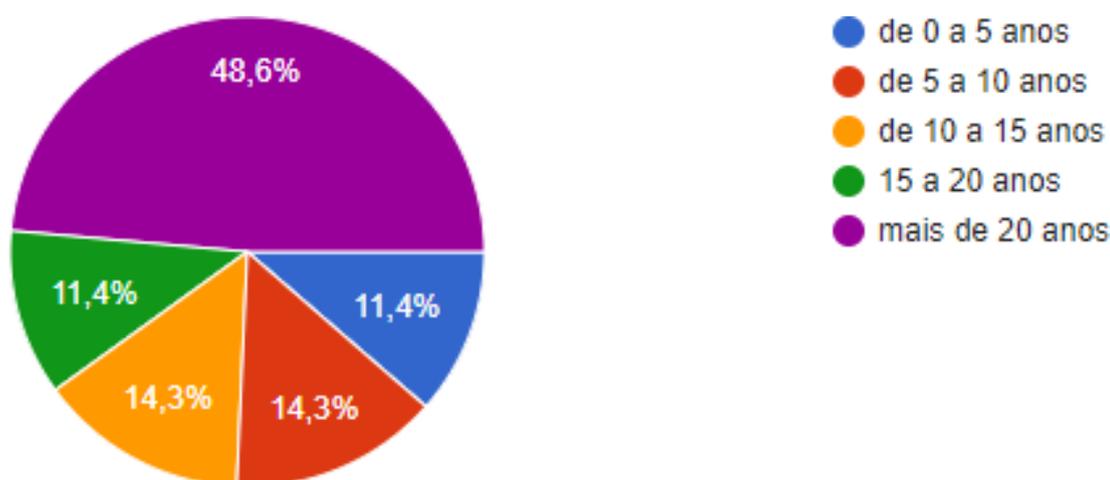
Nesta perspectiva, o exercício de uma prática pedagógica eficiente está diretamente relacionado à formação docente, alicerçada numa ampla e consistente fundamentação teórica, que lhe permita relacionar adequadamente teoria e prática.

De acordo com o perfil de formação dos docentes desta pesquisa, um levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) corrobora, afirmando que o nível de escolaridade do professor é predominantemente superior em todas as etapas de ensino. A formação superior vem crescendo nos últimos anos, em todas as etapas da educação básica, pois 36% dos professores são portadores de títulos de pós-graduação lato ou stricto sensu e quanto à formação continuada, a quantidade de cursos

realizados em 2009 mais que dobrou em 2017 (INEP, 2018).

Observa-se também que as participantes da pesquisa apresentam larga experiência, pois 48,6% possuem mais de 20 anos de docência.

Gráfico 04- Anos de atuação na Educação



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Esse tempo de atuação das colaboradoras constitui um dado importante, uma vez que estudos têm evidenciado que a carreira docente se constitui como um processo contínuo de socialização e incorporação na atividade profissional. Nesse processo, a carreira tenderia a apresentar variações de acordo com o tempo e a função a ser desempenhada (TARDIF,2000). Ou seja, são as experiências vivenciadas pelos professores, o enfrentamento e superação dos desafios diários, que vão aos poucos permitindo que esses profissionais se aperfeiçoem e melhorem suas práticas pedagógicas.

De acordo com Huberman (2000) o profissional docente apresenta a existência de fases ou ciclos de vida: de 0 a 3 anos de experiência, trata-se da fase de entrada na carreira; de 4 a 6 anos, ele considera a fase de estabilização; de 7 a 25 anos, considera a fase de diversificação; de 25 a 35, considera a fase de serenidade e acima de 25, considera a fase de desinvestimento. Nosso objetivo não é polemizar essa classificação e nem discutir essas fases, mas ressaltar que

apenas 04 professoras investigadas se enquadram na fase de estabilização, ou seja, 11,4% consideradas em início de carreira.

Mas observa-se que a maioria das docentes podem ser caracterizadas como muito experientes, se encaixando na fase cujo autor chama-se de diversificação, em que as docentes se lançam em experiências próprias buscando individualizar e diversificar as suas práticas pedagógicas, procurando novos desafios que por vezes se traduziriam na busca por mais autoridade, maior prestígio e responsabilidade. Ainda nessa fase, “os professores buscariam novos estímulos profissionais na tentativa de evitar a rotina e manter o entusiasmo pela profissão”. (CAMPOS, 2018, p.99).

Outra questão relevante apurada nos dados, diz respeito ao regime de trabalho das investigadas, pois 62,9% são efetivas, nomeadas por meio de concursos públicos e 37,1% são contratadas através de processo seletivo. Trata-se, pois de um dado importante, pois implica na estabilidade dos professores, evitando a rotatividade nas turmas pesquisadas. Segundo o Regimento Escolar, a escolha das turmas é realizada obedecendo os seguintes critérios:

Art. 190º - A classificação para a escolha de turmas será dada a preferência ao servidor que tiver: I- Comprovado maior tempo de efetivo exercício na Escola/turno; II- Comprovado maior tempo de efetivo exercício na Rede Municipal; III- Classificação no concurso. (Regimento Escolar, 2020, p.66)

Nesta primeira parte do questionário, coletamos também o e-mail e telefones de cada participante, com o intuito de facilitar o contato para os próximos momentos da pesquisa.

Como podemos inferir, é relevante traçar inicialmente um perfil geral das professoras participantes dessa pesquisa porque o trabalho que elas desenvolvem com a leitura literária, só poderá ser plenamente compreendido quando articulados às características de suas formações acadêmicas e experiências profissionais, bem como suas compreensões sobre a importância do ensino da literatura e das práticas de letramento literário no contexto escolar.

3.3 Perfil das supervisoras da Rede Municipal de Educação de Itabirito

Conforme já mencionado, para traçar o perfil e atingir um grande número de supervisoras pedagógicas, enviamos um questionário via Google Forms. Ele foi aplicado aos supervisores pedagógicos em março de 2022.

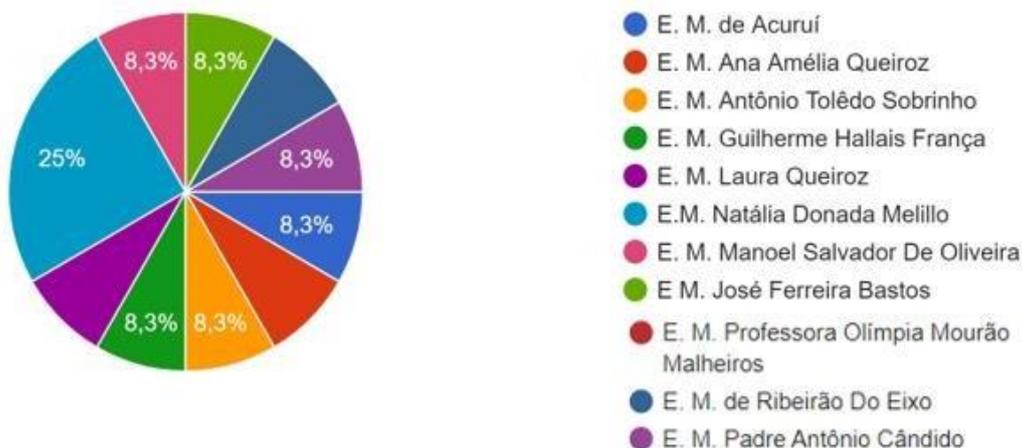
A primeira parte dele teve como principal objetivo traçar o perfil profissional dos supervisores pedagógicos, a segunda abordou a questão do ensino de literatura infantil na rede municipal de educação e a última contemplou especificamente o projeto literário “Voando pelo mundo” (Ver apêndice). Para que este questionário alcançasse grande parte desse segmento, entramos em contato com a coordenadora pedagógica que nos disse que a rede contava com um total de doze supervisores, que atendiam os primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, sendo todos do sexo feminino. A predominância de mulheres na docência é um dado evidenciado por Gattie Barreto (2009), que em um estudo sobre os professores do Brasil identificam que "entre os postos de trabalho, registrados pelo MTE para os profissionais do ensino, 77% eram femininos"(GATTI e BARRRETO, 2009, p.17). Essas mesmas autoras atribuem a feminização do magistério à possibilidade de "conciliação entre vida doméstica e profissional" (GATTI e BARRRETO, 2009, p.21).

Não podemos deixar de mencionar nesta pesquisa que a coordenadora pedagógica foi muito solícita e se prontificou a divulgar o link do questionário e o convite para participarem da pesquisa no grupo de whatsapp das supervisoras. Como o gráfico abaixo apresenta, todas as supervisoras responderam ao questionário:

Gráfico 05- Supervisoras da SEMED que atuam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental

Escola em que atuam:

12 respostas

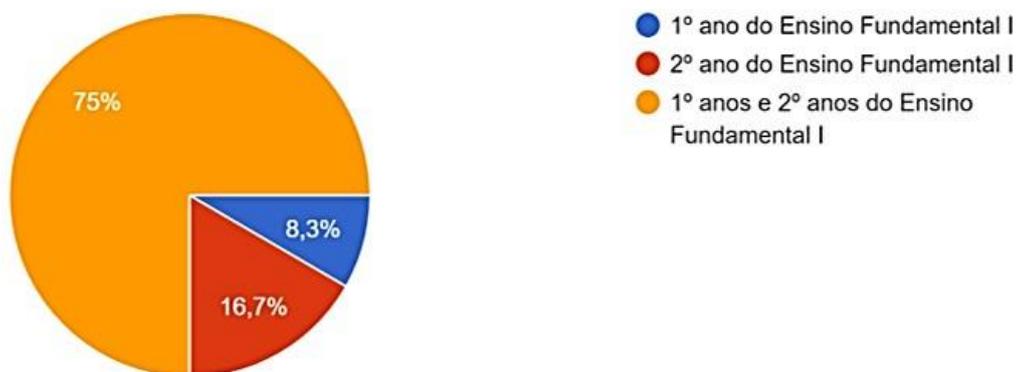


Fonte: Arquivo da pesquisadora

O gráfico abaixo mostra que 75% dessas supervisoras orientam os 1º e 2º anos, 16,7% somente os 2º anos e 8,3% somente os 1º anos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que o processo de alfabetização deva ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental. Como a maioria das supervisoras acompanham essas duas séries simultaneamente, isso proporciona melhores condições para que elas, juntamente com as professoras acompanhem o desenvolvimento dos alunos e definam estratégias mais adequadas para a aquisição da leitura e escrita.

Gráfico 06: Séries que as supervisoras coordenam

12 respostas



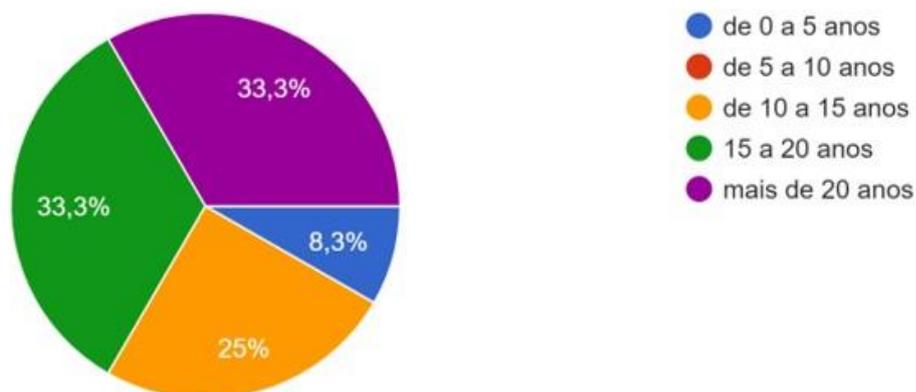
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em relação ao tempo de serviço, o gráfico abaixo demonstra que 33,3% possui mais de 20 anos de experiência na educação, 33,3% possui entre 15 a 20 anos, 25% possui de 10 a 15 anos e 8,3% possui menos de 05 anos de experiência.

Gráfico 07- Tempo de atuação na educação

Há quanto tempo atua na educação?

12 respostas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Podemos dizer diante desses dados que o grupo de supervisoras possuem uma larga experiência educacional, constituindo um fator importante, pois, muitas vezes estes profissionais adquirem e desenvolvem “conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32).

Além disso, o supervisor pedagógico precisa de embasamentos teóricos, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos bem definidos, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo, ou ao menos, conforme Libâneo (2001), é isso que se espera desse profissional:

Um pedagogo que saiba fazer essa produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica. Um pedagogo que torne a organização escolar um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas. (LIBÂNEO, 2001, p. 175).

Nesta perspectiva, Leite, Ghedin e Almeida (2009) indicam que teoria e prática são indissociáveis e a experiência docente deve ser valorizada:

A prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que poderemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço

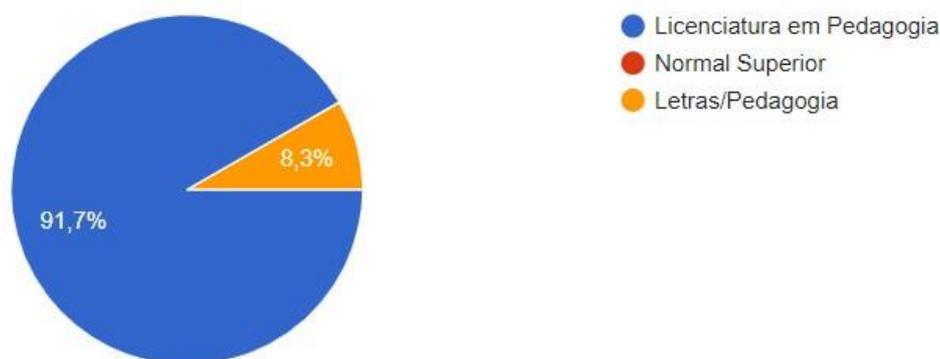
pedagógico. Isso porque não há prática que se sustente sem uma teoria, por mais que as ignoremos. Aliás, a ideologia opera muito bem esse ocultamento da teoria na prática, à medida que ignora que em cada ação traduz-se um modo de pensar e este, por sua vez, explicita-se no modo como aquele ensina (LEITE, GUEDIN e ALMEIDA, 2009, p 14-15)

No grupo pesquisado todas são graduadas em Pedagogia e uma supervisora possui duas graduações sendo uma licenciatura em Pedagogia e outra em Letras. Em relação ao grau de formação, 75% possuem especialização lato sensu concluída, 8,3% ainda está cursando esta modalidade, 8,3% está com o Mestrado em curso e 8,3% possui Mestrado concluído.

Gráfico 08- Formação inicial

Qual sua formação inicial (graduação)?

12 respostas



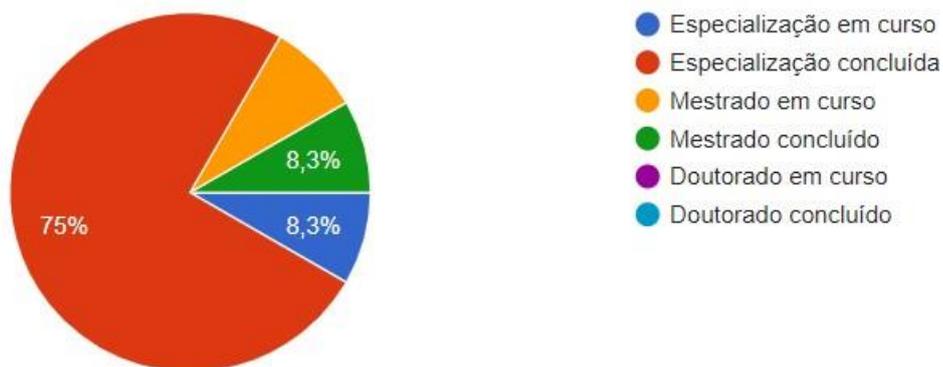
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Esses dados podem suscitar diferentes vertentes para análise, pressupondo que essas profissionais buscam nas formações, conhecimentos para ajudá-las na superação dos desafios da prática pedagógica ou se empenham na busca por certificações para conseguirem mudanças de níveis e reajustes salariais, algo pertinente considerando que, no Plano de Carreira do Magistério do Município de Itabirito, há possibilidade de evolução funcional, como orienta a LDB sobre a "progressão funcional, baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho" (BRASIL, 1996, s/p)

Gráfico 09 - Grau maior de formação

Qual seu grau maior de formação?

12 respostas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Compreendemos que a teoria subsidia a prática, como a prática se firma na teoria, ou seja, ambas são essenciais, oferecendo embasamento para uma prática pedagógica efetiva. Nosso principal desafio é a busca constante por fundamentação, análise e reflexão:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo nutrido também pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2006, p.24).

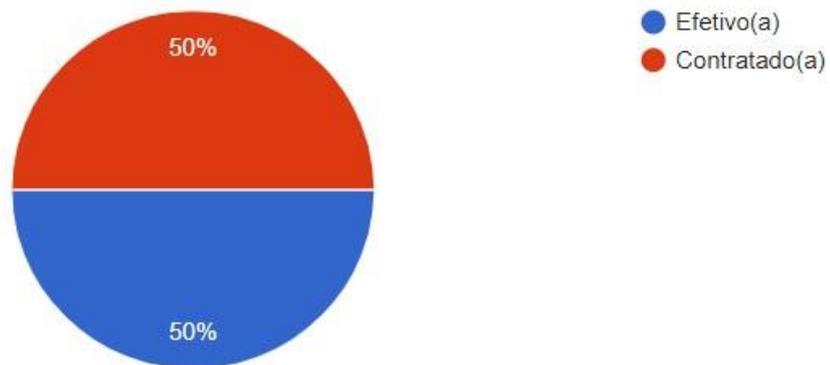
Nóvoa (2017) complementa que “a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico” (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Um outro dado interessante e instigante para a nossa pesquisa é o fato de que, embora a maioria das supervisoras tenha uma larga experiência na área educacional, ou seja, mais de 15 anos de profissão, 50% delas ainda são contratadas por meio de processo seletivo.

Gráfico 10- Regime de trabalho

Qual seu regime de trabalho na SEMED (Itabirito)?

12 respostas



Fonte: arquivo da pesquisadora

Em relação à valorização dos profissionais da educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, apresenta no Artigo 67 o seguinte:

Art.. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I –Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV– progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho; V– período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI– condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, s/p).

Segundo o artigo acima, os Planos de Carreira e os Estatutos do magistério público devem garantir o ingresso exclusivamente por meio de concursos públicos, possibilitar o aperfeiçoamento com licença remunerada, assegurar piso salarial, progressão funcional, condições de trabalho, entre outras coisas, afirmando-se assim, por lei, direitos importantes para a classe.

Dessa forma, conhecer as características gerais das supervisoras é de suma importância nesta pesquisa porque as orientações e o planejamento relacionado ao modo de ensinar literatura infantil nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental só serão bem compreendidos se conhecermos suas experiências profissionais, formações, percepções e condições de trabalho.

3.4 As participantes das entrevistas

A partir das respostas coletadas nos questionários, partimos para a outra etapa que era escolher as pessoas que participariam das entrevistas. Um dos itens dos questionários, era a coleta de emails, telefones e foi por meio desses dados que entramos em contato com algumas docentes que prontamente aceitaram o convite para serem entrevistadas. As respostas que elas deram ao questionário nos induziram a entrar em contato com a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas identificados.

Para essa etapa da pesquisa nós escolhemos duas professoras do 1º ano e duas do 2º ano da zona urbana, e da zona rural, convidamos também duas professoras, sendo uma do 1º e a outra do 2º ano. Em relação às professoras da biblioteca, entrevistamos três da zona urbana, pois como veremos nesta pesquisa, na zona rural não há quem exerça essa função. Quanto ao número de supervisoras pedagógicas, entrevistamos duas da zona urbana e uma da zona rural. Também convidamos a coordenadora pedagógica da SEMED/Itabirito/MG para participar dessa etapa. Ela coordena os professores que lecionam do 1º ao 5º ano dessa rede. Logo, foram 13 entrevistas realizadas através do Google Meet, as quais contemplaram um roteiro com questões relacionadas ao ensino de Literatura Infantil nos anos iniciais da rede municipal de Itabirito/MG (Ver apêndice). A diretora pedagógica das escolas rurais não foi entrevistada, mas nos ajudou muito nos respondendo através do WhatsApp, às dúvidas e questionamentos que surgiram ao longo dessa investigação.

Nesta pesquisa, usamos nomes fictícios para nos referirmos às participantes e às instituições pesquisadas. A opção por nomes de flores e cores atribuídos às professoras e escolas é uma forma de tornar o trabalho mais poético, além de homenagear minha mãe e o orientador deste trabalho, que tanto apreciam esses elementos.

Quadro 06– Perfil das professoras regentes

PARTICIPANTES	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO	REGIME DE TRABALHO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	ANO EM QUE ATUA
Petúnia	28	2 anos	contratada	Pedagogia UNOPAR	Alfabetização e Letramento	Não	2º

					Educação Especial		
Dália	54 anos	29 anos	contratada	Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental UFOP	Educação Infantil Gestão Escolar	Não	2°
Íris	46	12 anos	Contratada	Pedagogia UNOPAR	Gestão e Supervisão Escolar	Não	1°
Margarida	46	22 anos	Efetivo	Letras UFOP	Psicopedagogia e Gestão Escolar	Não	1°
Açucena	39	07 anos	contratada	Pedagogia UNOPAR	Neuropsicopedagogia (em curso)	Não	1°
Rosa	44	17 anos	contratada	Peadgogia UFOP	Psicopedagogia	Não	2°

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 07– Perfil das professoras de biblioteca

PARTICIPANTES	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO	REGIME DE TRABALHO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	TURMAS EM QUE ATUAM
Maia	44	22 anos	efetiva	Pedagogia UFOP	Psicomotricidade (em curso)	Não	Educação Infantil ao 5° ano
Camélia	40	10 anos	efetiva	Pedagogia UNOPAR	Educação à distância	Não	Educação Infantil ao 5° ano

Melissa	47	21 anos	efetiva	Pedagogia UNOPAR	Não	Não	Educação Infantil ao 3º ano
---------	----	---------	---------	---------------------	-----	-----	-----------------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 08– Perfil das supervisoras pedagógicas

PARTICIPANTES	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO	REGIME DE TRABALHO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	TURMAS QUE ORIENTA
Lis	35	16 anos	efetivo	Pedagogia UNIPAC	Não	Mestrado em Educação UFOP	1º e 2º anos
Gardênia	36	10 anos	efetivo	Pedagogia UFJF	Gestão Pública, Alfabetização e Letramento, Orientação e Gestão Escolar, Psicopedagogia	Não	1º e 2º anos
Flora	46	22 anos	efetivo	Pedagogia UNIPAC	Psicopedagogia, Educação Infantil	Mestrado em Educação/ UFOP (Em curso)	1º e 2º anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Quadro 09– Perfil da Coordenadora Pedagógica

PARTICIPANTE	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO	REGIME DE TRABALHO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	PROFESSORAS QUE ORIENTAM
Magnólia	60 anos	33 ANOS	Efetivo/ Cargo comissionado	Pedagogia/ UFMG	Orientação Escolar	Não	1º ao 5º ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

O levantamento do perfil das participantes acima foi realizado a partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas. Quanto ao tempo de atuação, seis delas possuem acima de 20 anos, cinco profissionais possuem entre 10 e 20 anos e duas tem menos de 10 anos de experiência.

Esse tempo de experiência profissional das professoras constitui um dado importante uma vez que estudos têm evidenciado que a carreira docente se constitui como um processo contínuo de socialização e incorporação na atividade profissional.

No que tange à formação acadêmica 11 participantes graduaram-se em Pedagogia, uma em Letras e uma professora fez Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já no quesito especialização, apenas uma professora declarou não possuir e uma supervisora disse que não a cursou, pois depois da graduação foi direto fazer o Mestrado em Educação pela UFOP. As especializações cursadas pelas entrevistadas estão diretamente relacionadas ao trabalho que elas realizam nas escolas como Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia, Gestão, Supervisão e Orientação Escolar, Educação Infantil.

Um dado interessante é que apenas uma das professoras regentes é efetiva, as outras são contratadas por meio de processo seletivo. Isso vai de encontro às pesquisas que dizem que apesar do concurso para a carreira de magistério no setor público ser obrigatório pela legislação brasileira, no entanto, muitas vezes eles ou não são realizados, contratando-se professores através de processo seletivo, ou deixam muito a desejar em sua concepção e execução como mostra o estudo de Gatti e Nunes (2008), tornando-os insuficientes para verificação de qualificação profissional mínima. Diante disso, os professores efetivos escolhem os anos finais do Ensino Fundamental I para lecionarem, deixando as turmas dos anos iniciais para as professoras contratadas, pois muitas vezes consideram um desafio o processo de alfabetização.

Já as professoras de biblioteca e as supervisoras são todas concursadas. Vale também ressaltar que a professora Dália era efetiva, só que se aposentou e há um ano e meio fez o processo seletivo da SEMED/Itabirito e continuou lecionando: *“quando eu estava para completar 51 anos, eu aposentei por direito adquirido... E fiquei 1 ano e meio em casa, só que eu não aguentei, eu senti muita falta de dar aula, eu sempre gostei muito de estar em sala de aula, então fiz o processo seletivo de Itabirito e passei”*. Outro dado importante apontado no perfil das participantes está relacionado ao gênero feminino que já foi apresentado ao analisarmos os dados coletados através dos questionários. Neste sentido, podemos afirmar que existe uma grande maioria de mulheres entre os profissionais da educação, principalmente nos anos iniciais. Essa constatação vem sendo apontada por pesquisas sobre a realidade da profissão docente no Brasil. Uma delas, coordenada por Gatti e Barreto (2009) constatou que:

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria de professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% versus 67% do feminino. (GATTI; BARRETO, 2009, p.24)

Para Gatti e Barreto (2009), as pesquisas revelam que na contemporaneidade o magistério não é simplesmente um “bico”, mas uma profissão, uma ocupação essencial e, no caso das mulheres, “o magistério não facilitaria mais do que outras profissões a conciliação entre vida doméstica e profissional, uma das justificativas ainda hoje apontadas como uma das razões da feminização da categoria” (GATTI; BARRETO, 2009 p. 21).

Almeida (2006) também observa que para a classe média esse trabalho passou a ser importante fonte de renda para a família, ao afirmar que ela “[...] passa a considerar a utilidade do trabalho feminino como forma de a família alcançar maior bem-estar social” (ALMEIDA, 2006, p. 91). De acordo com essa pesquisadora, “atualmente, não só a maioria dos lares de baixa renda como também os da classe média são sustentados com o trabalho feminino, e o magistério representa uma importante fonte de renda” (ALMEIDA, 2006, p. 96).

Dessa forma, podemos afirmar que na atualidade a mulher tende a ocupar um lugar importante na sociedade brasileira, principalmente na área educacional.

Na próxima seção apresentaremos a análise sobre os documentos oficiais que normatizam a rede municipal de educação de Itabirito/MG, principalmente no que se refere ao ensino de Literatura Infantil.

3.5 Os documentos oficiais que regem a SEMED no que se referem ao ensino de literatura infantil

O ensino fundamental é a etapa que segue à educação infantil atendendo crianças de 6 a 14 anos e organiza-se em nove anos: anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). A referida lei, no art. 32, determina como objetivo do Ensino Fundamental a formação do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, art. 32).

Isso significa desenvolver na criança capacidade de argumentação e espírito crítico para lidar com as situações cotidianas, integrando o conhecimento e amadurecendo o estudante de forma progressiva, de acordo com os níveis de desenvolvimento desse período de vida. Diante disso, o professor deve ser capaz de organizar e orientar as situações de aprendizagem e acompanhar o progresso dos alunos, envolvendo-os em diversas práticas sociais, como as relacionadas ao texto literário. Os professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental em geral são responsáveis pela turma durante todo o ano letivo, atuando de forma multidisciplinar.

Para caracterizarmos e analisarmos a Secretaria Municipal de Educação de Itabirito em relação aos aspectos organizacionais e pedagógicos, tivemos que analisar os documentos oficiais que normatizam a rede, principalmente no que se refere ao ensino de Literatura Infantil.

Como já mencionado nesta pesquisa, o Regimento Escolar da SEMED/Itabirito é um documento único, construído a partir de uma comissão representativa de cada escola, regendo todas as instituições escolares. Em relação ao PPP, com a homologação da BNCC, as escolas tiveram que revisar e adaptar esse documento de acordo com o Currículo Referência de Minas

Gerais (CRMG)¹³, estabelecendo as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes ano a ano, visando atender às especificidades de cada etapa da Educação Básica e as diversas modalidades educacionais:

Art 5º- As instituições de ensino públicas, privadas e comunitárias que ofertam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDBEN, devem reformular o seu Projeto Político-Pedagógico, de forma a garantir todos os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, competências e habilidades, instituídos na BNCC, no CRMG e nas demais normativas educacionais vigentes. (RESOLUÇÃO CEE Nº 481, DE 1º DE JULHO DE 2021, p.03)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, o projeto político pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola de forma democrática e autônoma para todos, com qualidade educacional. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias. (PARECER CNE/CEB nº 7/2010). Já a resolução CEE nº 481/ 2021, diz que:

Art 4º o CRMG e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) indicam o caminho para que as aulas sejam planejadas e executadas a partir das premissas do trabalho em grupo, coletivo, da convivência com as diferenças, da superação de obstáculos e do exercício pleno da autonomia, garantindo a correlação do currículo com o trabalho pedagógico da escola e do seu corpo docente. (RESOLUÇÃO CEE Nº 481, DE 1º DE JULHO DE 2021, p.03)

De posse dos documentos oficiais que legalizam a SEMED/Itabirito confirmamos que a rede não possui regime próprio de ensino e segue as orientações pedagógicas do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), conforme orientação da Resolução nº 481, de 1º de julho de 2021:

A obrigatoriedade de adesão, ao Currículo referência de Minas Gerais, pelas escolas estaduais, e a possibilidade de adesão, pelos municípios, pelas instituições de ensino privadas e comunitárias de Minas Gerais, respeitando-se a diversidade, as particularidades de cada território, a autonomia administrativa e pedagógica das unidades escolares do Sistema de Ensino na definição e construção dos respectivos currículos escolares, observando-se o disposto nesta Resolução e em normas complementares vigentes; (RESOLUÇÃO CEE Nº 481, DE 1º DE JULHO DE 2021, p.01)

¹³ O CRMG é um documento elaborado a partir da BNCC que contempla os direitos de aprendizagem dos estudantes do Estado de Minas Gerais e pode ser acessado pelo link: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A2ncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>

Vale ressaltar que a concepção de currículo no CRMG é entendida como processo, é “experiência vivida e como tal envolve não só o levantamento dos conteúdos a serem ‘ensinados’, mas também práticas, atitudes, formas de organização do trabalho” (MINAS GERAIS, 2018, p.17).

Destacamos que o CRMG é resultado do regime de colaboração estabelecido entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais - UNDIME/MG. Para sua construção foram considerados e estudados os documentos curriculares já presentes em diferentes redes (estadual e municipais) como fonte de inspiração para a elaboração de um currículo referência em todo o estado. O CRMG foi elaborado de forma colaborativa e efetivou-se:

na formação dos Grupos de Trabalho de Currículo e, sobretudo, nos inúmeros momentos de discussão em que profissionais de diversas áreas do conhecimento, oriundos das várias regiões do estado, se reuniram para discutir o currículo mineiro, de modo a conferir-lhe um caráter próprio, incorporando as diretrizes e normativas da BNCC, bem como dos preceitos de uma educação libertadora, que vise a equidade e a qualidade educacional dos sistemas de ensino, promovendo a inclusão, reconhecendo e valorizando as diversidades. (CRMG, 2018, p.18)

A construção do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) contou ainda com a colaboração de entidades parceiras, como o Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais - FEPEMG, o Fórum Mineiro de Educação Infantil – FMEI, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação em Minas Gerais - UNCME/MG, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais - CEE/MG, além de outras instituições e colaboradores.

Segundo esse documento, os currículos foram elaborados a partir da BNCC e possuem papéis complementares para a garantia do direito à aprendizagem, assegurando, assim, que os estudantes desenvolvam competências, que se definem como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, com vistas ao pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

No CRMG fica evidente que seu objetivo é contribuir para uma educação de qualidade, que garanta a isonomia e a equidade, nos preceitos estabelecidos no PNE, “reconhecendo e valorizando os atores participantes do processo, bem como as múltiplas dimensões da formação humana” (CRMG, 2028, p.13), o qual está fundamentado nos seguintes eixos estruturadores:

Figura 11- Eixos estruturantes do CRMG



Fonte: CRMG, 2018, p. 14,.

O Currículo Referência de Minas Gerais coloca o estudante no centro do processo ensino e aprendizagem, numa visão de formação para além dos muros da escola, numa tentativa de contemplar seu desenvolvimento integral.

Em relação às práticas das aulas de Língua Portuguesa, O CRMG orienta articular “competência de uso da língua com a competência de reflexão sobre o texto que a concretizou, analisando-o em suas dimensões discursivas ou interativas, semântica e formal” (CRMG, 2018, p. 220). Essas práticas, já instituídas na BNCC, consistem em práticas de linguagem nos quatro eixos/ práticas de linguagem: leitura/escuta; produção (escrita, oral e multissemiótica); oralidade; análise linguística/semiótica.

Dessa maneira, o Componente Curricular de Língua Portuguesa visa assegurar os direitos de aprendizagem aos estudantes

proporcionando-lhes experiências que contribuam para a ampliação e aprofundamento dos diferentes letramentos já adquiridos e aquisição de novos letramentos e multiletramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais (CRMG, 2018, p. 213)

Então, o Componente Curricular Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental deve garantir dez competências específicas, a saber:

I. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem;

II. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver, com maior autonomia e protagonismo, na vida social;

III. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo;

IV. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos;

V. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual;

VI. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se, ética e criticamente, em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais;

VII. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias;

VIII. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.);

IX. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico- culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura;

X. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (CRMG, 2018, p. 211)

Como podemos verificar, a nona competência de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental enfatiza a importância do contato das crianças com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e além disso, a necessidade de oferecer as condições para que elas possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:

- Da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- Da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re) conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re) agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; Do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. (CRMG, 2018, p. 243)

As competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental expressam os direitos de aprendizagem que os estudantes têm ao longo da Educação Básica. O conceito de competências segundo este documento “consiste na mobilização de conhecimentos -- sejam conteúdos ou procedimentos; de habilidades -- sejam elas práticas cognitivas, socioemocionais, de atitudes ou valores para resolver questões cotidianas mais complexas ou menos complexas” (CRMG, 2018, p.213).

A Literatura é apresentada no campo artístico-literário, dentro do componente curricular de Língua Portuguesa, que por sua vez está alocada dentro da Área das Linguagens.

A seguir, serão apresentados os campos de atuação do Currículo Referência de Minas Gerais que foram organizados seguindo os moldes da BNCC.

Figura 12- Campo de atuação do CRMG

ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo de atuação da vida pública
	Campo jornalístico-midiático

Fonte: CRMG, 2018, p.223.

Como podemos observar são cinco campos de atuação: campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), “campo artístico-literário”, “campo das práticas de estudo e pesquisa”, “campo jornalístico/midiático” e “campo de atuação na vida pública”, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação “campo da vida pública”.

De acordo com o CRMG (2018), a escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que

eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (CRMG, 2018, p.223)

Da mesma maneira que a BNCC, o campo artístico-literário do CRMG corresponde à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Esse campo faz referência a alguns gêneros como lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge, cartum, dentre outros.

O CRMG para o Ensino Fundamental, Área de Linguagens e seus respectivos Componentes Curriculares, apresenta uma introdução teórico-metodológica, contendo as competências específicas, seguida pelos quadros denominados “Organizador Curricular”,

que trazem as habilidades, separadas de acordo com cada ano escolar, possibilitando a visualização da progressão das aprendizagens. Veja o Organizador Curricular de Língua Portuguesa do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental do “campo artístico-literário”, o qual nos interessa nesta pesquisa:

Figura 13- Organizador Curricular de Língua Portuguesa do 1º ano/EF

1º Ano			
Campos de Atuação	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.

Fonte: CRMG, 2018, p.270

Figura 14- Organizador Curricular de Língua Portuguesa do 1º ano/EF

1º Ano			
Campos de Atuação	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Oralidade	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística/semiótica	Formas de composição de narrativas	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	(Alfabetização)	Formas de composição de textos poéticos	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

Fonte: CRMG, 2018, p.271

Figura 15- Organizador Curricular de Língua Portuguesa do 2º ano/EF

2º Ano			
Campos de Atuação	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição. (EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
		Formação do leitor literário	(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura. (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
		Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

Fonte: CRMG, 2018, p.284

Figura 16- Continuação do Organizador Curricular de Língua Portuguesa do 2º ano/EF

2º Ano			
Campos de Atuação	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Oralidade	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		Formas de composição de textos poéticos	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de narrativas	(EF02LP28X) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes. Com a ajuda do professor e/ou de forma autônoma.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		Formas de composição de textos poéticos visuais	(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

Fonte: CRMG, 2018, p.285

Seguindo a orientação do Parecer CNE/CP nº 2 de 2017 e a LDB, o Currículo Referência de Minas Gerais possui parte diversificada integrada ao documento, respeitando a diversidade regional. Desta forma, diversos objetivos e direitos de aprendizagem, bem como habilidades e competências foram alteradas em relação à BNCC para oferecer uma perspectiva local e contextualizada quando necessário.

Parágrafo único - Para atender ao disposto no caput, as alterações foram divididas em 04 (quatro) tipos, a saber:

I - Objetivo/Habilidade Alterada: em relação à BNCC. Código alfanumérico seguido pela letra X;

II - Objetivo/Habilidade Criada: não existia na BNCC Código alfanumérico seguido pela sigla MG;

III - Objetivo/Habilidade Desmembrada: em duas ou mais em relação à BNCC. Código alfanumérico complementado pelas letras A, B, C, e, assim, sucessivamente;

IV - Habilidade com Progressão: complexidade graduada ano a ano Código alfanumérico acrescido de P1, P2, P3, P4 e P5, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou P6, P7, P8 e P9, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. (RESOLUÇÃO CEE Nº 481, DE 1º DE JULHO DE 2021, p.05)

Veja um exemplo de objetivo/habilidade desmembrada no CRMG:

Habilidade Original na BNCC (EF15AR23): Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

Habilidade na Desmembrada/MG (EF15AR23A): Reconhecer, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

(EF15AR23B): Experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

Como já descrito, os documentos oficiais que orientam e organizam o processo de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Itabirito são a BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais e o PPP das escolas, visto que são colocados como atores centrais e considerados instrumentos desencadeadores de ações sistematizadas e norteadores para planejamento das atividades, garantindo como na imagem a seguir a correlação do currículo com o trabalho pedagógico da escola e seu corpo docente.

Figura 17- Da BNCC à sala de Aula



Fonte: CRMG, 2018, p.12

A BNCC e o CRMG são documentos que norteiam os PPPs das escolas da rede Municipal de Educação de Itabirito, conforme citado abaixo:

As Diretrizes Pedagógicas tem como estrutura direcional a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais. Estes documentos devem nortear os projetos desenvolvidos na escola, a fim de contribuir de forma eficiente e eficaz com processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (PPP, ESCOLA AZUL, 2020, p.15).

O Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC nos convidam a olhar para a educação do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. Neste sentido, a formação integral do cidadão deve contemplar o respeito a si e aos outros; a compreensão da realidade constitutiva brasileira e das questões étnico-raciais que a permeiam; o desenvolvimento da empatia por meio do conhecimento; e a atenção e o cuidado com o meio ambiente que nos cerca (PPP, ESCOLA LARANJA,, p.32).

Conscientes da orientação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), do Currículo de Minas, da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Regimento Municipal da Educação, este documento tem a finalidade de retratar a escola de forma que assegure

e fundamente todo o funcionamento deste estabelecimento de ensino, traçando um planejamento que represente os reais objetivos dos projetos escolares. (PPP, ESCOLA BRANCA, 2020, p.04)

Apesar dos PPPs apresentarem a importância da escola em abarcar as diretrizes e perspectivas da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais para o planejamento de suas atividades, o trabalho com a leitura literária de forma sistematizada ainda não é contemplado na escrita de todas as propostas pedagógicas. Vejamos o que nos relatou uma supervisora da SEMED: *“este ano, surgiu uma proposta de trabalho com livros literários. Contudo, no geral, cada escola segue propostas baseadas em documentos oficiais como BNCC e currículo de Minas porque não é contemplado no PPP”* (SUPERVISORA FLORA, 2022).

Não faz sentido que “a literatura – com toda a sua complexidade constitutiva e com sua fluidez que escapa às definições e circunscrições limitadoras – não seja central, fundante, estruturante, nuclear em nossos processos de educação” (DALVI, 2018, p.19). Em nenhum PPP aparece a expressão “leitura literária”, “letramento literário” ou “literatura infantil”. A não contemplação da literatura infantil na grande maioria dos PPPs fica comprovado também nas falas de outras supervisoras entrevistadas como a seguinte: *“É preciso deixar delimitado nos planos de cursos e nos projetos políticos pedagógicos de cada escola o que cabe a leitura literária, como se pensa a formação das crianças enquanto leitoras de literatura infantil. É preciso avançar nisto!”* (SUPERVISORA GARDÊNIA, 2022).

Verificamos que o projeto de literatura é citado em apenas duas propostas pedagógicas como atividade permanente das escolas. Outro ponto que merece destaque é que tal projeto é desenvolvido por todas as escolas da rede municipal de Itabirito, porém não aparece ainda na escrita dos PPPs. Diante disso, vale ressaltar que as duas escolas que contemplam o projeto de literatura atendem crianças da Educação Infantil ao 5º ano., que são as Escolas Azul e Escola Laranja.

Na primeira escola, como observamos abaixo, o projeto de literatura é desenvolvido em todas as séries:

- Educação Infantil: Projeto Identidade e Projeto de Literatura
- 1º ano: Projeto de Matemática “Aprendizagem Concreta” e Projeto de Literatura
- 2º ano: Projeto de Matemática “Jogando a Matemática”, Projeto de Literatura e Projeto de Ciências “Colecionando Experiências”
- 3º ano: Projeto “Conhecendo Itabirito” Projeto de Literatura,
- 4º ano: Projeto de Literatura e Projeto de Geometria,
- 5º ano: Projeto de Literatura e Proerd.

Os projetos citados acima são desenvolvidos através de processos de trabalho com tempo indeterminado durante os 200 dias letivos anuais. O desenvolvimento do trabalho é descrito como uma base inicial na Proposta Pedagógica Anual, onde os processos são construídos de acordo com o diagnóstico realizado em cada etapa do trabalho. (PPP, ESCOLA AZUL, 2020, p.17)

Já na proposta pedagógica da Escola Laranja, além de contemplar várias ações envolvendo a leitura literária, ela desenvolve quatro projetos envolvendo a literatura infantil, conforme registrado em seu PPP (ESCOLA LARANJA, 2020):

Projeto: “O prazer de ler em família”

O projeto “O prazer de ler em família” tem como objetivo proporcionar o contato com livros literários de diversos gêneros, despertar o prazer pela leitura e levar o aluno a apreciar obras literárias, a respeitar e ouvir os colegas e realizar produções orais e escritas junto com a família.

O aluno uma vez por semana é convidado a ir até a biblioteca para escolher um livro que levará para casa. As atividades de registro da leitura da obra são realizadas em um bloco intitulado “O prazer de ler em família”. Essas atividades são diversificadas e lúdicas como por exemplo, recontar a história para o seu familiar, criar um fantoche usando materiais recicláveis do personagem principal, ilustrar a história, etc.

Ao retornar com o livro e o bloco de atividades a professora promove um espaço para que alguns alunos apresentem a obra e a atividade realizada. É realizado um sorteio durante esse momento de apreciação devido o número de alunos.

Projeto Literário: “Da literatura ao teatro”

O projeto literário “Da literatura ao teatro” tem como objetivo despertar o gosto e o hábito pela leitura, aumentar o conhecimento, aprimorar o vocabulário, ajudar na construção textual, resgatar os conhecimentos prévios do aluno acerca dos diferentes gêneros textuais e suas características; realizar recontos, socializar os textos produzidos, envolver os pais na aprendizagem dos alunos, produzir textos criativos observando a estrutura, coesão e coerência, refletir sobre a escrita convencional das palavras, valorizar a leitura como fonte de informação, compreender os textos orais e escritos, ampliar a visão de mundo, conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes culturas, estabelecer relações entre o presente e o passado, respeitar a própria produção artística e a dos colegas, explorar a interpretação e a dramatização, explorar

a interpretação, além de trabalhar a interdisciplinaridade.

A professora seleciona o livro de literatura e a partir dele desenvolve um trabalho interdisciplinar que dialoga com outros gêneros de mesma temática. Para seu desenvolvimento são utilizadas diferentes estratégias e recursos, desde a motivação para dar início ao projeto até a sua culminância com feira expositiva e teatro.

Projeto: “Abriu-se a sala de leitura”

O projeto “Abriu-se a sala de leitura” tem como objetivo promover neste ambiente diversas atividades de leitura, apreciação, criação literária, que visem contribuir com a formação de nossos alunos e da comunidade escolar como leitores.

O espaço da sala de leitura será aberto para os alunos e comunidade, bem como oportunizar diversos momentos de leitura, contemplando diversos gêneros literários, apresentações e dramatizações de contação de histórias pelos professores e comunidade, apresentação de vídeos, de circuito de leituras, de criação e fruição.

Projeto: “Contos e recontos”

O projeto “Contos e recontos” tem como objetivo viabilizar ao aluno contato com diferentes gêneros literários, oportunizando análise, reflexão e produção escrita. Acontece quinzenalmente durante todo o ano letivo e o registro dos contos e recontos são realizados no caderno ou nas pastas de produção de textos. Há momentos em que os contos tem como objetivo a apreciação e deleite da obra, não cabendo registro.

Um evento que faz parte do calendário escolar da rede municipal de ensino é a Feira Literária, sendo então, uma das recomendações da SEMED/Itabirito, mas mesmo assim ela também não está contemplada na maioria das propostas pedagógicas das escolas. Este evento foi muito citado tanto nas respostas dos questionários, quanto nas entrevistas:

“Cada turma escolhe um livro, que é explorado durante um tempo com a turma com atividades diversas, rodízio do livro através de roda de leitura com as outras turmas da mesma série, e a culminância é a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos na feira de literatura”. (PROFESSORA DÁLIA, 2022)

“Há também o projeto de literatura onde é escolhido um livro de literatura para se trabalhar conforme o planejamento do ano e a culminância desse projeto é uma exposição para a comunidade escolar através da Feira Literária”. (PROFESSORA PETÚNIA, 2022)

No regimento escolar há a ausência de orientações acerca do trabalho com a leitura de literatura. Talvez essa posição pouco incisiva dos documentos oficiais forme um espaço vago quanto à importância da formação literária para a vida do aluno.

Assim, as escolas da SEMED/Itabirito precisam discutir, revisar e adequar suas propostas pedagógicas relacionadas ao trabalho com a literatura infantil de acordo com as normativas estaduais e nacionais. Diante, então, do poder formador e transformador da palavra literária, é que a Literatura deve ser encarada como um saber necessário e não reduzido à simples leitura no ensino fundamental.

A partir dos documentos analisados, foi possível perceber que a literatura não tem um tratamento didático-metodológico condizente com a especificidade do texto literário.

Desse modo, o processo de letramento literário está atrelado à reflexão sobre a importância de como ensinar Literatura Infantil nos anos iniciais, cuja inserção na grade curricular deve estar ligada à tarefa de formar leitores literários; que deve ser assumida não só pela prática docente, mas também pela concepção pedagógica da instituição escolar, conforme confirma Cosson (2007):

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2007. P.47).

Para tanto, é evidente a necessidade de uma proposta pedagógica que contemple o ensino de leitura literária, com o objetivo de formar um leitor crítico, investindo no desenvolvimento do aluno como sujeito que infere, reflete e avalia o texto que lê. Estas habilidades favorecerão a competência para o ato de ler, isto é, identificar elementos implícitos, estabelecer relações entre o que lê e os textos lidos, além de saber interpretar os diversos sentidos que aos textos literários podem ser atribuídos.

Cosson (2007) também reforça a importância de o professor conhecer os objetivos/habilidades relacionadas ao campo literário e possuir metas bem definidas para planejar as atividades escolares, o que inclui o entendimento de que a leitura literária é mais do

que uma prática de fruição, exigindo, portanto, o compromisso de conhecimento que todo saber exige:

[...] é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituí-las leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2007, p.23).

Por fim, os três documentos (BNCC, Currículo, PPP) devem estar “inseridos, direta e indiretamente, no planejamento dos professores, permitindo que todo o arcabouço legal, conceitual e material discutido possa se efetivar em sala de aula, ou fora dela” (CRMG, 2018, p. 13), principalmente no que tange ao processo de letramento literário.

No próximo capítulo “A leitura literária e sua prática na Rede Municipal de Educação de Itabirito/MG: encontros e encantos” apresentamos a análise descritivo-interpretativa dos dados obtidos em relação aos modos de ensinar literatura infantil na rede municipal de educação do município de Itabirito/MG.

CAPÍTULO 4

A LEITURA LITERÁRIA E SUA PRÁTICA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABIRITO/MG: ENCONTROS E ENCANTOS

E a literatura é esse espaço onde o que sonhamos encontra o diálogo. Com a literatura, esse mundo sonhado consegue falar.

(QUEIRÓS, 2012, p. 19)

4.1 O projeto “Voando pelo Mundo”

A Secretaria Municipal de Educação iniciou em toda rede de ensino no ano de 2022, o Projeto de Leitura Literária intitulado “Voando pelo Mundo”. Esse projeto abarca todos os segmentos, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II e pretende:

Sistematizar e fortalecer as ações de incentivo à leitura e a produção de texto, como uma forma de garantir aos alunos e familiares, acesso à diversos gêneros literários para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Para a operacionalização deste projeto, a Secretaria Municipal de Educação fornecerá livros de literatura para todos os alunos da Rede Municipal de Ensino (Educação Infantil ao 9º ano). (PROJETO VOANDO PELO MUNDO, 2020, p.01)

Nota-se que o projeto “Voando pelo Mundo” pretende assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura, além do fortalecimento do objeto livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual.

O projeto surgiu no início do ano letivo de 2022, em que recebemos as primeiras orientações que tínhamos livros literários e que deveríamos realizar projetos com tais obras. Nas orientações passadas para a equipe de supervisão os objetivos do projeto têm como foco oportunizar acesso às obras literárias, oportunizar o prazer em ler literatura, inclusive para os familiares dos alunos (SUPERVISORA LIS, 2022)

Segundo dados do projeto:

O Município de Itabirito, através da Secretaria de Educação, apresenta o PROJETO DE LEITURA: “VOANDO PELO MUNDO”, cuja responsabilidade é implementar a Política Pública do Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL, na perspectiva de formar uma sociedade leitora, como condição essencial e decisiva para promover compreensão de mundo e a visão crítica da realidade. Desse modo, com base nessa perspectiva de formar uma sociedade leitora, o município Itabirito implementa o PROJETO DE LEITURA: “VOANDO PELO MUNDO”. (PROJETO VOANDO PELO MUNDO, 2020, p.01)

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) foi criado em 2006 no governo Lula por meio da Portaria Interministerial nº 1.442, assinada pelos ministros da Cultura e da Educação e, em 1º de setembro de 2011, foi instituído por meio do decreto nº 7.559, assinado pela ex-presidente Dilma Rousseff. O objetivo do PNLL é estabelecer diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil. A constituição do PNLL foi um marco significativo para a elaboração de uma Política de Estado, de natureza abrangente, para nortear de forma efetiva, políticas, programas, projetos e ações continuadas e permanentes tanto no âmbito federal, estadual e municipal, conforme segue:

pretende-se conferir a este Plano a dimensão de uma Política de Estado, de natureza abrangente, que possa nortear e garantir alguma organicidade a políticas, programas, projetos e ações continuadas desenvolvidos no âmbito de ministérios – em particular o da Cultura e o da Educação –, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e de voluntários em geral, buscando evitar o caráter por demais assistemático, fragmentário e pulverizado com que se têm implementado essas iniciativas em nosso país, desde, pelo menos, o início do século XIX (BRASIL, 2007, p. 12).

As diretrizes veiculadas pelo PNLL como instâncias fundamentais para o desenvolvimento social e para a promoção da cidadania têm como objetivo formar o cidadão leitor, como requisito de inclusão social, garantia de acesso a bens, serviços e cultura. Em relação à organização, quatro eixos orientam o plano:

- Eixo 1 – Democratização do acesso
- Eixo 2 – Fomento à leitura e à formação de mediadores
- Eixo 3 – Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico
- Eixo 4 – Desenvolvimento da economia do livro

O PNLL como aqui se vê dispõe sobre as diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil e, em particular, à biblioteca e à formação de mediadores. Entretanto, nos últimos anos ele foi desmobilizado pelo governo federal. No dia 23 de julho de 2019, as entidades que atuavam no campo do livro, leitura, literatura e biblioteca foram surpreendidas pela emissão do Decreto Presidencial nº 9.930, publicado no Diário Oficial da União de 24/7/2019 que alterou o Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, introduzindo assim, modificações na gestão do PNLL e impondo restrições à participação da sociedade civil.

A partir do PNLL, “inicia-se um processo de articulação dos inúmeros projetos, programas, ações e atividades em geral ligados ao livro, à leitura e à biblioteca” (MACHADO, 2008, p. 82), reunindo as ações que, até então, estavam dispersas, sendo objetivo do PNLL o de “[...] criar condições e apontar diretrizes para a execução de políticas, programas, projetos e ações continuadas por parte de diferentes esferas de governo e também por parte das múltiplas organizações da sociedade civil [...]” (PLANO NACIONAL DO LIVRO E DA LEITURA, 2006).

Dessa forma, a SEMED Itabirito, preocupada com a formação de leitores elaborou o Projeto “Voando pelo mundo” que foi implantado em todas as escolas da rede em fevereiro de 2022. A logomarca, segundo a coordenação pedagógica “representa a liberdade em descobrir novos mundos através da literatura” (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SEMED, 2022).

Figura 18- Logo do Projeto de Leitura “Voando pelo mundo”



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Dentre os objetivos explicitados no projeto “Voando pelo mundo” (2022) apresentado pela SEMED/Itabirito, destacamos:

OBJETIVO GERAL

- Desenvolver o prazer pela leitura, através do acesso às obras literárias, promovendo ambientes e momentos leitores acolhedores, tanto na escola, quanto no espaço familiar dos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver ações de fomento, incentivo ao prazer pela leitura;
- Propiciar aos professores e aos responsáveis pelos alunos a oportunidade de partilhar e estimular a leitura com os títulos do kit leitura;
- Disponibilizar aos alunos e famílias condições de acessos a obras literárias de qualidade com elementos gráficos, imagéticos, tridimensionais e sensitivos bem elaborados e explorados para que esses desenvolvam o hábito de manusear livros e ler;
- Oferecer às escolas da rede pública e aos lares das famílias por elas atendidas, novos espaços e momentos de contato com os livros;
- Oferecer espaço para a necessária e imprescindível parceria entre escola e família no processo educacional e de promoção da leitura;
- Estimular e desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade e a imaginação através do ato da leitura;
- Ampliar a capacidade interpretativa através da contextualização da realidade e do imaginário, o simbólico. (PROJETO VOANDO PELO MUNDO, 2022, p.02)

Em fevereiro de 2022, a coordenadora pedagógica apresentou às supervisoras, as etapas do desenvolvimento do projeto, seus objetivos, bem como a justificativa para sua implementação na SEMED. Veja o esboço do projeto.

Figura 19- Slide de apresentação do Projeto



Fonte: Arquivo da pesquisadora

No dia 24 de março de 2022, a SEMED realizou a abertura oficial do projeto com a participação de alguns representantes de professores, supervisores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares. Neste dia, as obras adquiridas para cada série ficaram expostas e a secretária de educação do município de Itabirito falou da importância do projeto:

Qual a importância desse projeto para a educação? Hoje tem a tecnologia que você vai lá e ler, mas não é a mesma coisa de pegar um livro, e é isso que queremos, que nossos alunos tenham a possibilidade de ler todo tipo de texto, porque uma boa leitura às vezes nos faz até chorar, a emoção fala mais alto, e é isso que precisamos desenvolver com nossos alunos, precisamos encantar, despertar e isso é função nossa. Cada escola terá a oportunidade de traçar um melhor caminho para desenvolver este projeto, mas que abranja todos os alunos. Os livros têm que está nas mãos das nossas crianças e chegarem até suas famílias, este é o intuito desse projeto. Confio muito no trabalho dos professores e faremos uma culminância desse projeto nas feiras literárias das escolas e vocês trarão os trabalhos que fizeram a diferença e desenvolvidos nas escolas. O livro não é só externo, tem que interagir dentro da pessoa, se ele não fizer isso a partir das emoções das pessoas, de nada valeu, ele tem que tocar por dentro, que os nossos alunos gostem desse munda da leitura que é tão importante. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DA SEMED/ITABIRITO, 2022)

Figura 20 - Abertura do projeto “Voando pelo mundo”



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O escritor Pablo Moreno também participou deste evento e apresentou a música que ele havia produzido especialmente para o projeto “Voando pelo Mundo”.

O trem

Pablo Moreno

Lá de longe chega um trem com vagões carregadinhos
Trará ouro ou diamantes ou asas de passarinhos.

O trem traz sempre riquezas em seus encantados trilhos
reviram asas aos ventos com vagões cheios de livros
Pegue o trem das aventuras, sai dos trilhos para o infinito,
voaremos pelo mundo partindo de Itabirito,
voaremos pelo mundo partindo de Itabirito.

Lá de longe chega um trem com vagões carregadinhos
Trará ouro ou diamantes ou asas de passarinhos.

O trem trás sempre riquezas em seus encantados trilhos
Reviram asas aos ventos com vagões cheios de livros.

Pegue o trem das aventuras, sai dos trilhos para o infinito,
Voaremos pelo mundo partindo de Itabirito,
Voaremos pelo mundo partindo de Itabirito
Voaremos pelo mundo partindo de Itabirito,
Voaremos pelo mundo partindo de Itabirito.

(MORENO, Pablo, 2022)

Essa música foi muito cantada pelos professores com seus alunos nas salas de aula como motivação antes das contações de histórias, das leituras em roda, das atividades nas bibliotecas escolares.

Veja abaixo as etapas do desenvolvimento do projeto “Voando pelo mundo” (2022), conforme apresentado pela SEMED e explicado pela coordenadora pedagógica dos anos iniciais:

1- Seleção de livros

- **Livros para serem degustados e compartilhados no espaço escolar:**

O professor deverá selecionar os títulos que serão compartilhados, espalhados pela escola, criando vários espaços de leitura, tirando a ideia de que livros são encontrados apenas na biblioteca. Livros para todos os gostos, acessível a toda comunidade. É uma oportunidade de criar grupos de faixa etária diversas para compartilharem suas leituras. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SEMED, 2022)

- **Livros para serem trabalhados em sala de aula:**

O professor deverá selecionar os títulos que serão trabalhados em sala de aula com toda a turma. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SEMED, 2022)

- **Livros para serem degustados em família:**

O professor deverá selecionar os títulos que serão trabalhados com a família.

(COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SEMED, 2022)

2. O trabalho com a literatura nos diferentes espaços:

- **Os espaços destinados à leitura na escola:**

Como serão organizados os espaços leitores na escola? Onde serão distribuídos os livros e como será esta dinâmica?

- **Os livros na sala de aula:**

- ✓ **Como trabalhar os livros em sala de aula:**

Planejar as atividades a serem realizadas com os livros selecionados para sala de aula. Como será desenvolvido o trabalho? Periodicidade do trabalho, quantos e quais livros de quando em quando?

Obs: Pensar na possibilidade do professor leitor: Leitura em capítulos (o professor tira um tempo da aula para ler para os alunos. Leitura em capítulos de forma prazerosa. O professor escolhe um livro, prepara sua leitura, buscando encantar os alunos). (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SEMED, 2022)

- ✓ **As produções: arte inspirada na literatura:**

Possíveis produções sobre os livros. O que deixaremos à disposição dos alunos para que possam se expressar? Como organizar os grupos? Como podem interpretar? Cenários com livros e fantasias, painéis, permitir e estimular a liberdade de expressão (Arte, Teatro, Releitura, Música e Movimento). (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SEMED, 2022)

3. Ultrapassando os muros da escola: literatura em família:

Como será realizado o trabalho com a literatura em casa? Como envolver as famílias? Qual a periodicidade do trabalho? O pai leitor pode ser convidado a ler para os alunos e falar sobre o livro lido. (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SEMED, 2022)

De acordo com o que está escrito no projeto, tais etapas são apenas orientações, pois o percurso do projeto será desenhado durante o caminhar, partindo das vivências e experiências compartilhadas na prática pedagógica:

Projetamos um trabalho, mas o percurso do projeto vai sendo desenhado durante o caminhar, partindo das vivências e experiências. As crianças nos mostram as direções e nem sempre o que foi projetado será executado da forma como foi elaborado. O olhar, a percepção, a exploração, as interações e a investigação das crianças são solos férteis para curiosidade, criatividade e essas ditam novos rumos, novos mundos, talvez não percebidos por nós professores. (PROJETO VOANDO PELO MUNDO, 2020, p.1)

Em relação ao quantitativo de livros que foram comprados, a SEMED considerou o número de unidades escolares e o número de alunos matriculados no ano letivo de 2021, acrescido de 10% para reserva técnica de segurança. Vale enfatizar que cada aluno da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II recebeu um kit com 08 livros de literatura contemplado com diferentes gêneros literários, acompanhado de uma Sacola Ecológica personalizada para que o aluno pudesse protegê-los e carregá-los de forma segura.

Figura 21- Sacola Literária do Projeto “Voando pelo Mundo”



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Um ponto positivo desse projeto é que todos os alunos de uma determinada sala possuíam o mesmo exemplar de determinada obra, contribuindo para a constituição do sujeito leitor,

interagindo com os colegas de forma coletiva, questionando a história, tendo assim, uma experiência enriquecedora. Dessa forma, o aluno através do contato sensorial com o livro principia a intimidade entre eles, sentindo seu cheiro, podendo folheá-lo, percebendo suas dimensões, suas letras, sua capa, seu modo de ser tão único, construindo assim, sua história de leitor através de um objeto essencial para sua formação.

Olha, eu acho muito importante este projeto, ele tem ajudado muito, os alunos terem acesso à leitura, e nós enquanto professores somos os principais incentivadores para que eles possam gostar de literatura, então, tendo acesso à leitura através dos livros literários para gente tem sido maravilhoso. Cada aluno ter o seu livro, eu achei fantástico isso, porque nós sabemos realmente que é o contato com os livros que vai ajudar no desenvolvimento do gosto pela literatura. (PROFESSORA ROSA, 2022)

Conforme Cosson (2014) o letramento literário não acontece sem o contato direto do leitor com a obra e Cademartori (2009) ainda acrescenta:

Os livros inesquecíveis, aqueles que nos causaram impacto na juventude, e ainda nos reservam prazer e surpresas ao serem relidos muitos anos depois, fizeram parte de nossa formação de conceitos, ordenaram certas vivências, mas sobretudo, nos fascinaram. (CADEMARTORI, 2009, p. 84)

Nesse sentido, a literatura nos permite uma maior proximidade com as experiências vividas pelos outros e, dessa forma, desenvolve “em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante”. (CANDIDO, 2011. p. 180)

Os kits compostos por 08 obras foram entregues às escolas pela SEMED, já separados por anos escolares. Ao perguntar às professoras e supervisoras se elas participaram da escolha das obras do projeto, 100% responderam que não. Para que a leitura literária se torne efetiva, é importante que alguns fatores sejam observados, como já demonstrado nesta pesquisa, dentre eles a participação das professoras e equipe pedagógica na análise e escolha das obras.

As obras literárias devem “contribuir para ampliar o repertório linguístico dos estudantes e, ao mesmo tempo, propiciar a fruição do uso singular da linguagem que as caracteriza” (BRASIL, 2018, p. 31).

“Eu sugeriria que as obras fossem escolhidas pelas professoras e supervisoras e que elas pudessem fazer uma análise prévia das obras antes da SEMED adquiri-las. Assim, diminuiria a chegada de obras que não possuem qualidade, dentro das escolas”. (QUESTIONÁRIO SUPERVISOR 12, 2022)

“Algumas obras não estão de acordo com a faixa etária da criança, por isso sugiro

que a direção pedagógica faça a escolha de forma democrática (com a participação de todos os profissionais que desenvolverão o projeto literário”. (QUESTIONÁRIO SUPERVISOR 03, 2022)

“Que nos próximos pudéssemos fazer parte da escolha”. (QUESTIONÁRIO SUPERVISOR 10, 2022)

“Que formassem uma comissão para a escolha desses livros envolvendo professores”. ”. (QUESTIONÁRIO SUPERVISOR 04, 2022)

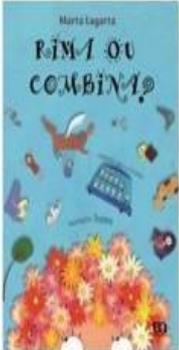
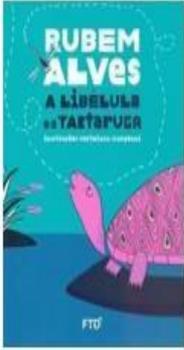
Segundo a coordenação pedagógica da SEMED/Itabirito, como estava no auge da pandemia, em meados de 2020, era quase impossível contactar as professoras para realizarem a escolha das obras do projeto “Voando pelo Mundo”. Diante dessa situação, ela contou com a ajuda da diretora da Educação Infantil e da coordenadora pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental para que juntas pudessem realizar a escolha das obras que iriam compor o acervo do projeto. A coordenadora relatou que a empresa que havia ganhado a licitação para a compra das obras enviou um catálogo com nomes de 12 obras para cada série e dessa forma, elas tinham que escolher 08 dentre essas, formando um kit para cada ano escolar.

Foi um processo de compra, ou seja, já veio com 12 livros já e dentro desses 12, a gente tinha que escolher 8. Eu não estava presente porque foi na época de pandemia, eu afastei sabe, mas as meninas escolheram dentro de todos os critérios, as meninas que eu falo assim, as diretoras pedagógicas, dentro dos critérios estabelecidos da idade, faixa etária, das propostas, etc. e tal né, agora tem mais 4, mas foi dentro da ata também, mas foi também um período curto de escolha. (COORDENADORA MAGNÓLIA, 2022)

Conforme a coordenadora Magnólia nos relatou, neste ano de 2022, a SEMED/Itabirito adquirirá mais quatro livros literários para cada ano escolar e já estão em processo de escolha. Além disso, reforçou que nesta segunda escolha haverá participação de professoras e supervisores. Vale ressaltar que a coordenadora me convidou para participar dessa nova etapa, mas devido ao envolvimento com a finalização desta tese, não pude aceitar o convite, mas espero que este projeto continue por muitos anos e que possa participar das escolhas das obras em um outro momento.

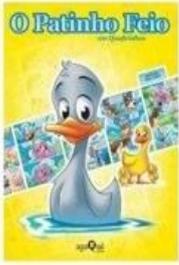
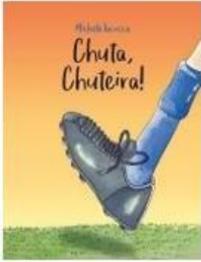
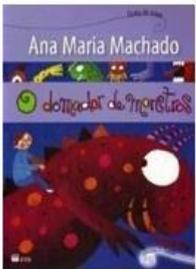
Logo, as obras quando chegaram à escola já estavam separadas por séries conforme o catálogo abaixo, as quais foram destinadas aos alunos dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental.

Figura 22 – Obras do 1º ANO

 <p>O MÁGICO DE OZ EM QUADRINHOS – EDITORA AGAQUE</p>	 <p>RIMA OU COMBINA? EDITORA ATICA</p>	 <p>O GALO TITO EDITORA EUREKA</p>	 <p>RUBEM ALVES A LIBÉLULA E A TARTARUGA EDITORA FTD</p>
 <p>MEU URSINHO, MEU URSÃO EDITORA EUREKA</p>	 <p>AS AVENTURAS DO BONEQUINHO DO BANHEIRO EDITORA MELHORAMENTOS</p>	 <p>BIBI COMPARTILHA SUAS COISAS EDITORA SCIPIONE</p>	 <p>O REI DESCALÇO EDITORA TRIBOS</p>

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 23 – Obras do 2º ANO

 <p>CONTOS CLÁSSICOS PATINHO FEIO (QUADRINHOS) EDITORA AGAQUÉ</p>	 <p>CHUTA CHUTEIRA! EDITORA ARTELER</p>	 <p>A CARRUAGEM DA CINDERELA EDITORA EUREKA</p>	 <p>A CASA DOS TRÊS PORQUINHOS EDITORA EUREKA</p>
 <p>O DOMADOR DE MOSTROS EDITORA FTD</p>	 <p>O MENINO QUADRADO – EDITORA MELHORAMENTOS</p>	 <p>A PRINCESA DESEJOSA – EDITORA PROJETO</p>	 <p>ALFABETO POÉTICO DOS NOMES – EDITORA TRIBOS</p>

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao pensarmos o trabalho com a leitura literária, a escolha das obras deve receber um tratamento especial, pois muitas vezes escutamos, a seguinte pergunta: “*Esse livro é para que idade?*” Tal pergunta é recorrente no ambiente escolar principalmente quando chega uma nova obra na biblioteca ou quando um catálogo de livros é apresentado aos professores. Afinal, os livros devem ou não ser classificados por faixa etária?

De acordo com Geruza Zelnys, doutora em Literatura e produtora de conteúdo didático no mercado editorial, a classificação etária funciona como um guia, além disso, ela aponta:

Além de direcionar o consumo dos clientes, essa classificação serve também a um objetivo pedagógico, orientando professores e as compras feitas pelas escolas, uma vez que as editoras geralmente se baseiam em documentos que norteiam a educação no Brasil, como a BNCC, por exemplo, seguindo um conjunto de competências e habilidades classificadas por faixas etárias e níveis de escolaridade” (ZELNYS, Gerusa, 2021, p.01)

Já o autor Alexandre Rampazo em um depoimento para o site “Lunetas”, disse que em seu processo de criação, ele não tem a pretensão de destinar livros para um leitor de idade específica, mas reforça que, orientar a faixa etária traz um norte para quem oferece o livro a

uma criança, segundo aquilo que lhe “cabe” e certo conforto a respeito do alcance que o leitor terá. Ao considerar essa conveniência, ele também questiona: “Quantos pais ou mediadores estão dispostos a cavucar, através da interação com o leitor, as possibilidades que uma narrativa propõe e as questões que poderão surgir?” (RAMPAZO, 2021, p.02). Para Rampazo, selecionar obras por faixa etária “funciona para o mercado, que costuma privilegiar prateleiras e nichos, e também para atender perfis de consumo a partir do que é definido por algoritmos e segmentação de público, por exemplo” (RAMPAZO, 2021, p.02).

Zelnys (2021) também aponta que para a criança, essa classificação muito justa pode ser mais uma desserventia do que uma serventia:

O movimento oposto, de a criança querer se enquadrar, também é possível. “Esse livro é para mim porque é para crianças de 4 anos” ou “não vou ler o de 6 ou de 8, porque não estou preparada e não vou dar conta”. Ou seja, ela pode achar que determinado livro é muito simples, inadequado ou aquém de sua capacidade, e vai perder a oportunidade de se surpreender. (ZELNYS, Gerusa, 2021, p.02)

Nas palavras de Drummond, não se trata de endereçar uma obra a esta ou àquela faixa etária. Como ele diz:

A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras destinadas a adultos, que não possa ser dado a crianças, desde que vazado em linguagens simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem e reclamando uma literatura também à parte? (ANDRADE, 1994, p. 220)

Dessa forma, a qualidade do texto, a adequação dos temas aos interesses dos alunos, a representatividade das obras e os aspectos gráficos devem ser critérios considerados pelos professores para a seleção das obras. Segundo Palo e Oliveira (2006) precisamos ofertar textos literários que contribuem para ampliação do repertório linguístico dos leitores e, ao mesmo tempo que propiciem a fruição estética. Além disso,

(...) o pensamento infantil está apto para responder à motivação do signo artístico, e uma literatura que se esteie sobre esse modo de ver a criança torna-a indivíduo com desejos e pensamentos próprios, agente de seu próprio aprendizado. A criança, sob esse ponto de vista, não é nem um ser dependente, nem um ‘adulto em miniatura’, mas é o que, na especificidade de sua linguagem que privilegia o lado espontâneo, indutivo, analógico e concreto da natureza humana.” (PALO & OLIVEIRA, 2006, p.8)

Nesse panorama, dentre os critérios para escolher os livros literários podemos destacar a qualidade estética da obra, das ilustrações, os gêneros que auxiliem no enriquecimento literário e linguístico das crianças, o projeto gráfico-editorial, a adequação da linguagem aos estudantes e até a série ou faixa etária. Afinal, muitas vezes ficamos impressionados com as capas deslumbrantes e figuras que saltam das páginas e esquecemos do essencial: quais obras formam e transformam o sujeito?

Além desses cuidados ao escolher uma obra, o professor deve saber o que de fato define a literatura infantil dos demais livros. Segundo Giroto, Silva, Souza, (2012), há vários critérios que podemos levar em consideração e destacaremos alguns:

o primeiro é saber que a literatura não precisa se atualizar para cumprir sua função, além disso, o texto literário faz uso da arte, é bem escrito possuindo uma boa narrativa, com a articulação entre enredo e personagem, fugindo de uma sequência linear da obra, da qual o leitor precisa fazer pouco para que ela seja compreendida; o segundo é que toda obra literária possui uma mensagem que deve estar implícita e, quanto mais implícita, mais literário é o texto; o terceiro aspecto é diferenciar a literatura infantil de livros paradidáticos. Estes, por sua vez, precisam sempre de atualizações, não contêm mensagem implícita e abordam um determinado conteúdo das diversas áreas do conhecimento como ciências, meio ambiente, matemática, etc., precisando sempre de atualizações, além de não causarem emoção. Um outro aspecto que podemos discutir é a qualidade de textos infantis brasileiros. (SOUZA, GIROTO, SILVA, 2012, p.174)

Dessa forma, selecionar uma obra exige um conhecimento que requer determinados saberes e um embasamento teórico sobre a literatura infantil. Ao pensarmos nos alunos da educação básica e pública, selecionar livros ganha um peso ainda maior, uma vez que muitos deles terão o primeiro contato com livros no âmbito escolar, e dependem exclusivamente da escola para se tornarem um leitor competente e autônomo.

Segundo Colomer (2017), precisamos escolher obras literárias de qualidade, que fujam de uma linguagem óbvia ou que fazem apenas uma descrição do que é comum e conhecido para o leitor; isto porque elas possibilitam a ampliação e rupturas de expectativas o que, por sua vez, provoca a apreciação estética e alarga horizontes literários. Para ela, “a textura das palavras que ouvimos em nosso cérebro ao ler é algo essencial para o valor literário de uma obra” (COLOMER, 2017, p. 256), e ainda acrescenta:

(...) há que se estar alerta ante o empobrecimento de textos baseados em frases simples e coordenadas que contêm o que o personagem vê ao seu redor ou o que está sucedendo, quase como se se tratasse de um argumento cinematográfico. E, já que o diálogo é muito utilizado nos livros infantis, vale a pena fixar-se especialmente nele (COLOMER, 2017, p. 256).

Diante disso, é necessário disponibilizar obras dotadas de valor estético, que possibilitem a ampliação de horizontes, além de propiciarem reflexões e divergências.

Dessa forma, o projeto “Voando pelo mundo” pretende cumprir um papel fundamental no processo de escolarização da criança, o que conseqüentemente, poderá contribuir para a formação do leitor literário que saiba apreciar e desfrutar da experiência estética proporcionada pela literatura. Para que os objetivos do projeto pudessem ser alcançados, a coordenação pedagógica SEMED elaborou um plano de ações conforme planejamento abaixo:

Figura 24 – Planejamento das ações

				
- PROJETO DE LEITURA “VOANDO PELO MUNDO”.				
O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	PARA QUÊ?
Divulgar em linhas gerais a proposta da SEMED para o projeto.	Diretora Pedagógica.		Mostrando a importância do projeto para nossos alunos, a qualidade do material e os objetivos do mesmo.	Conhecer em linhas gerais o projeto.
Esclarecer o projeto para as supervisoras.	Diretora Pedagógica.	Até 27/02	Esclarecendo a proposta da SEMED e as diretrizes do projeto. Análise criteriosa dos livros.	Incentivar o desenvolvimento do projeto.
Elaborar o projeto que será desenvolvido na escola.	Supervisora.	Até 17/03	<ul style="list-style-type: none"> - Definindo as etapas, datas e detalhando a metodologia a ser desenvolvida. - Definindo a logística para a elaboração e execução. - Escolhendo o grupo de trabalho para a elaboração do projeto. 	Definir os objetivos, metas e instrumentos que serão utilizados.
Enviar o projeto para a Diretora Pedagógica.	Supervisora.	20/03	Enviando por e-mail uma cópia do projeto.	Divulgar o projeto para a equipe pedagógica da SEMED.
Realizar o projeto na escola.		20/03 a 30/11	Monitorando e avaliando cada etapa do projeto.	Desenvolver o projeto dentro das normas estipuladas pela escola.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Além desse planejamento, a coordenação pedagógica repassou um informativo com algumas orientações para as escolas em relação ao desenvolvimento do projeto. Veja as principais orientações desse informativo:

- As obras deverão ser apresentadas aos alunos de maneira lúdica e criativa com o objetivo de motivá-los a conhecer e ler as obras;
- As oito obras do kit de literatura deverão ser lidas durante o ano letivo de 2022;
- Cada aluno deverá ler uma obra por mês;
- A leitura literária poderá ser realizada no contexto escolar ou juntamente com as famílias com o objetivo de extrapolar os muros da escola;
- Desenvolver sempre que possível através das obras a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade;
- Monitorar os resultados;
- Realizar a culminância do projeto através da Feira Literária.
(COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SEMED, 2022)

O primeiro tópico dessas orientações é muito importante, pois conforme afirma Cosson (2012), o leitor deve se sentir antecipadamente motivado para realizar uma leitura literária. Dessa forma, a motivação consiste na “preparação dos alunos para o contato com o texto literário, feita por meio de dinâmicas psicomotoras relacionadas à temática e à estrutura do texto que será trabalhado” (COSSON, 2012, p.57). Muitas vezes o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação:

*Implantado em todas as escolas da rede municipal de ensino o projeto visa propiciar a todos os alunos do município o acesso a leitura de livros literários. Cada aluno recebeu uma sacola com 8 exemplares de livros selecionados de acordo com sua faixa etária. Os livros foram entregues nas escolas e a chegada deles foi incentivada por toda equipe gestora e corpo docente para que despertassem a curiosidade e o interesse na leitura de todos os exemplares. Cada escola elaborou seu projeto de acordo com professores. O projeto acontecerá no decorrer do ano letivo de 2022.
(SUPERVISORA LIS, 2022)*

Diante disso, as escolas investigadas realizaram atividades para apresentar os livros às crianças, com o intuito de despertá-las e motivá-las a lerem as obras conforme as fotos abaixo:

Figura 25- Trenzinho trazendo os livros
Apresentação dos livros às crianças pela Escola Azul



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 26 - Caça ao tesouro
Apresentação da Escola Branca



Fonte: Foto enviada pela professora entrevistada

Figura 27 - Caixa de adivinhações
Apresentação da Escola Laranja



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Logo, a motivação consiste exatamente em preparar o aluno para conhecer as obras, ou seja, o primeiro encontro entre leitor e o livro. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de letramento literário e “envolvendo conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade” (COSSON, 2012, p. 57).

Na abertura do projeto “Voando pelo Mundo” teve a apresentação da musiquinha do trenzinho, feita pelo escritor Pablo Moreno. Então, aquilo me chamou muito a atenção, e resolvemos construir um trenzinho com os alunos. Nós colocamos a capa dos livros em cada vagãozinho do trem que partia de Itabirito cheio de livros. A gente levou todos os alunos para o refeitório, tiramos as mesas e eles ficaram ao centro,. Também a Patrícia (da biblioteca) e a Eliane nos ajudaram a construir um trilho pra que esse trenzinho pudesse passar. Patrícia conduziu esse trem que chegava carregando todos os 8 livros do segundo ano. Foi assim a nossa motivação, essa foi a primeira motivação. A segunda foi a contação de história dentro da sala porque a professora de biblioteca contou a história para mim. Juliana, minha monitora, me ajuda muito, pois queria contar uma história de um jeito diferente, então assim, não foi só eu, foi muita gente envolvida nesse projeto. (PROFESSORA ROSA, 2022)

Dessa forma, podemos afirmar que a Secretaria Municipal de Educação, a partir desse projeto de leitura literária deu um passo importante em relação à formação de leitores literários,

contribuindo para que os alunos dessa rede interagissem com diferentes livros literários e vivenciassem assim, uma experiência inesquecível, desenvolvendo a apreciação da arte estética. Segundo a coordenadora Magnólia, *o projeto “Voando pelo Mundo” talvez não seja o ideal, mas por enquanto é o real* (COORDENADORA MAGNÓLIA, 2022).

Desejamos que essa ação educacional seja transformada em uma política pública que amplie as possibilidades de empoderamento do sujeito, através da democratização da leitura. Mas enquanto isso não aconteça, esperamos que este projeto contribua para que as crianças tenham acesso aos bens culturais que a humanidade produziu e continua produzindo, o letramento literário seja compreendido como necessário e indispensável para o leitor em formação e que pesquisas futuras possam divulgar os resultados alcançados por essa iniciativa.

4.2 Programas e políticas públicas de incentivo à leitura literária

A pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" (2020), realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), mostrou que o Brasil perdeu 4,6 milhões de leitores adultos em quatro anos e mostrou que crianças de 5 a 10 anos estão lendo mais, diferentemente das outras faixa etária. Sendo a leitura essencial para a construção e expansão dos conhecimentos, tal prática deve ser incentivada por meio de políticas públicas que reforcem a integração educacional e permitam o acesso aos livros por toda a população, além da manutenção de bibliotecas que, aliadas à educação e à cultura, possam fazer a diferença.

A definição de política pública é apresentada de diversas formas por variados autores e pesquisadores, “mas é fato que elas afetam profundamente o dia-a-dia dos indivíduos numa sociedade” (THEODOLOU, 1995, p. 01). De acordo com Souza (2006) “não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública” (SOUSA, 2006, p. 40). Ferrarezi & Saravia (2006) apresenta a definição de políticas públicas da seguinte maneira:

Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação

dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (FERRAREZI & SARAVIA, 2006, p. 29).

Considerando que “uma política pública é um conjunto articulado de ações e decisões, ela pode se desdobrar em unidades menores como programas e projetos” (DRAIBE, 2001, p. 17). Diante disso, no âmbito das políticas públicas voltadas ao fomento da leitura literária, perguntamos:

Você conhece alguma política ou programa de incentivo à leitura literária de âmbito nacional, estadual ou municipal? Se sim, fale um pouco sobre ela.

A seguir será apresentado, dentre as respostas obtidas, os programas de incentivo à leitura literária que foram citados, sendo todos de âmbito federal. Este não pretende ser um levantamento exaustivo e sim, apresentar quais programas ou políticas de promoção e incentivo à leitura literária que as professoras e supervisoras conhecem e se elas existem no âmbito municipal:

- O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PLND) literário que objetiva distribuir anualmente obras literárias para o uso em sala de aula para estudantes das escolas da rede pública. Esse programa nasceu em 2018 com o intuito de levar obras literárias para os seguintes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) que tem por finalidade básica assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional. Esse programa destaca o acesso e o uso do livro como direito do cidadão, com o objetivo de propagar a cultura e o conhecimento, tendo como diretriz a promoção e o incentivo à leitura.
- A Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) que tem como objetivo promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil.

- O “Conta pra mim”, da Secretaria de Alfabetização/MEC, faz parte do programa de literacia familiar e disponibiliza 40 livros em formato digital para ler, imprimir e pintar, além de vídeos com cantigas e fábulas animadas.

Vale ressaltar que o índice de declarações de conhecimento às atividades referentes ao programa a *Coleção Itaú Criança*, cujo slogan é “Leia para uma criança” foi bastante elevado, porém trata-se de uma programa de iniciativa privada, cuja proposta é fomentar a leitura familiar para as crianças. Esse programa não se destina diretamente às comunidades escolares, mas diante das declarações percebemos que os professores da rede municipal de ensino não estão alheios a essa atividade de leitura de abrangência nacional.

Nossa intenção não é avaliar esses programas, mas reforçar, como defende Candido (2011), que a literatura é, ou ao menos deveria ser, um direito básico do ser humano, pois a ficção/fabulação atua no caráter e na formação dos sujeitos. A intenção é apresentar uma visão de como a questão do livro e da leitura vem sendo tratada pelo município de Itabirito/MG.

Nas declarações das professoras investigadas, percebemos que elas valorizam os programas de incentivo à leitura e têm consciência da importância da sua implementação no âmbito municipal:

“A leitura tem um papel importante na fase inicial do desenvolvimento cognitivo infantil, pois ajuda a criança a desenvolver o imaginário e o lúdico além de auxiliar no processo da linguagem. Portanto, é preciso apoiar os investimentos à leitura, com livros diversos para as escolas e bibliotecas públicas, dando o direito de leitura para todos”. (PROFESSORA ROSA, 2022)

“A leitura é capaz de transformar aqueles que leem, além de desenvolver habilidades linguísticas, concentração, raciocínio, criatividade e a expressão”. (PROFESSORA DÁLIA, 2022)

“A leitura literária tem sido cada vez mais um desafio no cotidiano escolar e no ambiente familiar. As tecnologias, jogos, vídeos, redes sociais estão cada vez mais presentes na vida das crianças. Quanto mais se incentivar, mostrar as crianças o mundo existente na leitura, o quanto se aprende, que a leitura é essencial em nossa formação humana, compartilhar experiências são fundamentais para o mundo da leitura. E para isso não se perder precisamos de políticas e programas voltados para tal, pois assim temos recursos para desenvolver feiras, cursos e capacitações de modo a chegar até as crianças”. (PROFESSORA ÍRIS, 2022)

“É importantíssimo uma política ou programa de incentivo para a leitura literária, sobretudo valorizando os autores brasileiros. As nossas crianças estão muito acostumadas com vídeos, resumos de histórias e muitas vezes o contato é somente com o livro didático”. (PROFESSORA MARGARIDA, 2022)

Conforme já apresentado nesta pesquisa, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) prevê que estados e municípios elaborem suas próprias políticas voltadas para o acesso e incentivo à leitura. O que se observa é que o município de Itabirito não promulgou leis para oficializar a política municipal de leitura, mas existem algumas iniciativas que promovem o acesso à leitura por meio da distribuição de livros, a valorização social da leitura e a formação de mediadores de leitura e de novos leitores como: projeto de leitura literária “Voando pelo Mundo”, a Feira literária da cidade de Itabirito, a formação continuada de seus professores através do projeto de extensão da UFOP “Café com broa e literatura boa”.

Tem os programas federais e o que hoje nós desenvolvemos na prática é o projeto “Voando pelo Mundo” que é o que nós temos mais próximo, o que nós estamos trabalhando, porque vem aquelas questões do (PNLD) literário, por exemplo, eu faço escolha, estudo, pesquiso na internet o conteúdo, faço o que é possível, não vem aqueles livros que nós escolhemos. O próprio governo não incentiva, tem muito isso também, infelizmente. (PROFESSORA DÁLIA, 2022)

Nesse panorama, segundo Paulino e Cosson (2009), é por meio da percepção da leitura como prática social que se pode favorecer a criação de uma comunidade leitora na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles. “Essa medida simples é importante, porque assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

4.3 Concepção sobre literatura

A literatura infantil, propriamente dita, será, pois, antes de tudo, expressão de arte. Mas para trabalhar o livro literário como manifestação artística, o docente precisa compreender o que é considerado “arte”. Jouve propõe: “definir a arte é tão delicado que se chegou à conclusão de que o mais sensato ainda era desistir da noção” (JOUVE, 2012, p.13). Diante disso, mais do que conceituar “arte” é necessário pensar na relação arte-leitor, principalmente nos seus efeitos, pois é indiscutível a capacidade da arte de fazer com que o leitor se interrogue “[...] sobre uma ‘realidade’ que, mesmo mal definida, ‘informa’ – através de umas séries de engrenagens o mundo em que vivemos e nossa existência no interior deste mundo” (JOUVE, 2012, p. 11, pois “a arte já não é somente, para nós, o belo; é também aquilo que pode emocionar ou fazer pensar” (JOUVE, 2012, p. 18).

Segundo Cademartori (2014), a literatura infantil é um gênero literário definido pelo público a que se destina. “Certos textos são considerados pelos adultos como sendo próprios à leitura pela criança e é, a partir desse juízo, que recebem a definição de gênero e passam a ocupar determinado lugar entre os demais livros” (CADEMARTORI, Glossário Ceale, 2014). Dessa forma, perguntamos às docentes:

“O que é Literatura Infantil para você?”

É uma literatura voltada para a criança, com uma linguagem específica para o entendimento de temas da vida cotidiana e do mundo. ”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 12, 2020)

“É onde pode-se desenvolver a imaginação, emoção, o prazer da leitura, que ajuda ao aluno a desenvolver o lado social e emocional”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 19, 2020)

“É o alicerce, a porta aberta para conhecimento e interação ao mundo real e imaginário”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 31, 2020)

“Todos os gêneros literários voltados ao público infantil: contos, poesias, história reais e fictícias, novelas”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 33, 2020)

“Acredito ser o meio mais eficaz de se viajar pelo mundo do saber e da imaginação. Podemos através da literatura ir além e criar nossas próprias histórias a partir de um todo”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 15, 2020)

“Gênero literário definido para o público infantil”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 20, 2020)

“Histórias voltadas especialmente para crianças. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 02, 2020)

“Gênero literário destinado às crianças”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 08, 2020)

“Literatura voltada para o universo infantil”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 17, 2020)

“Entendo como Literatura Infantil a leitura de livros/ história infantil, que tem a capacidade de interagir com as crianças, de modo a desenvolver a sua criatividade, imaginação, leitura e relacionar-se ou não com sua vivência. O livro precisar ser visto pela criança com ludicidade e não obrigação, um momento prazeroso”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 35, 2020)

Nota-se que algumas respostas apresentam uma definição de literatura infantil mais clara e outras são bem superficiais. A última resposta tece o significado de literatura como criação, deixando impresso o valor que lhe dá como espaço de constituição do sujeito. Segundo Lajolo (1989):

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. (LAJOLO, 1989, p. 43)

Então, definir literatura não é fácil, nem para os teóricos da literatura. Portanto, é uma definição presa às perspectivas teórica-filosóficas de cada tempo histórico, que não se conceitua a partir de uma visão unificada:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, 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. (CANDIDO, 2011, p. 175).

Essa afirmação sustenta que literatura ‘pode ser tanto de risco, de prazer, de perturbação, “no sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2011, p. 176).

A literatura é, portanto, uma forma de entrar no mundo social e historicamente construído através da palavra expressando emoções, sentimentos, imaginação e realidade. Ela revela os conceitos de uma determinada época, assim como a tentativa de superação daquele momento histórico. Da mesma forma, é arte, pois ajuda o indivíduo a adquirir conhecimentos, potencializa a criatividade, possibilita o desvendar de mundos e de épocas, num jogo de palavras que libera a fantasia e o papel criador.

Cademartori (2006) também reforça a importância das funções da literatura infantil e destaca o desenvolvimento do senso crítico que ela pode proporcionar às crianças. Segundo essa pesquisadora, “a convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico” (CADEMARTORI, 2010, p.19), conforme podemos observar nas respostas abaixo:

“Através da literatura a criança entra no mundo da imaginação, do faz de conta, além de desenvolver o seu lado emocional, social e cognitivo”. (QUESTIONÁRIO

PROFESSOR 23, 2020)

“A minha visão sobre a literatura infantil é que ela é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Incentiva a imaginação, contribui para o conhecimento e informação, raciocínio, estimula a criatividade, influencia diretamente no processo da alfabetização e desenvolvimento social, estimula a empatia, sentimentos de respeito, amizade e uma infinidades de benefícios além do simples prazer”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 05, 2020)

“Primeiramente a literatura infantil, aguça o imaginário, a sensibilidade, o lúdico, a fantasia da criança, onde se leva a criança de forma sutil a entender sobre conceitos da sociedade e convivência social, entre outros, de forma leve e prazerosa”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 18, 2020)

Nesta perspectiva, a literatura, por sua vez, “propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança” (CADEMARTORI, 2006, p. 18) conforme a concepção de Literatura Infantil explicitado por uma das entrevistadas:

Literatura infantil? O que eu poderia dizer de literatura infantil? As vezes a gente pensa nos contos de fada, quando a gente pensa assim, a gente lembra lá da época, quando eu estudei, lembra das histórias, dos contos de fada, das fábulas. Então, para mim, literatura infantil tem que ser algo que marque a vida da criança, do aluno, quando ele entra na história, vivencia, imagina e aquilo fica guardado pra vida inteira. (...) então, literatura infantil tem que ser isso, algo que marque a história das crianças para que desenvolva o gosto pela leitura. A partir disso, ele desenvolve o gosto, ele vai ler a vida toda. (PROFESSORA MARGARIDA, 2022)

Sob esse viés, a pesquisadora e antropóloga francesa Michèle Petit, diz que a experiência da literatura “não é uma experiência separada da vida; a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção” (PETIT, 2010, p. 292), pois a literatura e a vida se entrelaçam.

Ela é primordial, a literatura deveria nos acompanhar ao longo da vida, porque ela acrescenta em todos os ângulos: a questão emocional, questão de aprendizado, tudo, então, é uma coisa que ela deveria sim fazer parte e ser tratada como tal e ser essencial, e infelizmente, muitas vezes não é. (SUPERVISORA GARDÊNIA, 2022)

Diante desse posicionamento em prol da literatura e da capacidade desta de nos possibilitar viver experiências singulares, é que ela precisa estar dentro das escolas, não apenas por ser uma forma de entretenimento, mas também, por sua capacidade de produzir conhecimentos, pelas possíveis formações e transformações que pode ocasionar nos alunos que tiverem contato com o texto literário.

A Literatura Infantil é uma experiência que tem que ser vivida pela criança, que encontra no texto literário possibilidades de adentrar no mundo das personagens, se relacionando com a história, refletindo suas crenças e convicções, compreendendo situações vividas ou rejeitando-as. Ricardo Azevedo (2004) afirma que

Para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida. (AZEVEDO, 2004, p. 39)

Nesse sentido, “para que a literatura cumpra o seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização” (COSSON, 2011, p. 17). Como afirma Soares (2001), a escolarização da literatura é inevitável, mesmo porque é impossível não realizá-la dentro da escola, que “se constitui pela didatização e pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2003, p.47). Como salienta Magda Soares (2003) o impasse gira em torno de como fazer, quando fazer e onde fazer a escolarização da leitura de modo a não “desconfigurá-la, descaracterizá-la e deturpá-la”. As práticas significativas seriam aquelas que conduziriam de maneira satisfatória, ou seja, “as práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e as atitudes e os valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2003, p. 47).

Em síntese, literatura Infantil é uma forma de simbolizar o mundo através da palavra e tem um papel não só de entretenimento, mas de formação, de emancipação do ser, de questionamentos e de apreensão do real. Logo, desde cedo a criança precisa ter contato com livros que a seduza, que a leve a fantasiar, mas que também propicie descobertas, diálogo e abertura de horizontes.

4.4 A formação continuada

A palavra formação nos remete à ideia de mudança, aquisição de novos valores e saberes. A formação de professores é um tema relevante e de grande importância dentre as políticas públicas para a educação, pois são vários os desafios relacionados à prática pedagógica. Dessa forma, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação permanente.

A formação continuada dos docentes pode possibilitar o desenvolvimento profissional, porém, de acordo com Imbernón (2011) ela é importante, mas não o único fator que promove o desenvolvimento profissional. Dentre esses fatores que corroboram para o desenvolvimento dos professores destacamos a remuneração, o plano de carreira e condições de trabalho.

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício é considerada como meio de formação profissional, pois a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional. (IMBERNÓN, 2011, p. 115).

Nesse sentido, podemos considerar que a formação continuada e a troca de experiências, contribuem de forma importante para o processo de desenvolvimento profissional, fundamental para a mudança e melhoria da qualidade da ação docente.

Logo, proporcionar uma formação que seja condizente com a realidade dos professores, que ajude a superar os desafios do processo ensino e aprendizagem corrobora como pensamento de Nóvoa, de que a formação se constrói através de “um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p. 33). Assim, “precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de pensar e elaborar cursos de formação continuada, com o objetivo de atender as perspectivas da realidade docente, abordando os problemas vividos no contexto escolar, como o ensino da Literatura Infantil e a mediação de leitura literária nos anos iniciais.

Corroborando com essa questão perguntamos às professoras e supervisoras:

Você já fez ao longo da sua carreira profissional algum curso ou atividades de capacitação relacionadas à Literatura Infantil? Se sim, quais foram? Onde aconteceram?

Dentre as 35 repostas coletadas do questionário das professoras, 06 relataram que não realizaram nenhum tipo de formação ou capacitação relacionada à Literatura Infantil. Em relação ao questionário aplicado às supervisoras, das 12 participantes, apenas 02 não fizeram

nenhum curso relacionado à Literatura Infantil. Convém mencionar que dentre os que afirmaram ter estudado sobre a temática, muitos se referiram a cursos ofertados por programas governamentais, nos âmbitos federais, estaduais e municipais. Parece-nos coerente salientar a eminente necessidade de as esferas públicas investirem na formação de professores leitores, afinal são as principais instituições responsáveis por estudos voltados para a leitura literária.

No cenário educacional tem se discutido sobre a necessidade de oferecer cursos de capacitação docente de maneira continuada, de modo que os profissionais da área se mantenham atualizados e que as possíveis deficiências oriundas de sua formação inicial possam ser minimizadas. Para além dos próprios cursos de especialização, grande parte das professoras afirmaram ter feito outros cursos de capacitação como a formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁴, Pró Letramento¹⁵, Educação para Diversidade e Cidadania, cursos oferecidos pelo Ceale, montagem de histórias em quadrinhos, contação de histórias, teatro, roda de leitura, varal de leitura e citam também nosso projeto de extensão “Café com Broa e Literatura Boa”.

“Atividades lúdicas diversas como: dramatização, oficina de teatro, contação de histórias, etc.” (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 32, 2020)

“Sim. Pela prefeitura de Itabirito. Aconteceu na biblioteca pública da Praça da Estação.” (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 03, 2020)

“Sim, vários oferecidos pela rede municipal. Contação de histórias e outros.” (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 11, 2020)

“Sim. Café com Broa e Literatura Boa, na escola.” (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 21, 2020)

“Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa. Educação para Diversidade e Cidadania. Pró Letramento”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 31, 2020)

“Alfabetização e letramento (incluía literatura), CEALE”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 27, 2020)

¹⁴ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. O PNAIC foi um compromisso assumido entre o governo federal, os estados e municípios, instituído pela Portaria nº 867, em 4 de julho de 2012, a fim de alfabetizar as crianças até no máximo oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, avaliando-se os resultados por meio de exame periódico específico.

¹⁵ O Pró-Letramento foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

“Sim, durante meu percurso acadêmico realizei disciplinas voltadas para a formação do leitor de literatura e continuo envolvida em temáticas voltadas para o letramento literário. (RESPOSTAS COLETADAS NO QUESTIONÁRIO)

É evidente que participar de programas de formação de leitores não é fator determinante para se atingir excelência na prática de mediação em sala de aula, contudo, estudar a temática, observar práticas de sucesso e adquirir repertório de leitura, sem dúvida, corrobora para mudanças na prática docente e para o aumento de atividades escolares com objetivo de formar leitores literários.

Bom, eu acho que primeiro, todos os professores deveriam participar da capacitação do “Café com Broa” porque eu acho que seria muito importante que eles entendessem esse espaço de formação como algo que vai ajudar na prática. Como eu disse, irá orientar em como fazer boas escolhas, a desenvolver um projeto que de fato pense a formação literária e contribua para o letramento literário das crianças. Até mesmo desse professor, porque para que ele faça boas escolhas, uma outra questão é essa, como eu falei, que os professores estejam envolvidos nas escolhas das obras literárias que vão para as escolas, que eles entendam a função da escolha, a função também da literatura em sala de aula. Eu acho que deveria de ter até mais capacitações sabe, mais capacitações voltadas mesmo pra essa questão da literatura porque muitas vezes ela fica em segundo plano. E não se tem aquela consciência do quanto é importante, porque entende-se que às vezes é só pra contar uma história e não é só isso, é muito mais que isso, porque como eu disse, se eu quero formar um aluno que gosta de ler, que fale sobre essas leituras, que escolha suas leituras. Ou seja, eu preciso promover práticas que fomentem isso, então é pensar nessa formação continuada desses professores, propor essa questão dos projetos em sala de aula, ofertando esses acervos para que possa acontecer mais práticas relacionadas à literatura. (SUPERVISORA LIS, 2022)

Consideramos essa formação necessária, porque o aluno precisa da mediação do professor para a construção de significados. Isabel Solé (1998), parafraseando Coll (1990), esclarece que

o professor exerce uma função de guia, à medida que deve garantir o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas e que se traduzem nos objetivos e conteúdos prescritos pelos currículos em vigor em um determinado momento. (SOLÉ, 1998, p. 75)

Logo, o professor, como guia, mediador, precisa de uma formação que assegure estratégias de ensino que contribuam para que os alunos sejam protagonistas de sua aprendizagem e leitores ativos como nos relatou uma supervisora da rede sobre as contribuições da formação do projeto “Café com Broa e Literatura Boa”:

Ah! Muito bom, me despertou a vontade de querer buscar, de querer trabalhar mais o livro, de querer aprender mais, porque existem técnicas, existem formas de se trabalhar, milhões de estratégias. O olhar também para escolher um livro, essa questão também é muito importante, porque não é só porque o livro está na escola que você pode oferecer para o aluno. Existem materiais inadequados, infelizmente a gente acha “ah, o MEC liberou”, mas não é, eu já peguei muito material inadequado (...) Então, a gente tem que ter muito cuidado com o material que oferece para o aluno. (SUPERVISORA GARDÊNIA, 2022)

Conforme Cosson (2021), se o objetivo é formar um professor “capaz de desenvolver o letramento literário de seus alunos, é preciso garantir uma formação docente que contemple, com pesos similares, os conhecimentos literários, a prática da literatura e o ensino de literatura.” (COSSON, 2021, p.39).

Cabe, portanto, às instituições governamentais ofertarem cursos que aliem educação e literatura, com propostas formativas pautadas em teorias e vivências de leitura literária.

4.5 O espaço biblioteca na Rede Municipal de Educação de Itabirito

A biblioteca é a “mais antiga e frequente instituição identificada com a Cultura. Desde que o homem passou a registrar o conhecimento ela existiu, colecionando e ordenando tabuinhas de argila, papiros, pergaminhos e papéis impressos”. (MILANESI, 1997, p. 24).

Como há diferentes tipos de biblioteca e cada uma com suas especificidades e com objetivos a propiciar o acesso ao conhecimento e à cultura, o que apresentaremos neste tópico é a funcionalidade e objetivos das bibliotecas escolares da Rede Municipal de Educação de Itabirito/MG. Em se tratando desse espaço de aprendizagem, quais suas especificidades? Que lugar esse local ocupa na escola? Qual o seu papel na promoção da leitura e na formação de leitores? Que tipos de práticas são realizadas nesse espaço?

O conceito de biblioteca escolar presente no Manifesto IFLA/UNESCO (2022) diz que esse espaço é primordial a qualquer tipo de estratégia de longo prazo, no tocante ao desenvolvimento competente da leitura e da escrita, ao acesso à informação e ao desenvolvimento social, cultural e econômico. Este manifesto refere-se ao papel da biblioteca escolar no ensino e aprendizagem, sua missão, financiamento, legislação e redes, seus objetivos, sua equipe e seu funcionamento e gestão.

Segundo o IFLA a biblioteca escolar é parte integral do processo educativo e para o desenvolvimento da competência em leitura e escrita é essencial o cumprimento dos seguintes objetivos:

- Apoiar e intensificar a consecução dos objetivos educacionais definidos na missão e no currículo da escola;
- Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida;
- Oferecer oportunidades de vivências destinadas à produção e uso da informação voltada ao conhecimento, à compreensão, imaginação e ao entretenimento;
- Apoiar todos os estudantes na aprendizagem e prática de habilidades para avaliar e usar a informação, em suas variadas formas, suportes ou meios, incluindo a sensibilidade para utilizar adequadamente as formas de comunicação com a comunidade onde estão inseridos;
- Prover acesso em nível local, regional, nacional e global aos recursos existentes e às oportunidades que expõem os aprendizes a diversas ideias, experiências e opiniões;
- Organizar atividades que incentivem a tomada de consciência cultural e social, bem como de sensibilidade;
- Trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para o alcance final da missão e objetivos da escola;
- Proclamar o conceito de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são pontos fundamentais à formação de cidadania responsável e ao exercício da democracia;
- Promover leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu redor. (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION, 2021, p. 01 e 02)

Dessa forma, a biblioteca escolar precisa propiciar práticas que fomentem o gosto pela leitura literária, disponibilize materiais que atendam às necessidades dos alunos, professores e muitas vezes, dos familiares. Portanto, o PPP das escolas precisa contemplar e valorizar a biblioteca escolar como um espaço educativo e cultural de interação entre leitores e livros.

A principal função da biblioteca é a promoção da leitura, a formação de leitores. Por isso, temos que lutar por bibliotecas adequadas e equipadas, acervos atualizados, além de

profissionais preparados para trabalhar nesse espaço escolar para receber as crianças, que é um público tão instigante e específico. Conforme Paiva e Rohlf (c. 2013, p. 82) “não apostar nelas é continuar na mesmice e no patamar de país subdesenvolvido”.

A respeito da importância desse espaço nas escolas, ressaltamos o posicionamento de Queirós (2009, p. 27):

Daí, a biblioteca ser o coração da escola. Nela está guardado o vivido e o sonhado. Ali todo conhecimento do homem está abrigado. Desde o que o humano realizou ao que ainda sonha realizar. Conceitos, perguntas, dúvidas, medo, anseios, fantasias, tudo está à disposição do leitor. Tudo está em aberto, aguardando novas respostas, diferentes entendimentos, outras revelações. As bibliotecas nos aguardam com novas propostas de mundo, outras alternativas de relações, ricas condições de convivência, diferentes histórias, outros olhares sobre o mundo (QUEIRÓS, 2009, p.27).

Segundo Geneviève Patte (2012), fundadora da revolucionária biblioteca infantil de Clamart, na França, este espaço oferece “encontros com livros apaixonantes, comoventes, divertidos (...) que seria uma pena não toparem com eles no caminho” (PATTE, 2012, p. 13). Assim sendo, a biblioteca escolar, utilizada como espaço de aprendizagem, contribui para a aquisição e ampliação de conhecimento para além do conteúdo trabalhado em sala de aula, estabelecendo elos fortes em torno da leitura.

Diante dos dados coletados nos questionários aplicados às professoras e supervisoras, percebemos a importância das bibliotecas escolares no contexto das práticas de leitura e escrita para os alunos das escolas municipais de Itabirito/MG. Neste sentido, fomos compreender como ocorrem essas práticas nas bibliotecas escolares, já que o objetivo geral dessa pesquisa é analisar os modos de ensinar Literatura Infantil nessa rede. Dessa forma, como a biblioteca escolar tem uma função educativa, ao mostrar para o aluno a diversidade de saberes, além dos múltiplos esforços em compreender o mundo, esse espaço não poderia ficar fora dessa análise. Para essa compreensão, entrevistamos três professoras que trabalham na biblioteca escolares e que atendem crianças do 1º e 2º anos conforme recorte dessa investigação. Vale destacar que tais “professoras de biblioteca” são de escolas distintas e não se encontram em desvio de função ou afastadas de sala de aula por motivos de doença ou laudo médico e sim, estão exercendo tal função conforme determina o Regimento Escolar da SEMED. Elas foram escolhidas para participarem da entrevista a partir das respostas que deram ao questionário

aplicado a todas às professoras que trabalhavam com os dois primeiros anos iniciais de escolarização.

A partir dos dados coletados e da aplicação dos questionários, constatamos que 100% das colaboradoras promovem atividades nas quais as crianças entram em contato com os livros de literatura infantil e o espaço mais utilizado para as práticas relacionadas à leitura literária é a biblioteca. Dentre as 11 instituições investigadas, duas não possuem biblioteca, contrariando a lei 12.244/10, que versa sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino de todo país. Essas duas escolas ficam situadas nos distritos (zona rural) de Itabirito/MG e de acordo com o Censo Escolar de 2020, uma instituição possuía 63 alunos matriculados e a outra 118, da Educação Infantil ao 5º ano.

Diante dessa constatação, entrei em contato por meio de WhatsApp com a diretora das escolas rurais, a qual coordena todas as cinco escolas distritais da SEMED/Itabirito. Ela nos relatou, por meio de um áudio sobre o motivo de essas escolas não possuírem bibliotecas:

As duas escolas que não tem biblioteca é porque não tem espaço físico, as salas que têm atendem à sala de aula e não tem como a gente fazer uma biblioteca e faltar sala de aula, tá? Então, na verdade, a gente não tem biblioteca mesmo, a gente tem sala de leitura, mas nas duas escolas que são Marzagão e São Gonçalo do Baçõ, todas as salas existentes são utilizadas como sala de aula, nós não temos espaço físico, tá? Marzagão este ano vai receber salas modulares e aí se for possível a gente vai montar, mas vamos esperar porque a previsão são de 3 salas modulares, mas a partir do ano que vem, a previsão é de ser uma escola de tempo integral, então eu tenho expectativa sim, da gente ter uma biblioteca. Mas na zona rural a gente tem que receber todos os alunos da região então, nós temos situação de escolas que tem sala de leitura, mas quando a demanda de alunos ultrapassa as salas existentes, a gente tem que transformar a sala de leitura em sala de aula pra atender todos os alunos da região porque é a única escola do bairro, é única escola de zoneamento. A outra escola que não tem sala de leitura é Padre Antônio Cândido, em São Gonçalo do Baçõ, lá a gente já teve, mas esse ano tivemos que transformar o espaço que a gente tinha da sala de leitura em sala de aula, porque nós tivemos turma para o Maternal III. Quando a gente não tem turma de Maternal III a gente consegue fazer uma sala de leitura sim, mas quando a gente tem que abrir mão da sala de leitura pra atender aos alunos da região porque é a única escola da região, isso acontece tá, vai depender da demanda de alunos, infelizmente. (DIRETORA HORTÊNCIA, 2022)

A falta de espaço físico é a justificativa para a ausência das bibliotecas escolares nessas duas escolas, ou seja, o número de alunos aumentou e o espaço que poderia ser a biblioteca acabou virando sala de aula. Diante desse depoimento, percebemos que a lei 12.244/10 não está sendo cumprida apontando que o município de Itabirito ainda não atingiu a meta de universalização das bibliotecas nas redes de ensino. É inquestionável a importância desse espaço para ampliação do acesso ao livro e à leitura, pois as bibliotecas são os primeiros locais

em que crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica têm contato com a cultura letrada.

Sabemos que normalmente nas escolas rurais o número de estudantes é menor que os das escolas urbanas. Isso implica no repasse de verba, visto que as principais fontes de financiamento dos municípios para a educação estão atreladas ao número de alunos. Dessa forma, quanto menos alunos matriculados, menor é o repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para os municípios.

Uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa trabalha em uma das escolas que não possui biblioteca, de acordo com seu depoimento *“lá tem um espaço muito bom, o terreno dela é muito amplo”* (PROFESSORA AÇUCENA, 2022). Sendo assim, chegamos à conclusão de que muito ainda necessita ser feito, pois, como afirma Silva (1991), a biblioteca escolar muitas vezes é desprezada e esquecida, sendo, em poucos casos, objeto de preocupação e investimento. Trata-se, portanto, de uma oportunidade para o cumprimento do direito da criança de ter contato com o livro, com a leitura e a informação. Segundo a diretora das escolas rurais (2022), *“a partir do ano que vem, a previsão é de ser uma escola de tempo integral, então eu tenho expectativa sim da gente ter uma biblioteca”*. Sobre isso, Lajolo (2002) salienta:

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o que enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo (LAJOLO, 2002, p. 15).

Vale ressaltar que a SEMED/Itabirito investiu recentemente em equipamentos tecnológicos, como telas interativas em cada sala de aula da zona urbana e rural, deu um tablet para cada aluno e um notebook para cada professor. Se há verbas, por que não investir na construção de bibliotecas escolares, já que o livro é uma *“iguaria mais deliciosa do mundo”* ?

Então, precisamos alimentar nossas crianças de livros e propiciar práticas que despertem o gosto pela leitura literária, desenvolvendo o letramento literário. Em relação às duas escolas que não possuem biblioteca, os livros literários ficam nos corredores das salas de aula, guardados em prateleiras:

Figura 28- Alunos escolhendo livros literários nas prateleiras



Fonte: Foto fornecida pela professora entrevistada

A escola deve proporcionar às crianças a participação em eventos de letramentos para que tenham contato com diversos gêneros textuais, possibilitando que se reconheçam em uma sociedade letrada. Diante disso, mesmo não tendo o espaço biblioteca, as professoras dessas escolas promovem algumas práticas de letramento literário, ou seja, não deixam seus alunos sem contato com os livros literários:

Todo dia eu tenho uma rotina com os meninos porque a gente escolhe dois ajudantes por dia, esses ajudantes saem pra escolher o livro, que ficam dispostos no corredor da escola, são 2, 3 prateleiras no corredor da escola e os livros ficam expostos lá. A gente não tem uma sala, um ambiente para podermos sentar, fazer um círculo! Aí eu conto historinha pra eles todos os dias, mas dentro de sala, através dos livros que eles pegaram lá nessa prateleira. (PROFESSORA AÇUCENA, 2022)

“Deixo livre a escolha do livrinho e cada um procura o lugar que gosta para sentar e ler o livro, depois confeccionamos alguma arte sobre a história”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 04, 2021)

Conforme Paiva (2008), a literatura infantil cumpre papel fundamental no processo de escolarização, contribuindo de forma decisiva para a formação do futuro leitor, especialmente o leitor literário, podendo apreciar a qualquer momento da sua vida a literatura como experiência estética, proporcionada por essa manifestação artística.

Figura 29 - Prateleira de livros da escola que não tem biblioteca



Fonte: Foto enviada pela professora entrevistada

O que precisamos ressaltar é que “oferecer leitura” (Reyes 2010, p. 16) tem a ver com a construção de um mundo mais igualitário, na perspectiva de promover a todos, desde os anos iniciais de escolarização, as mesmas oportunidades de acesso às experiências com a linguagem. Trata-se muito mais da construção de uma bagagem sociocultural e abertura de possibilidades no campo cognitivo e afetivo, ou seja,

numa perspectiva de democratização cultural, em que a população possa fazer suas escolhas livremente, após obter recursos necessários para isso, tanto em termos de formação intelectual e estética quanto em termos materiais. (...), reduzir o letramento da maioria dos brasileiros ao nível funcional é expropriá-la de vivências textuais não

só literárias quanto filosóficas e científicas, dentre outras. Portanto, o projeto de sociedade democrática em que acreditamos envolve, como direitos de todos, mais que comida, roupa, habitação, saúde e trabalho. Envolve também educação, formação estética e ampliação constante da quantidade e qualidade de bens culturais que a existência humana pode abarcar. (PAULINO, 2001, p.118)

Como depreendemos ao longo das leituras que realizamos sobre letramento literário durante as fases desta pesquisa, trata-se de um processo contínuo em que várias agências podem contribuir para que as crianças experienciem o texto literário, sendo a escola uma grande promotora da leitura literária. Veja o depoimento da professora em que a escola onde atua não possui biblioteca:

Duas vezes na semana também, como eles ainda não estão alfabetizados, o quê que eu faço: eu pego um monte de livros, coloco no chão da sala para eles escolherem. Pelo mesno assim, possam folhear e ter contato com outros tipos de livros, outros tipos de materiais e outros tipos de letras também. (PROFESSORA AÇUCANEA, 2022)

Assim, Paulino (2001) defende que a leitura do texto literário deve ser cultivada e assumida como parte da vida, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando os objetivos culturais em sentido mais amplo para o seu ato de ler.

No Regimento escolar da SEMED, em seu art. 36, a biblioteca é nomeada como “Sala de Leitura”. Na rede municipal não possui bibliotecário e a função do professor da sala de leitura é exercida por um funcionário efetivo da escola, com o cargo de Professor de Educação Básica (PEB1). Há uma rotatividade de pessoas neste espaço, pois conforme o §1º “havendo interesse pela referida função, será seguida a ordem por tempo de serviços prestados à escola como funcionário efetivo e nomeado”. Desse modo, a função de bibliotecária nas escolas de educação básica ainda é vista como uma função que não exige formação específica, o que contraria a legislação vigente, inclusive a Lei Federal 12.244 de 2010.

Eu, como professora efetiva dessa rede, sempre fiquei incomodada em não usar o termo biblioteca no Regimento Escolar para se referir a este espaço tão importante dentro do contexto escolar. Afinal, uma sala de leitura é um local que não necessariamente será gerenciado por um bibliotecário, e, além disso, não se caracteriza por ter coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura. Dessa forma, eu sempre uso e usarei o termo biblioteca com meus alunos, com meus colegas de trabalho para me referir a este ambiente cultural único que possibilita a ampliação dos saberes a partir das relações e encontros que ele propicia. A biblioteca escolar deve ser um

espaço diferente dos outros ambientes educativos da escola, colorido, alegre, vivo, agradável e atraente, pois contribui para a promoção do letramento literário. Diante disso, fui questionar a coordenadora pedagógica sobre este fato:

Olha, até isso eu perguntei a Flávia que falou que este termo “sala de leitura” é porque não tem bibliotecária, pra ser chamada este espaço de biblioteca, a Flávia é nossa diretora de Educação Básica. Segundo ela, este espaço deveria ter um bibliotecário formado em biblioteconomia, um profissional, e aí eu me pergunto, eu fiquei com essa questão no ar há mais tempo, e eu falei assim, se faz, se abre pra biblioteca, na verdade, existem pessoas de todas as formas né, existe o bibliotecário, formado em biblioteconomia que vai ser uma pessoa técnica lá dentro, aí a gente deixa de abrir o espaço pra professores que tenham esse encantamento entendeu, eu fico assim, o que é o melhor? Dentro da legalidade né, Rosângela, então, é uma coisa que a gente tem que discutir, eu não gosto muito do que é feito nas escolas, eu não concordo, mas vou te explicar o porquê, quando a escola segue o Regimento das escolhas das salas de aula, eu já escutei muitas e muitas vezes, “chegou a vez de eu descansar” “eu vou pra biblioteca ou eu vou pra eventualidade ou eu vou para o reforço, chegou a vez de eu descansar”, você tá entendendo? (COORDENADORA MAGNÓLIA, 2022)

Diante dessa resposta, eu indaguei: *Não seria importante ter uma sala de leitura para as aulas de leitura literária, conforme acontece na rede e também o espaço biblioteca respeitando suas funções, conforme determina Lei Federal 12.244 de 2010?*

Então, me incomoda muito essa questão, mas também me incomoda que tem pessoas que tem esse encantamento, já sabem e sabem como trabalhar e sabem como encantar. A gente fica um pouco assim né, o que pensar? o que fazer? nós temos que ficar dentro da legalidade não é mesmo, igual eu te falei, não é só o Ana Amélia, não é só o Guilherme, não é só o Natália que tem que fazer um trabalho bom, a proposta é em todos os sentidos, se é biblioteca, se tem bibliotecário, como é que vai ser. Ela vai ter que ser repensada como um todo, não é mesmo? E isso faz parte do processo, né? Pra fazer, é uma proposta Rosângela, tudo tem que ser avaliado, na hora que você trabalha a literatura, vai ter que trabalhar amplo, num sentido amplo, olhar todas essas lacunas, ver as possibilidades, ver tudo, a gente tem que sentar e se organizar e não é de um dia pro outro, é um processo, e me incomoda sabe, me incomoda. (COORDENADORA MAGNÓLIA, 2020)

No discurso da coordenação pedagógica, está implícito que a literatura infantil e a biblioteca são importantes para rede de ensino de Itabirito e que devem ser valorizadas, contudo, ainda não se sabe como superar alguns desafios em relação ao trabalho com a literatura infantil, pois trata-se de um processo,

Patte (2012) salienta que, para uma biblioteca de sucesso, existem três características que são fundamentais: “a oferta de livros de qualidade, a presença de um adulto atento que lhes dá vida, a liberdade oferecida às crianças [...]” (PATTE, 2012, p. 103).

Na rede de ensino, o professor da “Sala de leitura” exerce a função por um ano, dando oportunidades para outros professores de trabalharem neste espaço, possuindo assim, de acordo com o art. 36 do regimento escolar, as seguintes atribuições:

- I- Classificar, catalogar e indexar livros, teses, periódicos e outras publicações, bem como mapas, bibliografias, referências e materiais pedagógicos;
 - II- Proporcionar condições para o desenvolvimento de habilidade de consulta, estudo e pesquisa;
 - III- Proporcionar ambiente para a formação de hábitos e gosto pela leitura;
 - IV- Zelar pelo uso adequado e conservação de todo material da biblioteca, mantendo-o em condições de utilização permanente e controlar, rigorosamente, o empréstimo de todo o material;
 - V- Proceder ao levantamento anual das necessidades de ampliação do acervo bibliográfico, junto ao pessoal administrativo, docente e discente do estabelecimento;
 - VI- Organizar e controlar o empréstimo de livros e materiais pedagógicos de uso dos alunos e da comunidade escolar;
 - VII- Responsabilizar-se pela guarda, conservação e orientação do uso de equipamento audiovisual sempre que houver necessidade;
 - VIII- Providenciar material de pesquisa solicitado com antecedência pelo professor e aluno;
 - IX- Substituir o professor em sala de aula quando se fizer necessário em situações emergenciais;
 - X- Lecionar uma aula quinzenal de 50 minutos para cada turma da Educação Infantil, 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental.
- (ITABIRITO, 2020, p. 20-21)

Como descreve o regimento, o professor da “Sala de leitura” tem algumas funções como a de catalogar, organizar e controlar o empréstimo de livros, substituir o professor, e além disso, dar uma aula de 50 minutos a cada 15 dias para cada turma da escola. Essa organização e funções das professoras que trabalham na biblioteca é muito bem compreendida por elas:

Na escola que eu leciono, é feito o rodízio ano a ano, de acordo com tempo de escola. Esse rodízio é feito só entre as pessoas que já são efetivadas e de vez em quando eu pego essa cadeira. Agora, nesses três anos seguidos, eu tenho tido a sorte de pegar a literatura, porque eu gosto demais de trabalhar a aula de biblioteca com as crianças.
(PROFESSORA MELISSA, 2022)

Então, a biblioteca a gente tem que trabalhar primeiro a organização dos livros, etiquetar, catalogar todos os livros que chegam, os livros literários, os livros didáticos. Esse ano a gente teve essa surpresa, que foram os kits literários, então, a gente teve que separá-los. Eles são lindos, maravilhosos, nós ficamos apaixonadas com eles. Os meninos também gostaram muito, então nós organizamos todas as questões com os livros e a minha função à tarde é dar 1 semana de aula e a outra semana eu fico por conta de arrumar a biblioteca, organizar as questões do livro. (PROFESSORA CAMÉLIA, 2022)

Na biblioteca tem os livros que a gente tem que catalogar, tem os empréstimos de livros, tem a organização da biblioteca e a cada 15 dias tem as aulas ministradas que são a contação de história e depois dela a gente avalia o trabalho dos alunos, através de alguma atividade, de forma lúdica, prática ou registrada. (PROFESSORA MAIA, 2022)

A coordenadora pedagógica da SEMED/Itabirito tem consciência que essa forma de organização da biblioteca precisa ser repensada:

É outro ponto de discussão Rosângela, é igual eu te falei que é uma discussão ampla pois precisa perpassar por tudo isso, o que você entende, o que nós vamos entender sobre o trabalho de literatura: o espaço, as pessoas que vão trabalhar nesse espaço, a qualidade dos livros, isso tudo vai entrar. Quando eu falo que vai ser amplo, tem escola que consegue e faz um excelente trabalho né, não sei como, mas consegue e as outras se limitam a distribuir livro, a catalogar livro, a criar uma antipatia dos livros, então, são profissionais e profissionais, quando eu te falo que essa discussão é ampla, é nesse sentido, não é mesmo? (COORDENADORA MAGNÓLIA, 2022)

A aula quinzenal citada no art. 36 do Regimento Escolar é chamada pela comunidade escolar de “Aula de biblioteca”, a qual é ofertada da Educação Infantil ao 5º ano, conforme quadro de horários estipulados pela escola.

“Toda semana descemos com os alunos para a escolha do livro de literatura que eles levam para casa e fazem o reconto no dia seguinte. Também temos uma aula especializada na semana com o professor da biblioteca. Durante o recreio em semanas alternadas, os alunos podem ir à biblioteca e escolher um livro para levar para ler em casa. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 10, 2021)

“Uma vez por semana os alunos vão a biblioteca com a professora de biblioteca onde manuseiam, escolhem um livro e para a hora do conto também”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 15, 2021)

“As atividades da biblioteca são realizadas por uma professora específica. São realizados projetos, leituras deleite e interação entre os alunos”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 04, 2021)

Já na zona rural as “Aulas de Biblioteca” não acontecem regularmente como ocorrem nas escolas urbanas, pois não há o “professor de Biblioteca”. É uma questão delicada e os dirigentes municipais precisam repensar a necessidade e a importância do ensino sobre literatura infantil e o valor do espaço biblioteca nas escolas rurais, pois não há uma docente designada para trabalhar na biblioteca conforme determina o Regimento Escolar. O que há é uma professora eventual que possui três funções: ser eventual, dar “Aula de biblioteca” e

intervencionista, aquela que trabalha com aulas de reforço escolar, a que auxilia as crianças com dificuldades de aprendizagem. Veja a declaração da diretora das instituições rurais:

Deixa eu te falar, na zona rural a gente não tem professor de biblioteca, então, portanto, não tem o rodízio como determina o Regimento, tá? O quê que acontece, na zona rural, esse ano, as escolas receberam um professor eventual, a gente não tinha tá? E aí esse professor eventual quando ele não está substituindo, porque a função principal dele é a eventualidade, é substituir o professor quando há faltas né, quando ele não está substituindo, aí ele se divide entre duas funções: professor recuperador ou intervencionista, que a gente também não tem professor intervencionista, e também, professor de biblioteca, ele dá aula de biblioteca a cada 15 dias. Isso exatamente porque ele acumula essas três funções que são: ser eventual, dar aula de biblioteca e intervencionista, tá? Só que não é regular como na escola grande porque a função principal dele é a eventualidade e como às vezes as eventualidades acontecem e tem acontecido mais ultimamente, então não dá pra ser tão regular quanto uma escola que tem um professor específico pra isso, tá? E na escola, o pós pandemia esse ano, pós pandemia não, porque pandemia não foi declarada acabada né, mas esse ano que foi pós ensino remoto com tantos desafios, teve escola que no segundo semestre que começou a ter aula de biblioteca porque a eventual começou, estava priorizando a intervenção, tá? E temos escola também que ficou sem eventual, entrou, saiu, teve eventual que teve que ficar na sala quase o ano inteiro, nós temos escola, por exemplo, Ribeirão do Eixo que não teve eventual e nem vai ter no turno da tarde porque não conseguimos contratação, então assim, as situações são bem delicadas ou diferentes da cidade né, então, e com uma outra situação. Nas 4 escolas, eu vou falar de 4 escolas então, fora a Ribeirão do Eixo, nós temos uma eventual que atende de manhã e à tarde, então ela faz um rodízio de horário, tipo assim, três vezes por semana vai de manhã e duas vezes à tarde, e na outra semana ela troca, vai três vezes na semana a tarde e duas de manhã, então ela se divide nesse horário pra atender a eventualidade, a intervenção e a biblioteca e por isso não dá pra fazer um horário regular de biblioteca por acumular essas três funções, tá? (DIRETORA HORTÊNSIA, 2020)

Como podemos verificar na fala acima, mesmo nas outras três escolas que possuem biblioteca, neste espaço não há uma pessoa para organizar este local, muito menos para incentivar e despertar o gosto pela leitura literária nas crianças, conforme orienta o Regimento Escolar e a lei. já que essas escolas atendem crianças da Educação Infantil ao 5º ano.

Logo, não basta garantir a existência da biblioteca nas escolas da zona rural, é importante que esse espaço esteja integrado ao “projeto político-pedagógico da escola como lugar mais apropriado para o desenvolvimento de determinadas atividades de leitura.” (CARVALHO, 2012, p. 82). Nesse sentido, como seria para as crianças dos anos iniciais se elas frequentassem a biblioteca neste período tão importante para a escolarização? O que significaria para as professoras ensinarem seus alunos a usarem a biblioteca? Como fica, então o empréstimo de livros para os alunos?

De acordo com a professora que trabalha na zona rural, infelizmente os alunos não possuem a oportunidade de realizar empréstimos de livros literários:

Até hoje nós não fizemos esse empréstimo dos livros literários porque a gente não tem como poder fazer um registro. Única coisa que a gente tá fazendo com eles, é só o livro do Projeto “Voando pelo Mundo” que a gente põe na sacolinha e a gente tá mandando no final de semana pra casa. (AÇUCENA, 2022)

Vale destacar mais uma vez que, para muitos estudantes, principalmente das escolas públicas, a escola é o único local de acesso aos textos literários e eles acabam lendo somente os livros que pegam emprestados na biblioteca escolar. Cabe a essa agência de letramento a tarefa de apresentar a literatura aos alunos, sobretudo num país no qual o acesso ao livro e à cultura é ainda bastante escasso. De acordo com Aguiar (1994), o caráter social da biblioteca é um aspecto importante, pois é preciso ter “condições de acesso à leitura, ofertadas às diferentes camadas da população” (AGUIAR, 1994, p. 99). Segundo Paiva e Rohlfes (2013):

A biblioteca tem essa função de formar silenciosamente, na medida em que seu ambiente por si só cria uma atmosfera de curiosidade, fantasia e imaginação. Ao expor livros em prateleiras, com capas coloridas, ilustrações inusitadas, títulos divertidos ou também instigantes, além de almofadas no chão e mesas para leitura, cria-se um ambiente propício e convidativo para as crianças. (PAIVA e ROHLFS, 2013, p. 79)

Diante de todos esses desafios apresentados, precisamos solicitar um olhar atento para as bibliotecas escolares das redes públicas de ensino, para a constituição de seus acervos de literatura, organização, condição de funcionamento e práticas pedagógicas desenvolvidas nessas instâncias escolares. Mesmo com todos os desafios apresentados, as professoras das escolas rurais realizam atividades relacionadas à leitura literária:

Eu fiz uma coisa muito bacana, porque lá na escola o nosso tema da sala é a Turma da Mônica, aí o quê que eu fiz, eu peguei um baú grandão e dentro desse baú eu coloquei um exemplar de cada livro do projeto “Voando pelo mundo da leitura” e escrevi uma carta como se fosse a Turma da Mônica presenteando a sala com esses livros. Aí escrevi o endereço da Turma da Mônica, a Rua do Limoeiro e coloquei o endereço lá da escola e “destinado ao segundo ano”. Dentro do envelope eu escrevi uma cartinha pra eles. Foi encantador vê-los recebendo a cartinha! (PROFESSORA AÇUCENA, 2022)

Diante desses argumentos, a escola precisa visar à leitura dos textos literários como atividade de construção e reconstrução de sentidos. Segundo Soares, é essencial e indispensável a leitura desses textos para o desenvolvimento de leitores autônomos e competentes, pois é inevitável a escolarização da literatura, o que não é aceito é uma “didatização mal compreendida”, sua “deturpação, falsificação, distorção” (Soares, 2006, p.22).

A coordenação pedagógica diz que sente incomodada com a ausência da biblioteca em algumas escolas, da “Sala de Leitura” como ela a chama:

Mas me incomoda muito não ter biblioteca em todas as escolas rurais da rede. Mas por exemplo né, lá tem uma estante cheia de livros, os livros foram pra lá, não tem a sala de leitura, mas tem árvores, tem uma quadra lá embaixo maravilhosa, olha pra você ver como que perpassa por tudo, tem grama, tem tudo, o espaço necessariamente não precisa ser ali, olha as possibilidades de se trabalhar essa aula entre aspas em outros espaços. Então, o que eu acho também que falta essa visão, quando eu falo um projeto amplo, perpassa por isso tudo, o que é melhor do que uma leitura numa grama debaixo de uma sombra! (...) (COORDENADORA MAGNÓLIA, 2022)

Não podemos negar que este cenário atual só vai melhorar se houver vontade política em todas as esferas. É preciso lutar para que a lei 12.244/10 seja cumprida para que as bibliotecas escolares sejam difusoras de “informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens artístico-culturais” (MARQUES NETO, 2010, p. 46).

O letramento literário é primordial para que as crianças tenham uma experiência estético-literária, possibilitando-as compreender e transformar o mundo através da linguagem. “A leitura literária quando empregada corretamente poderá se transformar no início de uma longa e prazerosa caminhada em outras leituras”. (CAMPOS, 2018, p.18).

As bibliotecas das escolas da rede municipal de ensino de Itabirito/MG possuem espaços físicos adequados e acessíveis a todos, possuem dimensões suficientes para receber os alunos, a comunidade escolar e abrigar o acervo, possuem também móveis novos e equipamentos apropriados que tornam o local confortável. Os acervos literários são diversificados, além de prateleiras bem acessíveis para o alcance dos livros pelas crianças.

Figura 30: Alunos escolhendo livros na biblioteca escolar da Escola Laranja



Fonte: Foto enviada pela professora entrevistada

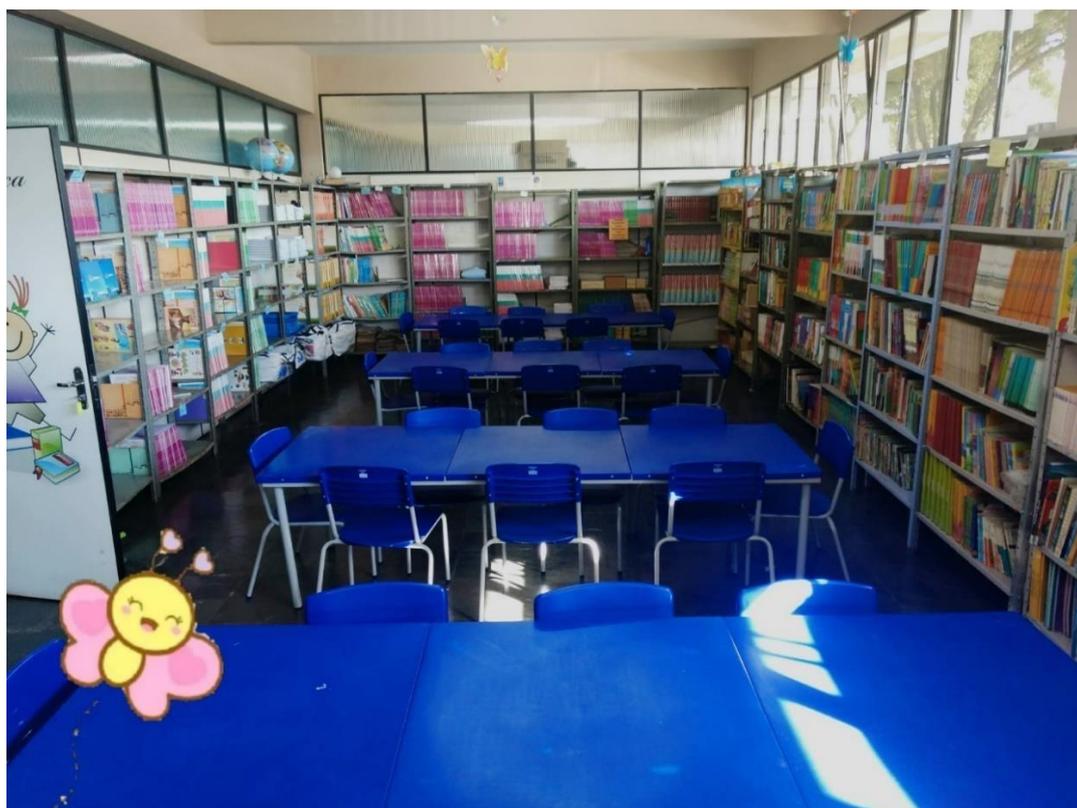
Certamente, bibliotecas bem equipadas, um lugar acolhedor e com obras diversificadas e de qualidade contribuem para a formação de alunos leitores; porém, além da intencionalidade, se faz necessária uma mediação adequada dessa leitura e os empréstimos de livros devem ocorrer diariamente. A organização do espaço e a classificação dos livros e outros materiais, “deve oferecer facilidade de manuseio, condições de pesquisa e fruição das obras literárias uma vez que os livros devem ser considerados (...) objetos de consumo, passíveis de serem substituídos nas estantes” (AGUIAR, 2006, p.259). Abaixo apresento algumas fotos das bibliotecas das escolas municipais:

Figura 31: Biblioteca da Escola Branca



Fonte: Foto enviada pela supervisora entrevistada

Figura 32- Biblioteca da Escola Azul



Fonte: Foto do acervo da pesquisadora

Figura 33 - Biblioteca da Escola Vermelha



Fonte: Foto enviada pela “professora de biblioteca” entrevistada

Figura 34 - Biblioteca da Escola Laranja



Fonte: foto enviada pela supervisora entrevistada

No tocante ao acervo das bibliotecas escolares, destacamos que são compatíveis com o número de estudantes, composto de vários gêneros textuais e de fontes de informação destinadas aos variados usos escolares como livros de literatura, dicionários, revistas em quadrinhos, atlas, paradidáticos, dentre outros.

Quanto aos recursos digitais, há computadores ligados à internet, e assim como em todas as salas de aula, há também neste espaço uma tela interativa de 60 polegadas.

Reforçamos também que o profissional que trabalha nas bibliotecas escolares da rede de ensino de Itabirito, não é formado em biblioteconomia e sim um professor de Educação Básica. De acordo com Campello (2010,) é necessário, no mínimo, “um bibliotecário supervisor, responsável por um grupo de bibliotecas (nos casos em que a biblioteca faz parte de um sistema/rede que reúne várias bibliotecas), além de pessoal auxiliar em cada uma das bibliotecas” (CAMPELLO, 2010, p.17). Desse modo, entendemos que o ideal nas escolas municipais de Itabirito seria um trabalho multidisciplinar, em que o bibliotecário pudesse atuar junto com o “professor de biblioteca”.

Em relação ao funcionamento, as bibliotecas ficam abertas diariamente em todos os turnos, podendo os alunos frequentá-las durante as aulas e na hora do recreio. Porém, os empréstimos ocorrem nas semanas em que não há “Aulas de Biblioteca”. Nesse sentido, os alunos possuem horários determinados para a escolha dos livros que levarão para casa. Essa questão, como professora dos anos iniciais sempre me incomodou porque impede que meus alunos ampliem seus conhecimentos, além de dificultar a pesquisa, a leitura e a ação cultural. E ainda acrescento que, na semana em que ocorre as “Aulas de Biblioteca” eu não posso explorar este espaço com meus alunos, realizar pesquisas, muito menos realizar atividades que promovam o letramento literário. Ou seja, tenho que explorar outros espaços da escola, como quadra, pátio, refeitório ou a sala de aula.

Logo, conforme nos relatou algumas participantes dessa pesquisa, esse fato ocorre em praticamente todas as escolas, ocasionando uma ausência das professoras regentes neste espaço juntamente com seus alunos, com o objetivo de explorar todo o conhecimento que a biblioteca pode oferecer.

Então, os professores regentes usam a sala de leitura assim, em momentos que vão fazer pesquisa ou que vão fazer um trabalho específico, às vezes uma roda de conversa, mas raramente eu vejo eles indo até a biblioteca pra fazer uma leitura literária sabe, de pegar um livro lá na estante e sentar com eles pra ler ou pra fazer um conto, uma contação de história. Eles fazem isso mais em sala de aula do que

na biblioteca. Eu acho que é porque como na nossa escola nós temos o professor que é da sala de leitura, da biblioteca, os professores sentem que aquele espaço não é um espaço que eles podem também desenvolver práticas na formação do aluno enquanto leitor. (SUPERVISORA LIS, 2022)

Podem frequentar a biblioteca, só que eu não consigo fazer esse empréstimo diário, pois temos outras funções dentro deste espaço, aí tem o dia específico para empréstimo que é durante a semana da aula, ou seja, a cada 15 dias. (PROFESSORA MAIA, 2022)

Os empréstimos de livros nos dias que os alunos não podem pegar os da biblioteca é realizado através do cantinho de leitura das salas de aula. Muitas vezes, essa escassez de horários para os empréstimos dos livros poderia ser superada se a biblioteca estivesse incluída no Projeto Político Pedagógico, tivesse um profissional formado em biblioteconomia e as professoras de biblioteca não tivessem tantas outras funções como a de confeccionar os adereços que enfeitam os painéis das escolas, catalogar os novos livros, organizar o espaço biblioteca, ajudar nas festas escolares, além de substituir as docentes em sala de aula quando a eventual, por algum motivo não possa realizar tal função. Diante disso, cabe a cada professora respeitar essas orientações para a utilização desse espaço.

O empréstimo, na semana que tem aula, a gente não movimentam muito a parte das estantes, é mais aula. Na semana que não tem aluno é que os empréstimos acontecem. A professora regente desce com os alunos, por exemplo, sala tal, a aula dela é no dia tal, no horário tal, na semana que não tem aula, ela vai obedecer esse mesmo dia e horário. Desce com seus alunos, eles escolhem, monta uma pastinha, leva pra sala, no final do horário cada um leva pra sua casa. Tem uma fichinha de controle, eles devolvendo essa fichinha volta para o livro, isso na semana que não tem aula presencial na biblioteca. Então, fica alternado, semana de empréstimo, semana de aula presencial de literatura. (PROFESSORA MELISSA, 2022)

Quando tem alguma criança lá aguardando, eles falam assim “pro eu posso ler aqui?” Se eu não estiver dando aula eles ficam na biblioteca lendo enquanto eu tô lá, mas fora isso a gente não atende os meninos pra pegar livro fora da aula deles não. (PROFESSORA CAMÉLIA, 2022)

A devolução, aí ele tem um tempo pra ficar com esse livro, a gente dá um prazo de 2 a 3 dias pra ele ficar com esse livro. Depois eu vou de sala em sala buscando esses livros que eles levaram “ah, mas eu não consegui ler”, aí eles podem fazer essa renovação, aí a gente vem, faz de novo a fichinha com a renovação e eles levam novamente para continuar lendo o que ele não deram conta de ler. (PROFESSORA MAIA, 2022)

Então, o empréstimo ocorre em semanas alternadas e a devolução ocorre na semana seguinte: “Aí eu vou na sala de aula e recolho os livros todos pra dar baixa, que se eles tiverem

que sair da sala de aula pra entregar todo dia, a prô não daria conta né. Eles levam o livro com a fichinha para mãe saber que eles têm que entregar na outra semana” (PROFESSORA CAMÉLIA, 2022)

A ficha que a professora citou no depoimento é uma carteirinha de controle das obras que os alunos levam para casa, junto com a obra:

Figura 35 - Carteirinha de empréstimo de livros da biblioteca



Fonte: foto enviada pela “professora de biblioteca” entrevistada

Figura 36 - Alunos realizando os empréstimos de livros na biblioteca



Fonte: foto enviada pela supervisora entrevistada

Segundo Paiva, a Biblioteca da escola, além de formar leitores, “deve ser pensada como um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que os alunos sejam criadores e não apenas consumidores de cultura” (PAIVA, 2012, p. 30).

Como relatado, há várias funções para quem trabalha anualmente na biblioteca, mas mesmo assim elas realizam atividades bem diversificadas, conforme as professoras e supervisoras nos relataram:

Então, a professora que atua na sala de leitura também desenvolve alguns projetos, geralmente a gente trabalha com projetos. No início do ano a gente escolhe alguns gêneros que vamos trabalhar, por exemplo: ela trabalhará com poemas, então a professora escolhe diversos livros que tem poemas, que tem o gênero poemas e as crianças vão escolher um poema específico ou um livro específico. Então, há as rodas de leitura com essas crianças que fazem também teatros. Então, a professora de biblioteca escolhe determinada obra, aí eles vão ler, ela passa com todas as turmas, porque lá na escola é quinzenal né, então desde a Educação Infantil, do primeiro período ao quinto ano tem esse trabalho na biblioteca. Então, vão escolher determinada obra e trabalhar com essas crianças. As professoras costumam também, além do livro físico, utilizarem o livro digitalizado, ou videozinhos da história, porque na biblioteca tem tela interativa. (SUPERVISORA LIS, 2022)

Dentre as atividades mais desenvolvidas na biblioteca, as professoras e as supervisoras citaram a contação de histórias, roda de leitura, recontos, dramatizações, bem como atividades artísticas como pinturas, dobraduras, desenhos, confecção de livros artesanais relacionados às obras literárias lidas. Dessa forma,

A biblioteca propõe, de fato, um ambiente cultural único e profundamente humano. Ao encorajar cada um a seguir o próprio caminho, ela favorece a emergência das identidades, em sua singularidade. Oferece um espaço onde a expressão das diferenças é possível, desejável e encorajada. É lugar onde se pode aprender a construir relações com o outro. Ela privilegia tudo que liga e religa por meio da acolhida, dos encontros, do “estar junto”, não para se diluir, mas para tentar compreender-se. (PATTE, 2012, p, 330).

A contação de histórias é uma atividade que segundo Cosson (2014)

Embora seja usada há bem mais tempo com a função de acalmar e entreter a criança, contemporaneamente se reconhece na contação de histórias uma forma privilegiada de ampliação do vocabulário, relação com o impresso, estímulo à imaginação, desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, incorporação de modelos narrativos, incentivo à leitura, promoção de valores e crescimento emocional, além de funcionar como ponto de partida ou ligação entre conteúdos programáticos. (COSSON, 2014, p. 112)

Conforme os relatos coletados, podemos afirmar que em algumas contações de histórias nas “Aulas de Biblioteca”, as professoras não exploram o livro literário e sim, fazem uma performance a partir do enredo dessas obras usando fantasias, fantoches, tons de voz adequado, sendo os alunos apenas ouvintes, deixando de lado o objeto livro. Já em outros momentos elas realizam essa atividade com o livro nas mãos, lendo-o:

Eu gosto muito de usar recursos, eu tenho os meus recursos, na contação de história eu gosto de me vestir, de me fantasiar, eu gosto de preparar uma aula diferente, com fantoche, com caixas, com algum objeto que chame atenção da criança. (PROFESSORA MAIA, 2022)

Eu gosto de dar minhas aulas na contação mesmo, com o livro na mão, de vez em quando com uma história em tela, por que eles precisam desse contato também, e sempre eu gosto muito de fantasiar, de me caracterizar de acordo com o trabalho que eu tô fazendo, eles amam isso. (PROFESSORA MELISSA, 2022)

Eu conto das duas maneiras, eu gosto de ler algumas vezes o livro, que eu acho que eles precisam ver e ouvir exatamente como é o livro, e outras vezes conto fantasiada, usando adereços, sem o livro. (PROFESSORA CAMÉLIA, 2022)

Diante desse fato não podemos negar que quando a professora narra uma história, ela não é apenas absorvida e ouvida pelos alunos, há entre eles uma interação que promove a reelaboração da história. Os alunos, com base em suas experiências, ao participarem da contação, dão sentido ao enredo. Em contrapartida, a professora também dá forma ao seu contar a partir do encontro subjetivo com os alunos, estabelecendo um vínculo, aproximando-os e provocando para que a narração seja feita e contemplada em sua totalidade.

Como afirma Egan, (1994) as histórias têm um significado afetivo: “um bom contador de histórias faz vibrar as emoções, tal como um bom violinista faz vibrar as cordas de um violino (EGAN, 1994, p.41).”

Figura 37- Contação de Histórias na Escola Cinza



Nesta foto a “professora de biblioteca” está fazendo a contação de história no auditório da escola, fantasiada de fada e usando o livro literário como objeto central. Dessa forma, acredita-se que a leitura é mais bem vivida na intimidade e na confiança da relação, em pequenos grupos, conforme Queirós (2009) relatou em uma entrevista:

Leitura não é massa nem multidão. Liberdade, espontaneidade, afetividade, fantasia são elementos que fundam a infância; tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acessos ao texto literário é garantir a presença de tais elementos que inauguram a vida como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido, é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do país uma sociedade leitora. (QUEIRÓS, 2009)¹⁶.

Nos anos iniciais, os alunos precisam da mediação dos professores nas atividades de contação de histórias, com o objetivo de despertar o gosto pela leitura literária, proporcionando a construção de sentidos. A escritora Fanny Abramovich enfatiza a relevância dessa atividade para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

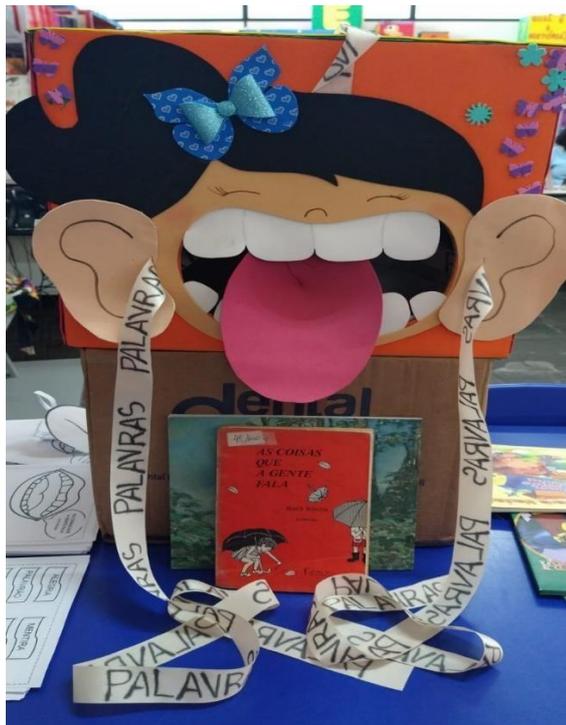
¹⁶ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Entrevista concedida a Maria Carolina Trevisan. (Vídeo). 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8> Acesso em 24 de agosto de 2022

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...]. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]. É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as houve com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com olhos do imaginário. (ABRAMOVICH, 2003, p. 17).

As “professoras de biblioteca” utilizam vários recursos para essa contação de histórias como caixas decoradas, dedoches, fantoches, fantasias, máscaras e outros objetos que remetem ao enredo da obra. Machado (2004, p. 64) acrescenta que “(...) o bom contador de histórias é alguém que, de alguma maneira, se dispõe a ser porta voz desse tesouro”.

É preciso conhecer a história para compreender como determinada história pede para ser contada. E para poder contá-la do modo que ela pede, é necessário conhecer diferentes formas e recursos possíveis de serem escolhidos dentro de um repertório. Então a técnica é a escolha de um determinado modo de contar, a partir de uma intenção, e levando em consideração, além de recursos internos, outros tipos de recursos que possam ser descobertos pelo contador de histórias (MACHADO, 2004, p. 74).

Figura 38 - Caixa decorada para contação de história



Fonte: Foto enviada pela “professora da biblioteca” entrevistada

A caixa acima foi confeccionada para contar a história do livro “As coisas que a gente fala” de Ruth Roca. Ele é todo escrito em versos rimados, sobre a mentira e suas consequências. Nele, Ruth Rocha narra um acontecimento na vida da Gabriela, uma menina muito simpática e levada que um dia acabou quebrando o vaso de ouro e o laquê da mãe e, com medo de tomar uma bronca, acusou o vizinho, Filisteu.

Já a caixa abaixo foi confeccionada com o objetivo de fazer uma eleição do novo rei da selva a partir da contação de histórias do livro “A Eleição na Selva” de Dumas Roy e Sandrine Robert Bruno.

Figura 39 – Urna de eleição usada para contação de história



Fonte: Foto enviada pela “professor da biblioteca” entrevistada

Figura 40 - Cédula para os alunos votarem no novo rei da Selva

ELEIÇÃO NA SELVA			
	CÉDULA DE VOTAÇÃO PARA ELEIÇÃO DO NOVO REI DA SELVA		
LEÃO JÔ			<input type="checkbox"/>
ELEFANTE GIL			<input type="checkbox"/>
GIRAFÁ JANETE			<input type="checkbox"/>
CROCODILO JIM			<input type="checkbox"/>

Fonte: Foto enviada pela “professora da biblioteca”

A contação de histórias envolve arte, estética e, principalmente vale-se da performance “com todas as características, dentre elas, o gestual, a expressão corporal, a voz, a escolha de uma boa trama e de técnicas apropriadas, para que as histórias sejam transmitidas e apreciadas pelos ouvintes” (SILVA, 2014, p. 21). De acordo com Zumthor (2007), a “[...] performance é um saber ser. É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo”. (ZUMTHOR, 2007, p. 31)

Contar histórias é a mais antiga das artes e, paradoxalmente, a mais moderna forma de comunicação. Sisto (2001) reforça que contar história, como toda arte, exige beleza e harmonia, pois quem conta a história deve trazer consigo uma dose de habilidade e comunicação. Por isso, declara que “(...) contar histórias é a possibilidade, sim, de formar leitores, num verdadeiro ato de subsistência, não só de já inventado”. (SISTO, 2001, p. 16)

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as práticas de linguagem oral, com contato face a face, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “(...) modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas

identidades, devem ser considerados importantes. (BRASIL, 2018, p.243). Nesse sentido, a arte de contar histórias exige uma preparação, um conhecimento, ou melhor, um planejamento:

“Então, dentro do planejamento já tem o espaço da hora do conto, pra a professora me dizer qual livro ela vai escolher, pra contar, para ela preparar essa leitura pra essas crianças. (SUPERVISORA LIS, 2022)

Então, eu faço o planejamento, leio o livro, mostro, apresento à supervisão, e vejo que recursos eu tenho na biblioteca ou se eu precisarei de confeccionar outros para aquela contação. (PROFESSORA MELISSA, 2022)

Eu já exerci a função de “professora de Biblioteca” e para a contação de histórias eu fazia um aquecimento, uma introdução, uma motivação com uma música, por exemplo, depois realizava a contação em si, em seguida fazia a interação com os ouvintes, utilizava frases de repetições e para o fechamento, fazia um bate papo e/ou discussões sobre a obra. Diante disso, como contar uma história fazendo o ouvinte se interessar a querer ler depois esta e outras histórias?

Isso dependerá do poder de sedução do contador, resultante da interação entre ele e os alunos, das relações construídas que, ao contar, proporciona às crianças a sensibilidade, a criatividade e a criticidade, despertando o interesse em ler a obra explorada. A atividade de contação de histórias é uma forma de levar as crianças ao encontro com o texto narrativo, o que as tornam leitores-ouvintes porque a obra narrada ou encenada propicia às crianças a estarem conectadas com a história, vivenciando o enredo, imaginando as situações e convidando-as a lerem o livro.

O livro literário é apresentado para a criança, então, eu não gosto de contar história lendo o livro, eu gosto de contar a história sem ler o livro, eu acho que chama mais atenção. Depois que eu acabei de contar, eu apresento o livro para os alunos, deixo eles manusearem, conhecerem o livro, e deixo exposto. Enquanto estão fazendo atividade, eles levantam, vão lá ver o livro, cada um pega, olha a capa como que é, olha a letra e muitos se interessam em levá-lo emprestado para ler em casa. (PROFESSORA MAIA, 2022)

Sempre que for contar ou ler textos literários, o docente precisa permitir que as crianças fiquem à vontade para usufruir da história. Um ambiente confortável, acolhedor para estimular o leitor a fazer suas descobertas, com mediação do professor ou sozinho, contribui para a criança se entregar ao enredo da história. O uso de fantoches materializa os personagens. Com eles, as crianças se divertem e exploram outra forma de vivenciar o texto literário. Nas mediações do

professor é importantíssimo que ele se movimente, que conte histórias olhando nos olhos das crianças, e o corpo precisa participar desse momento por meio da gestualidade. Dessa forma, o professor, ao contar e ler histórias para seus alunos, pode contribuir para a motivação e a leitura da obra literária pela criança.

Logo, a contação de histórias tornou-se uma atividade importante na promoção da leitura e no resgate do lúdico, da fantasia, em especial no contexto escolar das escolas municipais de Itabirito/MG. Corroborando com a importância dessa atividade no contexto escolar. Busatto (2017) defende que “(...) contar histórias é uma arte, uma arte rara, pois sua matéria-prima é o imaterial, e o contador de histórias é um artista que tece os fios invisíveis desta teia que é o contar”. (BUSATTO, 2017, p. 9)

Além da contação das histórias, percebe-se uma preocupação por parte das professoras da biblioteca em sempre realizar uma atividade, uma “arte” como elas a chamam, relacionada à obra trabalhada:

Eu trabalhei “A Carruagem da Cinderela” que foi um livro do kit que veio do projeto “Voando pelo Mundo”, fiz abóbora com os meninos, eles desenharam, ficou lindo! Então, eu falei “gente, tem que expor” e quando eles olham a arte deles do lado de fora da biblioteca, eles ficam deslumbrados “olha prá é o meu”, os olhinhos dos meninos até brilham quando eles vão olhar. Então, eu sempre escolho uma turma pra tá expondo ali no hall da escola e monto bonitinho pra eles, também faço a arte diferenciada de acordo com a idade dos meninos e normalmente eu gosto muito de fazer brincadeira, de cantar música com os meninos, de me fantasiar, pra incentivá-los sobre a leitura do livro. (PROFESSORA CAMÉLIA, 2022)

As atividades dependem da história, gosto muito de trabalhar arte, uma arte da história. Essa semana, por exemplo, a gente introduziu o tema primavera, que deu início à primavera e não se fala em primavera, se não se falar no maravilhoso Ipê, que é tão marcante aqui em Itabirito. Então, eles fizeram um ipêzinho com bolinhas de papel crepom emboladinhas, fizeram colagem, eu não dou a aula com objetivo de escrita, na biblioteca eu procuro ser mais lúdica mesmo. A história que eu trabalhei com eles sobre a primavera é “A primavera e a festa das cores”, de Silvana Guidotti. (PROFESSORA MELISSA, 2022)

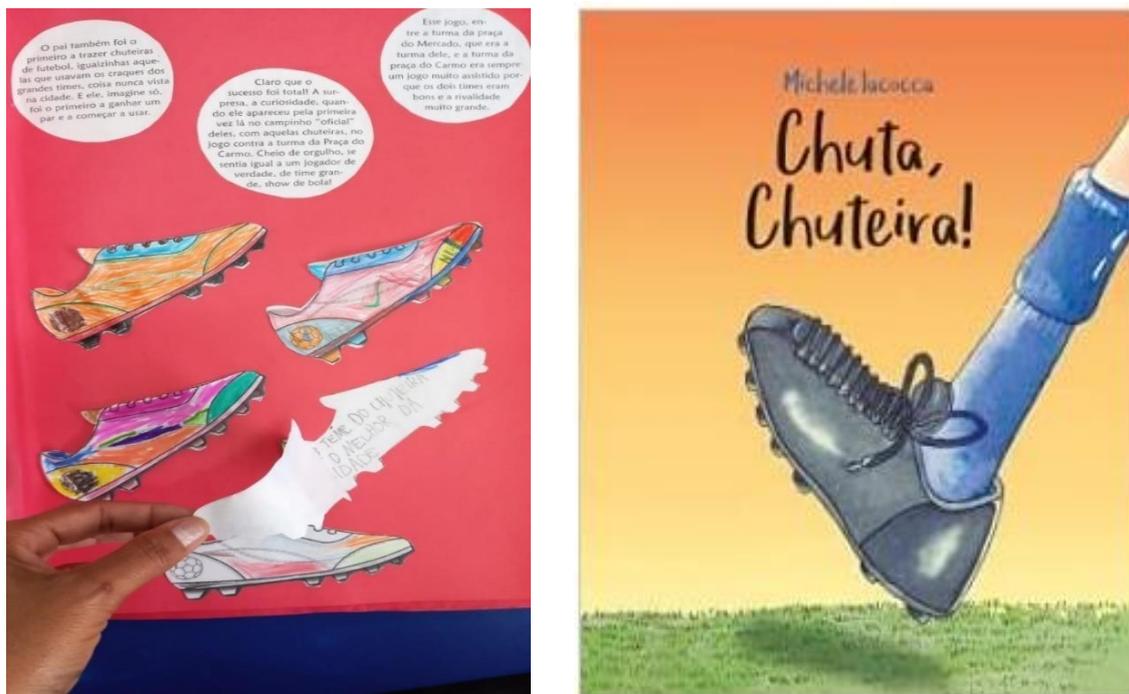
Esse registro que eu falo, eu faço uma atividade em cima do livro, não é uma interpretação, às vezes é um desenho, às vezes é uma montagem de algum objeto, por exemplo, se eu conto uma história falando de comunicação, eu vou montar com eles um telefone sem fio, às vezes eu conto pra eles uma história que tem a ver com a primavera, aí eu vou trabalhar com eles a plantação de uma flor, alguma coisa assim e às vezes distribuição de sementes, eu faço umas coisas bem práticas que eu gosto de fazer com eles. (PROFESSORA MAIA, 2022)

Essa é uma prática recorrente e preocupante que acontece nas escolas municipais da rede pesquisada, como se o ato de ler, por si só, não fosse suficiente como atividade significativa de leitura literária.

O que eu percebo, há uma dificuldade muito grande no trabalho de biblioteca, no trabalho com a leitura, com a literatura, com a exploração do livro. A essência da história do livro fica muito precária, então a minha concepção é um trabalho onde eu possa fazer realmente aquela leitura deleite, explorar o livro, buscar a essência daquele livro, mas eu sinto que na escola existe uma dificuldade muito grande de entendimento sobre o trabalho com a literatura. (SUPERVISORA FLORA, 2022)

Vejamos alguns registros a partir do trabalho desenvolvido com as obras nas “Aulas de biblioteca” com alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental:

Figura 41- Atividade realizada a partir da obra “Chuta, Chuteira!”, de Michele Iacocca



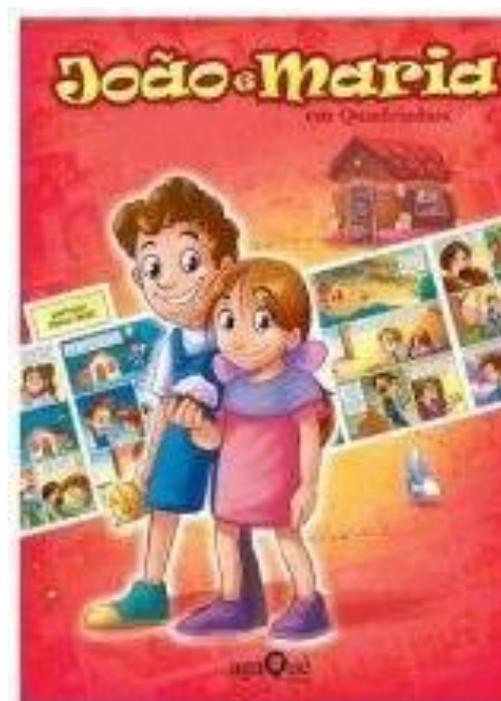
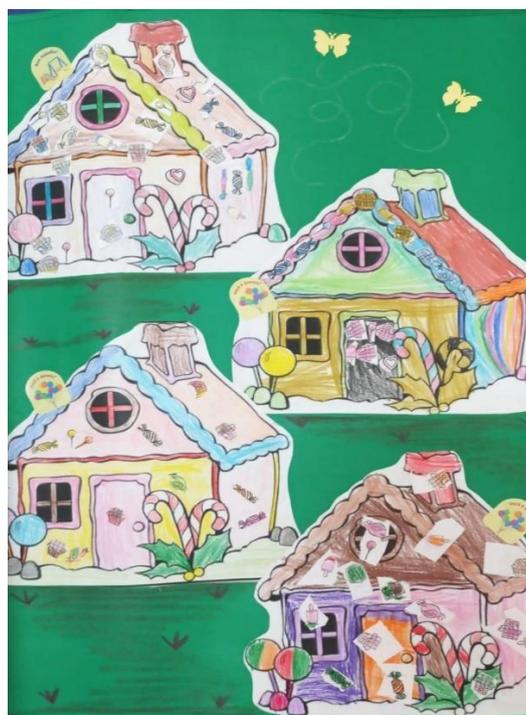
Fonte: Foto enviada pela “professora da biblioteca” entrevistada

Figura 42- Atividade realizada a partir da obra “A Carruagem da Cinderela”, de Ramon Scheidemantel



Fonte: foto enviada pela “professora da biblioteca” entrevistada

Figura 43 - Atividade realizada a partir da obra João e Maria em Quadrinhos, de Ramon Scheidemantel



Fonte: Foto enviada pela “professora da biblioteca” entrevistada

Como observa-se, as professoras entrevistadas sempre finalizavam o trabalho desenvolvido com o livro literário através de um desenho, colagem, dobradura, pintura até mesmo com um jogo. Não estou criticando a importância dessas atividades nos primeiros anos de escolarização, o que destaco é que elas não podem ser mais importantes que o encontro dos alunos com as obras, enquanto experiência estética, analisando o enredo, as ações dos personagens, questionando os protocolos de leitura, elaborando e expandindo sentidos.

Dentro da escola onde atuo, quantas vezes eu ouvi as seguintes perguntas: Que atividade de registro vou realizar com este livro? Este livro dá para fazer que tipo de arte? Ou então, que atividades você realizará com este livro?

Tanto a coordenação pedagógica, quanto as supervisoras, tem consciência que a prática do letramento literário é um processo e precisa ser reinventada a cada dia em prol da formação de uma comunidade de leitores. Segundo a supervisora

O professor preocupa demais com registro, esse momento da literatura tem que ter papel? Por que tem que ter papel? Quem que tá te cobrando papel? Por que que tem que ter exposição de tanto papel? Eu estava vendo uma professora pregando a exposição dela, aí eu sem querer falei "Nossa, que tanto de papel", foi sem querer, eu fui fazer uma reflexão, eu falei "meu Deus" o que importa é mostrar para o outro o trabalho. E esquecem o principal, o que eu estou fazendo dentro de sala, dentro daquele momento de leitura literária, daquele encantamento e fazendo com que o aluno se sinta cada vez mais incentivado a buscar mais livros pra ele ler. (SUPERVISORA FLORA, 2022)

Para romper com essas práticas e concepções que pouco colaboram para o letramento literário, é necessário que as professoras explorem a literatura como uma experiência e não como uma atividade que precisa ser avaliada. Dessa maneira, a leitura literária realizada pelos alunos precisa ser questionada e analisada, tornando-se o centro do processo de ensino e aprendizagem e discutida nos momentos de planejamento. Só assim, os alunos entenderão que a literatura é uma experiência única e conseguirão dar sentidos para as obras lidas, fortalecendo assim, o processo de letramento literário.

Logo, não é possível trabalhar individualmente para a promoção do letramento literário, e para que o ensino da literatura seja um esforço escolar desenvolvido em várias frentes, o mesmo deve iniciar-se na sala de aula e continuar nos projetos desenvolvidos junto à biblioteca. Corroborando com essa discussão, Paulino (2004) afirma que:

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 afazeres e prazeres. 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 (PAULINO, 2004, p. 56).

Como a literatura explora todo e qualquer tema como maldade, vingança, amor, guerra, sexualidade, racismo, dentre vários outros, a escola não pode restringir a leitura ou a modificação de determinados finais das histórias que abordam tais conteúdos. Tais restrições devem ser discutidas pelos professores e equipe pedagógica, sem colocar em risco a liberdade que a literatura caracteriza e a constitui. Além de promover a reflexão sobre diferentes assuntos, a leitura literária favorece também a formação do sujeito crítico. No relato abaixo, a professora diz que ao fazer a contação de história de uma obra, ela modificou o final, porque falava de vingança:

Não vou mentir pra você não, eu faço algumas adaptações porque o final de alguns livros, esse, por exemplo, do terceiro ano da fada eu falei: (...) “tá tendo uma vingança, e vingança não é uma coisa que pode ensinar pra criança, vamos modificar esse final”. Então, eu faço adaptação, mas eu explico para a criança, “a fadinha gosta muito de ler, ela lê o livro e vocês vão perceber que vai ter algumas adaptações aí tá bom, à critério da fadinha, mas não preocupa não, que vocês vão gostar do resultado final”. Então, eu falo para os meninos porque às vezes a história é muito bacana, mas chega aquele final que é para amarrar tudo, eu modifico, eu sempre modifico e falo com os meninos, tenho que cortar algumas partes. (PROFESSORA CAMÉLIA, 2022)

A literatura, muitas vezes, mais do que apresentar uma situação controversa, “problematiza uma forma de conduta, ao representá-la literariamente, podendo fazer render muitas discussões que nos levem a sermos homens e mulheres melhores do que somos (MACHADO; CORRÊA, 2010, p.127).

Magda Soares (2006) menciona que são várias as instâncias de escolarização da literatura, a começar pela biblioteca que determina rituais de leitura, como se deve ler, o que ler e em quanto tempo ler. Essa pesquisadora também acrescenta que não podemos negar que a escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico. Para se evitar esta inadequação, alguns cuidados devem ser tomados, como respeitar a integralidade da obra, respeitando seu enredo, sem mudar os finais da história, pois não podemos retirar ou pular

partes do texto que, por alguma razão, achamos inadequadas para nossos alunos. Além disso, temos que ler o texto no seu suporte original, ou seja, o livro infantil. Como o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos, respeitar sua composição faz parte da adequada escolarização da literatura.

Conforme a importância da biblioteca escolar, as participantes da pesquisa relataram sobre a necessidade desse espaço na escola, mostrando as razões da existência de uma biblioteca escolar. Cada argumento exposto justifica a necessidade de uma biblioteca na escola que contribua para a qualidade na educação básica e pública, no sentido de interagir com os livros, de aprender a ler, a pesquisar, despertar o prazer pela leitura, à expansão de conhecimentos e à transformação desses conhecimentos para atuação social.

Olha, eu acho que a biblioteca é para adquirir conhecimentos, encantar, o nosso papel foi encantar os alunos, foi trazer eles de volta para os livros, porque nós viemos de uma realidade cruel da pandemia em que esses meninos, a grande maioria, não tiveram acesso aos livros, eu sou mãe, tenho 2 filhos, eu comprei livros, fiz livros com os meus filhos, nós desenhamos livros em casa, eles me ajudaram a contar história, mas eu sou professora e 90% dos nossos alunos, infelizmente, são alunos carentes, nós atendemos alunos bastante carentes, então assim, crianças que não tem uma alimentação boa, vai ter um livro dentro de casa? Infelizmente não. Então, a biblioteca é para isso, para a formação dos leitores. (PROFESSORA CAMÉLIA, 2022)

Assim, eu não tenho uma sugestão 'x' pra biblioteca, eu só penso que a biblioteca é um lugar de prazer e de desenvolver o gosto pela leitura, então vamos pensar numa forma pra que a biblioteca seja realmente isso, porque aula eles têm na sala, entendeu? (PROFESSORA MELISSA, 2022)

Assim, é possível afirmar que a leitura literária exige uma ação conjunta de todos os agentes envolvidos: família, escola, leitores, professores, supervisores e coordenadores pedagógicos com o objetivo de valorizar a sua importância. Ou seja, a biblioteca escolar deve estar aberta às preferências dos alunos e não somente à imposição das leituras propostas pelos planejamentos realizados com os supervisores, professores e coordenação pedagógica. A argumentação da professora é de suma importância: por que “Aulas de Bibliotecas?” “*porque aula eles têm na sala*” (PROFESSORA MELISSA, 2022). A SEMED/Itabirito precisa rever essa questão, principalmente no que tange ao planejamento imposto às professoras que desenvolvem o trabalho com o livro literário neste local, conforme nos relatou a professora Melissa:

A biblioteca vai trabalhar por exemplo, folclore, na sala tá todo mundo falando de folclore. Ah... essa semana a biblioteca tem que trabalhar água porque é semana da

água, na sala tá todo mundo falando de água, você entendeu? Eu acho que a biblioteca tem que quebrar essa rotina, ela tem que ser ao contrário, a biblioteca tem que encantar, desenvolver a imaginação, integrar leitores, “nossa amei esse livro, tô gostando de ler”, aí ele vai pegar o livro didático e vai ler melhor, ele vai pegar a prova e vai ler melhor, tudo que ele pegar ele vai ler melhor, porque ele vai desenvolver o gosto pela leitura. (PROFESSORA MELISSA, 2022)

Nesse sentido, reforço a importância da participação de toda comunidade escolar e, principalmente das professoras na construção do projeto político pedagógico, bem como no planejamento das atividades de leitura literária, possibilitando uma ação pedagógica integrada do trabalho da biblioteca com o da sala de aula.

Em relação ao ensino da literatura, nenhum planejamento por si só sustenta um trabalho permanente com a leitura literária, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho com a literatura infantil nos anos iniciais deve ser através de práticas permanentes, pois é uma etapa que pode ser responsável pelo prosseguimento do interesse literário, em todas as outras fases da escolaridade. Não se trata de atribuir toda a responsabilidade da formação de leitores aos anos iniciais, “mas de não se perder a chance de criar, com êxito, essa disposição para a leitura literária pela *estrada afora*, que a criança seguirá às vezes *bem sozinha* e às vezes *bem acompanhada*”. (MACHADO; CORRÊA, 2010, p.110)

Nesta perspectiva, deve-se cuidar também de conceder espaços e tempos escolares para a liberdade de escolhas pessoais dos alunos pois com o livro nas mãos,

A criança manipula o livro de cabeça para baixo, do meio para o fim, de cabeça para cima. A liberdade lhe permite isso. Só em liberdade inventamos e reinventamos o mundo. A liberdade é que conduz o leitor, leitura afora. [...]. A criança é que elege a sua leitura e atribui ao objeto livro o que ele tem a lhe dizer. O livro é um objeto e a criança, o sujeito. Nesta relação, é o sujeito que fala (QUEIRÓS, 2012, p. 92).

Dessa forma, é de extrema importância o papel da “professora biblioteca” na mediação da leitura, pois é nelas que os alunos vão encontrar o incentivo para utilizar o acervo e frequentar a biblioteca.

(...) também, eu os deixo terem o contato livre com a biblioteca, pegar os livros que quiserem, manusear o que quiserem, lerem o que quiserem, independente da faixa etária. De repente, eles veem um livro que ainda não é do contexto de aprendizado deles, ainda não é pra faixa etária deles, mas se eles têm a curiosidade, por que não? Não existe limitação pra isso. É claro que com o trabalho direto tem que ser mais a linguagem deles, mas quando o contato é livre, que seja livre! (PROFESSORA MELISSA, 2022)

Descobrir a leitura é um longo processo. “E formar leitores é ajudar pessoas no caminho dessa descoberta, é ensiná-las a gostar de ler, é ser o mediador do prazer que há em se descobrir (no sentido de descobrir a si mesmo) lendo” (QUEIRÓS, 2012, p. 41). Aproveitar o interesse da criança pelo livro é uma tarefa necessária, porém é fundamental que o professor mostre o texto como algo significativo, aproximando-a da leitura, realizando um pacto entre eles, incluindo, necessariamente, a dimensão imaginária. Regina Zilberman (2003) argumenta sobre o uso do livro na escola do seguinte modo:

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro modo, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta. (ZILBERMAN, 2003, p. 30)

Neste sentido, a escola precisa oferecer oportunidades para que seus alunos, principalmente dos anos iniciais, tenham contato com os livros literários, para que a literatura se efetive como instrumento de formação do ser, como possibilidade de constituição de um indivíduo ativo na sociedade em que vive. Precisamos entender que a leitura e sua mediação é um processo cultural, portanto, “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).

Contudo, percebe-se que as escolas pesquisadas estão sempre criando estratégias para que seus alunos tenham contato espontâneo com os livros literários. Uma dessas iniciativas é a “Geloteca” que foi criada pela Escola Azul:

Figura 44 - Geloteca da Escola Azul



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A “Geloteca” foi criada com o objetivo de incentivar e despertar o gosto pela leitura. Ela fica na quadra da escola onde os alunos têm a oportunidade de ler os livros na hora do recreio, antes do início das aulas ou quando estão esperando o ônibus escolar para irem para casa. Como nos disse a professora Melissa “*deixa o livro ir pra mão do aluno*”. A “Geloteca” é uma iniciativa para proporcionar uma experiência literária e a ampliação do repertório cultural, principalmente se ela oferecer o contato com diferentes gêneros literários. Segundo Queirós (2009, p. 90) promover a leitura, “é convocar o sujeito a tomar da sua palavra. Ter a palavra, possuir voz, é antes de tudo munir-se para fazer-se menos indecifrável”.

Figura 45 - Alunos escolhendo e lendo livros da “Geloteca”



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Dessa forma, a literatura faz-se necessária em nossa vida não apenas por ser uma forma de entretenimento, ou por nos proporcionar um momento singular, mas por sua capacidade de produzir conhecimento, pelos possíveis atravessamentos e transformações que pode ocasionar naqueles que se propõe a entrar em contato com ela.

A gente tem uma Geloteca na escola que foi uma geladeira que a gente transformou em uma biblioteca. Então, a gente teve todo um preparo, nós colocamos na quadra pra que as crianças na hora do recreio, ou em uma hora específica e que quiser pegar um livrinho pra ler, é livre pra poder fazer isso. Então, antes da gente colocar a Geloteca no lugar que ela está, nós fizemos um trabalho de preparo dessas crianças, a apresentamos aqui na biblioteca, falamos como ia funcionar e os meninos ficaram super curiosos, e aí ela foi levada pra quadra com livros de diversos gêneros, desde revistinha em quadrinhos, almanaques e livros literários. As crianças aceitaram bem, elas gostaram bastante! (PROFESSORA MAIA, 2022)

A professora que trabalha na biblioteca engajada com as práticas escolares dos anos iniciais das escolas públicas, precisam se preocupar em despertar o gosto dos alunos pela leitura literária. Nos depoimentos da professora Melissa percebe-se que ela é uma docente que a todo momento tenta potencializar as condições e estratégias que colaboram para a formação e leitores. Em uma delas, Melissa levou para a biblioteca uma piscina de plástico e criou um ambiente que se propiciava um mergulho aos livros.

Eu acho que não pode prender os livros, ficar bonitinho na prateleira, é lindo, mas não podemos deixá-los lá.. Eu dei uma aula que foi a piscina de livros, eu tirei, baguncei, levei uma piscininha que tem aqui em casa, enchi de livros. Eu fiz uma prainha, os meninos amaram, sentaram, leram os livros, entraram na piscina, saíram da piscina, ficaram sugerindo os livros para os amiguinhos, e ficaram perguntando que dia que vai ter de novo. E eu escutei, de uma certa pessoa "ai que bagunça", como que nós vamos arrumar isso de novo?" "Ah sei lá, depois arruma!" Mais ou menos por aí, biblioteca não é um lugar pra ficar tudo certinho, uma biblioteca infantil não é pra ficar organizada, tem que ter movimento, é pra ter sinais que crianças passaram por ali, só isso! (PROFESSORA MELISSA, 2022)

Figura 46 - Alunos escolhendo e lendo livros na biblioteca



Fonte: Arquivo enviado pela professora Melissa

No discurso das três participantes da entrevista fica claro a razão da existência da biblioteca nas escolas públicas. Para Leal (2002), “biblioteca não existe para complementar; ao contrário, ela é o centro do currículo e da escola, de onde deve partir e para onde deve convergir as práticas escolares. (LEAL, 2002, p. 323)

Nesse sentido, de acordo com Silva (2009), para que a biblioteca escolar cumpra a sua função de integrar-se ao processo de ensino e aprendizagem na escola, é de extrema importância o professor mediador que faça a interação entre a biblioteca com os alunos, biblioteca com os professores, e entre a biblioteca e o planejamento pedagógico da escola.

Uma outra iniciativa muito significativa de incentivo à leitura foi realizada pela professora Camélia na Escola Vermelha, chamada de “Caça ao Saci:

A gente espalhou pela escola inteira que estávamos a procura do Saci que tinha fugido com um tesouro muito especial da escola, e a gente precisava caçar esse Saci pra retomar o tesouro. Nós espalhamos um monte de “o que é o que é”, perguntando se alguém viu né, e os professores e os alunos ficaram muito curiosos: “gente o que tá acontecendo?” Eles já chegaram lá perguntando e nós falamos que precisávamos da ajuda deles para encontrar o Saci. A gente fez o Saci, colocamos o Saci dentro de uma garrafa e colocamos vários livrinhos pequenininhos que a gente imprimiu dentro da garrafa. Dissemos que tinha conseguido prender o Saci, mas que o Saci era muito levado, mas o que ele fez? Ele prendeu os livros com ele, e pra gente libertar os livros e não libertar o Saci, a gente precisava da ajuda de alguns caçadores. Eles precisavam cumprir algumas tarefas no mês de agosto pra gente liberar os livros para os alunos. Dessa forma, a gente fez um sorteio para os professores e selecionamos, nove professores, incluindo as serventes. As tarefas foram: contar histórias, os professores escolheram a turma que eles iriam contar, ler livros com os alunos, contar caso, cantar uma música que fosse importante na vida deles, recitar um poema. Cada professor escolheu uma turma e realizou as tarefas, e foi fantástico! Eu não imaginei que os professores fossem investir assim tempo e fazer uma coisa tão bacana, foi lindo! Então, a professora Aline que foi sorteada, contou a história de forma bem linda porque ela colocou todos os alunos dela pra ajudarem na história. Eu fiquei apaixonada! Ela colocou todos os alunos de personagem, era historinha de um urso e da abelhinha, ela foi contando a história e envolvendo todos os alunos. Ela contou para os alunos do segundo ano, no final, a abelhinha que era uma aluna e o urso que também era um aluno entregaram um melzinho que era do urso, eu fiquei apaixonada, falei “meu Deus que coisa linda!”. A Rosana contou um caso de Ouro Preto, pois ela é de lá. Os alunos adoraram né, “nossa prô, que bacana!” E assim fomos libertando os livros a cada tarefa cumprida e os alunos ficaram doidos para ir à biblioteca e lerem os livros que o Saci havia prendido dentro da garrafa. (PROFESSORA CAMÉLIA, 2022)

Figura 47- Saci preso com os livros dentro da garrafa



Fonte: Foto enviada pela “professora de biblioteca”

Figura 48: Alunos procurando as pistas sobre o saci



Fonte: Foto enviada pela “professora de biblioteca”

As três professoras falam da recepção positiva do livro pelos alunos. A empatia entre leitor e livro talvez seja o primeiro passo para a construção de uma relação verdadeira e

duradoura. A infância precisa transitar pelos livros. Há um destaque que o livro sempre chama mais atenção do que qualquer outra atividade.

Na Escola Vermelha possui uma iniciativa muito pertinente de divulgar para a comunidade escolar os livros novos de literatura que chegam à escola. Essa instituição criou o “Café Literário” com o objetivo de divulgar as novas obras que chegaram para a utilização com os alunos.

“Café Literário” é um projeto da nossa escola, a diretora sempre bem disposta, faz um café maravilhoso, é uma coisa linda, onde a gente expõe todos os livros novos que chegam na biblioteca, porque o professor não tem tempo de ir à biblioteca, coitado, ele tá lá o tempo inteiro agarrado, quando ele tem uma aula vaga, ele vai pra biblioteca ver livro? Não! Ele vai corrigir prova, ele vai fazer planejamento, ele vai conversar com pai, então a última coisa que professor faz é ir na biblioteca conhecer algum livro novo. Então, o que a gente faz? A gente leva o livro novo até o professor. O último café a gente fez na sala dos professores, na hora do intervalo deles, a gente colocou uma mesa linda com todos os livros, fizemos uma lembrancinha agradecendo aos professores com um pirulito. (PROFESSORA CAMÉLIA, 2022)

Para ajudar na divulgação dessas novas obras, a professora Camélia montou um painel bem atrativo com os nomes das obras e fotos dos autores para que todos os que frequentassem a escola pudessem ter conhecimento das novas aquisições.

Figura 49- Painel com os nomes das novas obras da Escola Vermelha



Fonte: Foto enviada pela “professora da biblioteca”

Contudo, percebe-se que as escolas pesquisadas procuram valorizar o espaço da biblioteca escolar, procurando otimizar a utilização de seu acervo, realizando atividades relacionadas à leitura literária e a circulação dos alunos nesse espaço. Neste sentido,

A literatura – arte que é – há de suscitar o bom gosto, o senso de medida, o desejo de superação, há de concorrer para o uso, crescentemente aprimorado, da linguagem, instrumento natural de comunicação e expressão entre os homens, por si mesmo arte também; há de mim; cooperar, com as demais formas e processos de educação para a compreensão do pequenino mundo da criança, reflexo do mundo maior das coisas, ideias e sentimentos que a cerca. (LOURENÇO FILHO, 1943, p.158)

Destacamos que a interação das professoras se mostrou uma oportunidade de motivação e de envolvimento com as práticas de leitura literária. As crianças quando inseridas em um contexto de letramento, são capazes de compreender as narrativas, ampliar a imaginação, desenvolver a criatividade, ampliar seu repertório linguístico, fazer suas próprias escolhas, na medida em que se tornam leitores-fruidores e interagem com a temática da obra ou da narração, de modo a assumir o protagonismo de suas próprias experiências com a linguagem.

Para finalizarmos, é essencial dentro de uma biblioteca a familiarização do leitor e do mediador com o acervo. Como divulgava Monteiro Lobato em *Reinações de Narizinho* (1931), é preciso que se abram os livros, para que as personagens, e também os poemas, “fujam” de dentro deles, com o intuito das crianças desenvolverem a imaginação, emoções e sentimentos de forma significativa, que é um objetivo da arte em geral e da literatura em particular.

4.6 Práticas de leitura literária: para viver a literatura dentro e fora da sala de aula

A experiência literária permite à criança alargar seus horizontes e seu conhecimento de mundo, favorece o desenvolvimento da imaginação e possibilita o enriquecimento de seu repertório cultural, podemos reiterar. Assim, Coelho (2000) assegura que a escola

(...) é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente. (COELHO, 2000, p 16)

Nesse sentido, a sala de aula passa a ser um lócus de construção e expansão conhecimentos. A leitura literária “é uma prática social que deveria ser cultivada e valorizada pela escola, por ser o local em que a literatura, quando ensinada adequadamente, tem papel fundamental a cumprir na sala de aula” (COSSON, 2010, p. 58). O pesquisador ainda acrescenta que a escola deve ensinar a ler literatura, apresentar “modelos” de como se ler, ondee quando, mas para isso, demanda ações pedagógicas específicas do professor no sentido de conduzir a criança a compreender o processo de leitura de um texto literário.

Partindo dessa premissa é que os professores, principalmente dos anos iniciais se apresentam como atores principais de intermediação entre a criança e o livro. Cabe a eles traçar o caminho que essa criança irá percorrer, levando-a a perceber o texto, compreender, dialogar e discutir o que leu: “O leitor não pode ser passivo diante do texto, mas precisa estabelecer uma relação de troca, uma experiência que o leve a questionar, duvidar, emocionar e tecer novos conhecimentos a partir da leitura realizada” (SOUZA E FEBA, 2011, p. 76).

Para Paulino (2005), assim como para Soares (2005), da mesma forma que existe diversidade de textos, existe, em função desses textos, diversidade de leituras, de modos de ler. Não basta defendermos a presença de diversos tipos e gêneros textuais na escola, se não levarmos em conta os diferentes modos de leitura, de acordo com determinadas especificidades do texto. Soares ressalta que “as diferenças se localizariam nos objetos lidos e se definiriam a partir deles, mas seriam também estabelecidas pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura” (SOARES, 2005, p. 56).

A partir disso, verificamos a importância de buscarmos, desde os anos iniciais, conforme Paiva (2006), uma relação literária com os textos, que transcenda suas limitações e inadequadas escolarizações:

Ler literariamente esses textos, desde o início do processo de escolarização. Lê-los literariamente significa recuperar aquela configuração que foi perdida na didatização da literatura, recuperando propostas adequadas de textos produzidos para o público infantil que não se limitem a condição de mais um apêndice para a aquisição da leitura e da escrita (PAIVA, 2006, p.128).

Em se tratando da leitura do texto literário, é importante refletirmos sobre suas especificidades, sem deixarmos de levar em conta o que há de comum entre “essa leitura e a de textos não-literários, já que, numa perspectiva contemporânea, todos os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências

sociais de seus leitores”. (PAULINO, 2005, p. 61)

Dessa forma, a literatura tem uma função de socialização e propicia o encontro com o outro. Colomer considera que aprender a ler literatura é essencial, porque provoca a consolidação das estruturas mentais, favorece a construção do pensamento abstrato, provoca a reflexão sobre os princípios de verdade, justiça, liberdade, beleza e generosidade e permite uma revisão do imenso legado escrito, que leva o leitor a conhecer melhor várias culturas. Assim, os textos literários desenvolvem a competência interpretativa, o que constitui segundo essa estudiosa, “um bom andaime educativo” (COLOMER, 2007).

[...] a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo (...). O trabalho escolar sobre as obras deve orientar-se, pois, para a descoberta do seu sentido global, a estrutura simbólica onde o leitor pode projetar-se. A literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler (COLOMER, 2007, p. 62).

A autora também ressalta a importância e o fascínio que a leitura literária infantil exerce sobre a criança, levando-a a perder a noção do mundo, ou esquecer todas as suas preocupações e sentir que, através dela, se abrem novos mundos diante de sua mente e sua imaginação, provocando um efeito que perdura mesmo depois de ter acabado uma leitura. Mas para atingir todos esses estágios, a escola precisa possibilitar que a criança seja inserida em práticas de leitura literária, fazendo-a conviver com os livros infantis; criando um ambiente que favoreça a leitura de textos literários; reservando tempo para essas leituras dentro do planejamento escolar; praticando a leitura reflexiva de livros complexos; propiciando a familiarização com as particularidades dos gêneros, estilos literários e das regras que regem a literatura; mostrando as portas de acesso da leitura e provocando o desejo de ler; interpretando o que é lido e indo ao âmago das coisas.

A escola tem o dever de proporcionar aos alunos a participação em eventos de letramentos para que tenham contato com os diversos tipos de gênero textuais, possibilitando que se reconheçam em uma sociedade letrada. Corrêa e Machado (2010) ressaltam, que as escolas podem propor situações de práticas sociais para que as crianças tenham contato com situações que promovam o letramento literário. Sendo assim, os autores sugerem que as escolas façam algumas atividades tais como:

1. roda de leitura em que o(a) professor (a) é quem conta a história escolhida por ele(a) ou pelos alunos, todos os dias ou em dias alternados, na sala de aula;
2. contação de história por convidado (familiares dos alunos, membros da comunidade escolar, alunos de outras turmas que já saibam ler etc.); pode ser uma atividade mensal ou quinzenal, já que envolve outras pessoas, e pode se realizar na sala de aula ou em outros espaços da escola;
3. contação de histórias pelas próprias crianças, à medida que vão aprendendo a ler e mesmo que ainda não tenham se apropriado plenamente do sistema alfabético de escrita, capazes de inventar, articulando o que já sabem e o que veem nas imagens;
4. criação de histórias pelos alunos e sua oralização para a turma a partir de livros de imagens etc. (MACHADO; CORRÊA, 2010, p. 109).

Assim como Rildo Cosson (2014), acreditamos que a escola precisa ensinar a ler literatura e, isso demanda ações pedagógicas específicas do docente no sentido de conduzir a criança a compreender o processo de leitura de um texto literário.

Dentre os eventos de letramento literário abordados a partir dos dados coletados, os atos de narrar e ler histórias se constituem práticas significativas para as crianças realizadas pelas professoras regentes de turmas. Abramovich (2003) vê a literatura como uma aprendizagem estética, em que as histórias lidas ou contadas explicam o mundo de um jeito que o leitor possa se situar em um universo que é dele. É um conhecimento ideal de mundos diferentes, culturas, pessoas ou situações diversas, que se caracterizam nas descobertas das emoções e sentimentos, dos caminhos internos das relações pela busca do conhecer e de se reconhecer. Veja como as professoras realizam esse momento de leitura:

“Apresentação do livro, testar o conhecimento prévio do aluno para ver o que ele pensa sobre o livro ao analisar a capa, o título, se conhece os autores. Biografia do autor, leitura do livro, interpretação oral e escrita, ilustração, apresentação para os colegas e exposição na sala de aula”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 02, 2021)

“Trabalho com contação de histórias. Quando início a leitura de uma obra primeiro exploro toda a parte externa do livro, levo as crianças a levantarem hipóteses sobre a história que será lida”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 14, 2021)

Abramovich (2003) também afirma que contar histórias é uma arte, é o equilíbrio do que é ouvido com o que é sentido. Então, a professora ao contar histórias infantis para as crianças precisa antes conhecê-la para transmitir confiança aos ouvintes, motivar a atenção e despertar admiração ao mesmo tempo

Segundo Cosson (2012), o letramento literário precisa acompanhar as três etapas básicas do processo de leitura - antecipação, decifração do código e interpretação - e o saber literário

deve associar à função humanizadora da literatura. A antecipação consiste nas operações que o leitor vai realizar antes de adentrar no texto em si, sendo os objetivos de leitura em si e os elementos que compõem a materialidade do texto, como o título, a capa, quantidade de páginas, ilustrações, entre outros. A segunda etapa, a decifração, é a leitura das palavras em si. A interpretação, terceira etapa, é a relação estabelecida pelo leitor ao processar o texto, ou seja, depende do que escreveu o escritor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em um determinado espaço social, ou seja, “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto.” (COSSON, 2011, p. 41). Vejamos essas etapas que guiam a promoção do letramento literário nas declarações abaixo:

“Análise prévia do material feita pelo professor e supervisor, apresentação das obras aos alunos (em algumas situações o professor escolhe a obra, em outras o aluno escolhe), leitura e debate sobre o conteúdo do livro, execução de atividades orais e escritas sobre a obra, confecção de arte, produções textuais”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 22, 2021)

“Apresentação do livro, testar o conhecimento prévio do aluno para ver o que ele pensa sobre o livro ao analisar a capa, o título, se conhece os autores. Biografia do autor, leitura do livro, interpretação oral e escrita, ilustração, apresentação para os colegas e exposição na sala de aula. Material: Livro, caderno, papel A4 para desenhar, lápis preto, borracha, lápis de cor, apontador, canetinha, cola”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 30, 2021)

“Conhecimento prévio da história, exploração de tudo que a história traz em si: ilustrações, palavras conhecidas, reconto feito pelas crianças, arte a partir da história contada”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 33, 2021)

“Primeiro a escolha da obra e a leitura da obra pelo professor. Depois de conhecer pensar nas metodologias, estratégias que vou utilizar para motivar meus alunos a conhecerem a história. O ambiente para a leitura é preparado”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 18, 2021)

Nessa perspectiva, para o desenvolvimento do processo de letramento literário, é relevante que a escola promova não apenas o contato com textos literários, mas sobretudo desenvolva um processo didático específico com aproximação constante do leitor ao universo literário (SOUZA; COSSON, 2011), para que seja provocada a interação e a familiaridade do leitor com o texto.

E acrescento que essas práticas de letramento devem ser significativas e fazer sentido para os alunos, por isso Cosson (2012) apresenta em seu livro, uma proposta denominada

“Sequência Básica”, composta por quatro estágios: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A primeira etapa, a de motivação, consiste na preparação dos alunos para o contato com o texto literário, feita por meio de dinâmicas psicomotoras relacionadas à temática e à estrutura do texto que será trabalhado, estabelecendo laços estreitos com o mesmo e “envolvendo conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade” (COSSON, 2012, p. 57).

O segundo momento refere-se à introdução que consiste na apresentação física da obra, o suporte livro à que o texto pertence, tratando de aspectos que estão relacionados ao texto e justificando sua escolha e do autor.

A terceira etapa é a de leitura, momento em que se conhece o enredo da história, requer um acompanhamento pelo professor, é quando ele faz o acompanhamento da leitura para ver se o aluno está tendo dificuldades e auxiliá-lo para que a fruição aconteça, buscando também fazer com que os alunos exponham os resultados da leitura.

O quarto momento trata-se da interpretação que é tida como o entrecimento dos enunciados para a construção do sentido do texto por meio da constituição de inferências dentro de uma interação que envolve autor, leitor, comunidade e contexto sociocultural, por meio de debates e discussões na sala de aula. Esta etapa está dividida em dois momentos: o interior - que diz respeito à construção de sentido pessoal e, o exterior - que está relacionado à construção de sentido coletiva pela turma e ao compartilhamento de sentidos.

Considerando as etapas acima, segundo Cosson (2006), a interação leitor-texto se dá através do conhecimento prévio a partir da leitura do texto literário inserido através do nosso conhecimento de mundo, favorecendo a conexão, onde o leitor faz associações pessoais com a obra e reúne pistas para chegar a uma conclusão ou a uma interpretação. Logo, essa sequência didática contempla diferentes momentos de interação dos alunos com a obra.

Ao entrevistar a professora Íris, percebemos que as quatro etapas que sistematizam a “Sequência Didática” apresentadas por Cosson (2012) estão inseridas na prática pedagógica dessa docente. Vejamos alguns trechos da entrevista com essa professora do primeiro ano, da Escola Laranja.

Então, quando eu vou trabalhar o livrinho da sacolinha eu entrego um pra cada um e um livrinho fica comigo e aí a gente vai lendo junto, eu vou mostrando as imagens, cada um com seu livrinho e vamos virando a página. É muito bacana! Esse ano eu escolhi pra trabalhar na minha Feira Literária o livro ‘Galo Tito e o Forasteiro Valentão’, que foi um livro brinquedo. Ali eu explorei primeiro a capa, as imagens, o

autor, como íamos ler o livro, pois ele era em formato de um galo. Mas antes disso, eu tive que fazer uma motivação “como que eu vou trazer o livro pra eles” aí eu tive uma ideia: eu pedi a professora da biblioteca se ela vestiria de fazendeira. Depois arrumei uma mala, botei os livros todos dentro dela e professora chegou à cavalo, um cavalo de madeira do meu filho que pedi emprestado sabe, ele emprestou! Aí ela veio montada em um cavalo de madeira e chegou falando que os galos estavam brigando muito lá na fazenda e se eles não tinham visto uns galos por aí brigando. Os alunos falaram que não tinham visto e aí a gente foi procurar esses galos. Saímos da sala todo mundo pra procurar esses galos. Então, ela falou assim: “será que eles não estão na biblioteca”? Depois de dar uma volta pela escola ela entrou na biblioteca, e lá na eu montei um cenário de fazenda. Coloquei trator, coisas de fazenda, boizinho, vaquinha, e eles sentaram em roda, ela colocou o cavalo e a mala no chão e falou: “gente eu já procurei esses galos em tudo que é lugar, mas estão brigando demais, onde será que eles foram parar”? Aí os meninos perguntaram “o que tem nessa mala”? “o que você trouxe na mala”? “Uai, minhas roupas!” “Deixa a gente ver suas roupas?” Quando ela abriu a mala, não eram as roupas que estavam dentro, eram os galos! “Gente, eles estavam aqui, olha eles aqui!” Ela foi tirando o livro em formato de um galo e dando para eles. Aí eu entrei, sentei também no chão em roda, peguei o livro e li a história com eles. Foi lindo, porque cada um tinha um exemplar do livro nas mãos! Mostrei a capa, a ilustração, falei do autor e ilustrador e fiz algumas perguntas pra incentivar a leitura. Eu contei a história e daí em diante nós iniciamos o trabalho com o livro. Alguns que já sabiam ler, leram pedacinhos do texto, eu fui lendo outras partes e assim foi bem legal! Eu perguntei sobre o enredo da obra, sobre os personagens e realizei atividades interdisciplinares (...). (PROFESSORA ÍRIS, 2022)

Figura 50 – Motivação para apresentação do livro “Galo Tito e o Forasteiro Valentão”, de Eduardo Reis Silva



Fonte: Foto enviada pela professora entrevistada

Figura 51- Trabalho realizado com o livro “Galo Tito e o Forasteiro Valentão”, de Eduardo Reis Silva



Fonte: Foto enviada pela professora entrevistada

Logo, “ler é um processo que, qualquer que seja o ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto” (COSSON, 2017, p. 41). Sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho. Conforme ressalta Cosson (2017):

O diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto. (COSSON, 2017, p. 41).

Além disso, esse mesmo autor diz que a linguagem literária compreende três tipos de aprendizagem.

a) A aprendizagem da literatura, que se dá através da experiência estética do mundo por meio da 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 está relacionada aos saberes e às habilidades proporcionadas aos usuários pela prática da 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 (COSSON, 2012, p.47).

Analisando os tipos de aprendizagens apresentadas, a escola deve priorizar as atividades que envolvem o valor estético do texto literário. Dessa forma, surge-nos uma necessidade de preservar a essência artística do trabalho com a literatura infantil na sala de aula, não deixando de trabalhar com essa arte, nem tampouco a reduzindo a mero texto utilitário, ou utilizá-la para fins pragmáticos na prática diária.

A professora Íris disse que explorou a obra “O galo Tito de forma interdisciplinar, pois além de trabalhar a história do livro, a temática, os personagens, trabalhou também português, matemática, ciências, etc.

Eu perguntei sobre o enredo da obra, sobre os personagens e realizei atividades interdisciplinares, português, matemática, ciências, história, religião, porque a gente trabalhou a fofoca também né, que lá os animais faziam fofoca, que não é legal, não é bacana, que pode prejudicar, ensinamento também, a gente fez probleminha, fizemos várias atividades relacionadas, gráfico, trabalhamos gráfico de animais, fizemos pesquisa na internet, no computador, como que acontece para o ovo virar pintinho. Trabalhamos tudo isso nas atividades e eu fui levá-los pra conhecer um galinheiro perto da escola. Antes de sair de casa eu pensei “gente, eles têm que ganhar um ovo desse galinheiro”. Então, eu tinha ovo caipira aqui na minha casa, eu embrulhei e precisava levar os ovos pra mostrar que tinha ovos vermelho, azul, branco, aí eu peguei e falei :“mas como que eu vou embrulhar esses ovos?” Embrulhei num guardanapo de bolo, amarrei uma fitinha, botei numa caixinha de sapato, aí já aproveitei e escrevi na caixinha de sapato “Ovos das Galinhas”. Já era para puxar uma leitura e aí liguei pra dona do galinheiro falando que era pra ela mandar uma menina que mora perto me encontrar na esquina para pegar essa caixa, porque quando a gente chegasse lá, a caixa tinha que estar dentro do galinheiro, dentro do ninho para eles acreditarem que os ovos eram daquelas galinhas. E deu tudo certo, a gente chegou lá, conhecemos as galinhas, o galo, só tinha um galo no galinheiro e a história toda. Contamos quantas galinhas que tinham, quantos galos e foi uma festa! E na saída, eles ganharam os ovos que as galinhas botaram e a dona da casa deu um ovinho de chocolate, ou seja, mais coisas eles tinham pra falar, pra escrever! Aí Rosângela, o que aconteceu, a gente foi pra escola, eu queria que eles levassem o ovinho pra casa, mas impossível né, um quebrou dentro da sala, aí eu falei “Lu, a gente vai ter que cozinhar”, ela falou “é, vai ter” aí eu falei “então gente, não vai dar pra levar o ovinho pra casa, nós vamos ter que cozinhar o ovinho” aí um menino não queria deixar cozinhar o ovo porque dentro do ovo tinha um pintinho, então falei: “meu Deus, ele não entendeu gente, pra ter o pintinho o que tem que acontecer?” ele puxou o assunto de novo, aí ele deixou cozinhar o ovo. Então, cozinhamos os ovos pra todas as crianças, eles descascaram e comeram o ovinho. Quando o menino descascou e foi comer, ele falou: “é professora, esse não tinha pintinho, mas agora eu entendi, é porque a galinha tem que deitar nele né, e esquentá-lo por 21 dias”. Então, reforcei: “isso, agora você entendeu”. Rosângela, quando foi no outro dia eu puxei o assunto do galinheiro de novo. “O que vocês viram?” “O que vocês ganharam?” “Quantas galinhas que tinham?” “Quantos galos que tinham?” Então, dei um papelzinho pra eles escreverem, o que aconteceu naquele dia. A escrita

espontânea foi um sucesso, uma gracinha! Ali eu vi crianças que eu nem sabia que já estavam lendo e escrevendo. Eu chorei nesse dia, eu saí da escola chorando, pra você ver o que um livro é capaz de fazer, basta a gente querer. (PROFESSORA ÍRIS, 2022)

Diante desse relato das atividades realizadas com seus alunos a partir da obra trabalhada, questionamos: esse tipo de atividade afasta ou aproxima o aluno das práticas de leitura literária? Essa atividade pode desenvolver resistência ou aversão ao ato de ler? Ou podemos considerar como uma iniciativa de incentivo à leitura? Vale lembrar que primeiramente, a professora Íris priorizou a leitura através do suporte livro e depois a utilizou para fins pragmáticos em sua prática pedagógica.

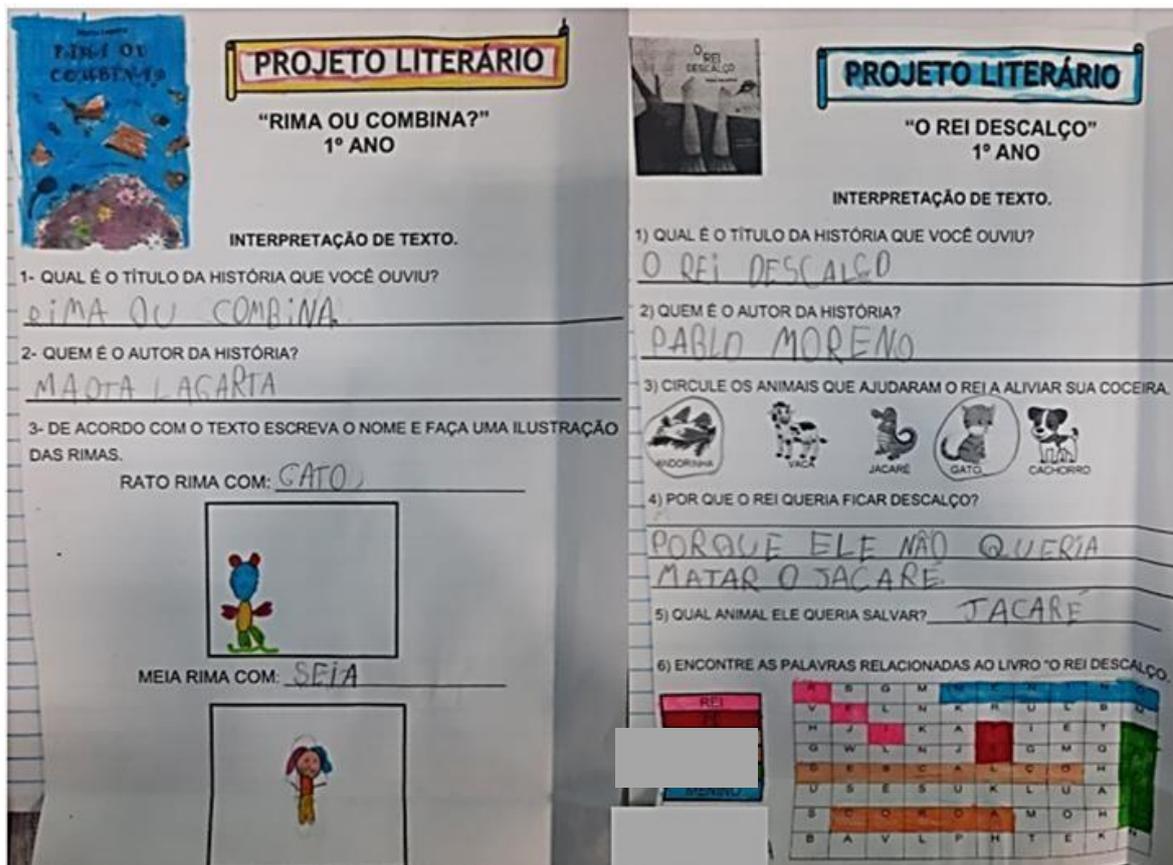
Diante da análise dos dados coletados, podemos perceber que outras professoras também utilizam a leitura de textos literários como pretexto para introduzir ou aprofundar determinado conteúdo curricular e também para elaborarem atividades com intuito de alfabetizar seus alunos.

Nesse projeto “Voando pelo Mundo” tem registro, elas(professoras) exploram a capinha do livro, pede para circular o autor, o título do livro, elas elencam uma palavra chave da história, aí onde elas vão voltar lá pro português e trabalhar as habilidades dentro de português. Então, esse registro, é uma pratica permanente de todas as escolas do município. (SUPERVISORA FLORA, 2022)

Acho muito importante o trabalho com a parte fonológica, pensar os sons das palavras e acho que o livro literário cabe bem para me ajudar também na alfabetização, trabalhar literatura e alfabetizar os meus alunos, por isso eu escolhi “Rima ou Combina” para fazer o trabalho de literatura, mas ao mesmo tempo pensar no desenvolvimento do processo da alfabetização. (PROFESSORA MARGARIDA, 2022)

O que há a partir dessas respostas é uma leitura de literatura também voltada para instrumentalização, para ensinar conteúdos gramaticais, atividades de conhecimentos linguísticos, de ortografia à sintaxe, entre outros.

Figura 52 - Atividades de Língua Portuguesa relacionadas ao livro literário



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A pesquisadora Maria Lajolo, em uma releitura do seu artigo “O texto não é pretexto” (1982), reconhece a ingenuidade da afirmação de que a presença do texto literário no contexto escolar é superficial. Ao retomar a etimologia das palavras texto, pretexto e contexto, argumenta, em “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?” (LAJOLO, 2009), que a utilização do literário na escola não pode constituir-se uma situação fechada em si mesma, que não leve em consideração “a dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto”. (LAJOLO, 1982, p. 107)

No primeiro artigo, Lajolo contrapõe uma experiência de leitura literária pautada pela imprevisibilidade da vida social. No segundo artigo essa pesquisadora passa a (auto) criticar visões de ensino de literatura que postulem uma completa “autonomia do texto” e que condenem “o uso de textos para qualquer finalidade que fosse exterior a ele.” (LAJOLO, 2009, p. 107). Diante disso, precisamos refletir sobre esse segundo movimento em sua relação com a didatização da literatura, ao acrescentar à experiência leitora que ocorre na escola como a

oportunidade de ampliação das situações de leitura. Entretanto, só poderemos afirmar que o texto literário frequenta regularmente a escola como mero pretexto, se as docentes o priorizarem somente como suporte para exercícios de gramática e ortografia, além da difusão de valores formativos e ideológicos.

Contestando alguns dos argumentos que serviram de base para sua primeira publicação, a autora passa a admitir que os textos, especialmente os literários, possuem uma “rede quase infinita de relações” (autor, gênero, momento, estágio da língua, leitor pretendido, situação de leitura etc.) que podem e devem ser exploradas pela escola: “Assim, não vejo como, no trabalho escolar com leitura, passar ao longo da dimensão dialógica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto” (LAJOLO, 2009, p. 107); “o texto não é pretexto, é contexto” (LAJOLO, 2009, p. 112).

Dois anos depois, ao voltar suas reflexões, Maria Lajolo (2011) registra uma afirmação que, de certo modo, serve de síntese às conclusões a que chegara em “*O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?*”: “afinal, a literatura é também linguagem” (LAJOLO, 2011, p. 208).

A literatura, quando abordada e trabalhada de maneira significativa para o aluno, torna-se um instrumento valioso de atitude e conhecimentos. Por isso, a criança precisa perceber que a leitura de um livro pode levá-la a imaginar, sentir, questionar e além disso, pode criar diversas possibilidades de entender, de confrontar e relacionar os ensinamentos do texto lido com a sua realidade: “*é professora, esse não tinha pintinho, mas agora eu entendi, é porque a galinha tem que deitar nele e esquentá-lo por 21 dias*” (PROFESSORA ÍRIS, 2022). Como acrescenta a professora Íris, “*pra você ver o que um livro é capaz de fazer, basta a gente querer*” (PROFESSORA ÍRIS, 2022).

A exploração do livro “Galo Tito e o Forasteiro Valentão”, de Eduardo Reis Silva não finalizou no galinheiro, veja como professora Íris deu segmento ao trabalho. Como o relato da professora está bem detalhado, vou dividir as falas, ilustrando-as com suas respectivas fotos de modo a facilitar o entendimento da prática relatada pela docente.

Depois dessas atividades com o bloquinho, nós fomos para as “artes”. A gente fez o reconto em forma de tiras para poder montar uma história na lata. Meu irmão tinha tido um bebezinho, 19 anos depois do primeiro filho e guardou todas as latas de leite da minha sobrinha, um ano de lata de leite. Era muita lata! No dia de jogar fora, ele sabe que a irmã é professora, tirou uma foto e mandou pra mim: “Eucilene, eu tenho essas latas aqui, eu tô indo jogar fora, mas eu acho que você ia utilizar ela bem”. Eu falei: “meu Deus manda essa lata pra mim que eu vou fazer um galo com ela”. Então, eu lavei tudo e a gente criou a ideia de fazer com essas latinhas um galo e aí a gente montou as peças, cortou o molde e as crianças pintaram com tinta. Foi uma festa!

Foi muito bacana, a gente pintou, colou, fez o galo na lata. (PROFESSORA ÍRIS, 2022)

Figura 53 - Galo confeccionado na lata para transportar o relato dos alunos.



Fonte: Foto enviada pela professora entrevistada

Depois nós fizemos o relato da história. Todas as crianças escreveram o relato da história do livro, cada um desenhou e escreveu um pedacinho. Então, aquela história ficou com a letra de todas as crianças e o desenho de todas elas também. Depois eu tirei xerox pra todos e dei pra cada um colorir o seu desenho. A gente fez a história enroladinha na lata, a “literatura na lata”. (PROFESSORA ÍRIS, 2022)

Figura 54- Literatura na Lata



Fonte: Foto enviada pela professora entrevistada

E assim, no recesso, eu trouxe pra minha casa pra fazer a montagem dos pedaços. Fiz a montagem aqui em casa que eu ia precisar de muito espaço e quando a gente voltou em agosto eu os coloquei assim, em pé na sala, em círculo e fiquei no meio. Eu abri um vão assim sabe, entre eles, e falei que eu tinha trago uma surpresa muito bacana e grande, muito, muito grande e falei pra eles fecharem os olhos. Aí falei “agora podem abrir”. Quando eles abriram eu soltei a história assim óh..., ela foi longe, aquele rolo de papel foi longe, eles começaram a gritar “Que isso? Que isso?” Eu falei: “vocês que escreveram essa história, essa história foi vocês que escreveram”, mas eles ficaram tão felizes! A gente sentou em círculos, tiramos fotos e fui contando pedacinho das histórias de novo. Todos alegres diziam: “é a história do Galo Tito prô”, “pois, e foi vocês que escreveram, e vocês falaram pra mim que não sabiam escrever, sabem escrever sim”. A pandemia deixou as crianças, as minhas crianças muito inseguras e o tempo todo a gente precisa mostrar pra eles que são capazes de fazer sim, que são inteligentes e que estão aprendendo. E a literatura ajuda nisso, neste encantamento, nessa abertura para novas possibilidades. E depois disso tudo, a gente fez um joguinho da memória com os animais para trabalhar feminino e masculino. Eles coloririam, escreveram a palavrinha dos desenhos e guardamos tudo na latinha pra exposição. (PROFESSORA ÍRIS, 2022)

Figura 55- Reconto literário para colocar dentro da lata



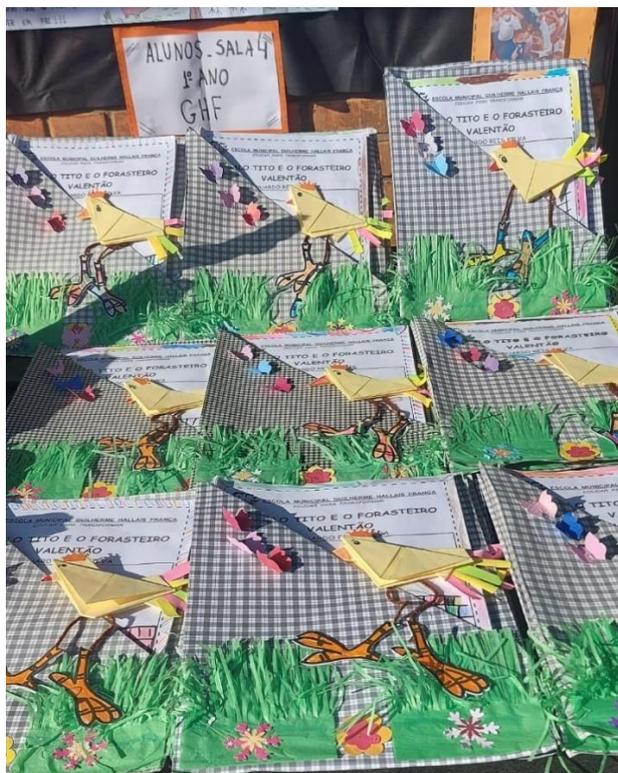
Fonte: Foto enviada pela professora entrevistada

No letramento literário, a escrita ocupa um lugar relevante. Segundo Paulino e Cosson (2009):

Não se trata, como argumentos, de formar escritores, mas sim oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando -se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem escrita. Logo, tanto a leitura quanto a escrita literária são fundamentais para que a apropriação da literatura se efetive no contexto escolar, ambos são procedimentos complementares que se processam mediante a experiência literária. (PAULINO, COSSON, 2009, P.76)

Para colocar as atividades de alfabetização a partir do enredo da obra, a professora Íris fez “*um envelope pra colocar as atividades, meio que aberto e fizemos dobradura também de um galo, as perninhas de lã, o pezinho pendurado, muito bonitinho também..* (PROFESSORA ÍRIS, 2022)

Figura 56 - Bloquinho de atividades de alfabetização



Fonte: Foto enviada pela professora entrevistada

Para a finalização do trabalho com a obra Íris complementa dizendo que “*a cereja do bolo, é o teatro, é a peça contando a história que aconteceu lá na fazenda do Galo Tito e o Forasteiro Valentão*”.

Figura 57 - Dramatização do livro “Galo Tito e o Forasteiro Valentão”, de Eduardo Reis Silva



Fonte: Foto enviada pela professora entrevistada

Percebe-se nesta sequência didática uma interação harmoniosa entre a professora, o texto no livro literário e as crianças. Nesse sentido, pensando na estratégia mediadora da docente, consideramos que “vale apostar numa relação cúmplice e aproximada entre o mediador e a criança, em que aquele promova e incentive manifestações – palavras, gestos, avaliações, comentários – das crianças diante do que leem.” (SOARES; PAIVA, 2014, p. 15).

A prática de leitura dramatizada requer a incorporação de várias linguagens artísticas, o que garante a sua relevância para a formação do leitor. Estabeleceu-se, assim, uma interação com outras linguagens em que a docente, a partir do livro literário, juntamente com as crianças, utilizou-se dos gestos, do cenário com cores, das palavras, das fantasias e das expressões corporais para a dramatização da história.

A *dramatização* é uma prática de grande interação dos alunos com o texto e entre eles mesmos. Baseado na BNCC podemos afirmar que é necessário “possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações (BNCC, 2018, p.134). Dessa forma, a dramatização é uma atividade que promove a socialização, que nem sempre é focada pelo aspecto da leitura, mas pode ajudar na concentração e autoexpressão, além de incentivar os mais tímidos a se expressarem de forma mais lúdica.

Além disso, enquanto prática de leitura, a dramatização requer a integração de várias linguagens artísticas, conduzindo para a formação de leitores. Nesse sentido, a promoção do letramento literário consiste em oferecer oportunidades às crianças e, ao mesmo tempo, “desafios no efetivo ensino e aprendizagem da literatura na perspectiva da humanização. Afinal, essa prática efetiva de leitura literária possibilita às crianças uma alternativa de lazer e prazer, mas ao mesmo tempo se destaca pelo seu valor formativo. (MAGALHÃES, 2014, p.101)

Como se observa nesta pesquisa, o letramento literário pode ser desenvolvido de vários modos e conforme Cosson (2014) é responsabilidade do professor possibilitar e acolher no espaço escolar diversas manifestações culturais e reconhecer que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios.

Podemos perceber que há no desenvolvimento das atividades da professora Íris, um direcionamento em trabalhar a estrutura composicional da obra assim como provocar a aproximação entre leitor, autor e obra, levando em consideração ainda a importância da materialidade do texto e propiciando condições para a leitura literária. Além disso, há uma grande preocupação em produzir um produto final em relação à obra como a confecção de um galo, bloquinhos de atividades, confecção de jogos, etc. Diante dessa constatação, por que o livro enquanto fonte de conhecimento, não está em primeiro lugar quando se pretende formar leitores literários?

A pesquisadora em Literatura Infantil, Juliana Pádua, em um post em seu Instagram, provocou várias indagações a respeito da formação de leitor literário e mediação de leitura:

Ele é pretexto para “ensinar” valores... Ele “precisa” de algo pra chamar a atenção do leitor... Ele desencadeia várias atividades que não estão voltadas para a experiência de/com/pelas linguagens artístico-literárias. De forma alguma, estou fazendo uma crítica à professora. Jamais! A minha reflexão aqui é sobre o quanto ainda se reproduz modelos de “educação literária” preocupados com tudo menos com o desenvolvimento cognitivo-perceptivo-motor da criança na construção dos sentidos. É urgente conversarmos a respeito disso. (PÁDUA, Juliana, 2022. s/p)¹⁷

O livro literário não pode ser apenas pretexto para o ensino e aprendizagem de ciências, como “*nascer os pintinhos*”, ortografia como “*bloquinho de atividades*”, gramática como “*jogo do masculino e feminino*”, ou então para fazer as “*artes*”. O mais importante é ensinar

¹⁷ A postagem pode ser lida no link <https://www.instagram.com/p/CfSPK7bvA1s/?igshid=MDJmNzVkMjY%3D>

os alunos a lerem os textos, despertá-los o encantamento, pois o ato de ler tem a capacidade de processar informações e transformá-las em conhecimentos, com envolvimento cognitivo e emocional. Uma proposta pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental precisa considerar o carácter artístico da literatura, explorar as múltiplas possibilidades interpretativas que o texto oferece, sem que tal aspecto distancie os alunos dos livros, que para nós é um objeto multimodal. Investir nisso é uma possibilidade de formar leitores autônomos, que saibam se posicionar diante do texto e sejam capazes de desvendar os múltiplos sentidos que uma obra literária possibilita. Sobre essa questão, Dalvi (2013) aponta que:

Os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam (como nenhum outro texto, de resto) na superfície textual. Por outro lado, não se pode desprezar a dimensão material da língua em prol do “conteúdo”: portanto, desconfia-se de quem só aborda a dimensão crítica”ou “subjativa” do texto literário (DALVI, 2013, p.88)

Sendo a literatura abordada em sala de aula como uma produção principalmente verbal, seu material linguístico é, sem dúvida, o que mais se destaca. Por isso, o professor ao utilizar o texto literário para trabalhar gramática, ensinar ortografia corre o risco de reduzir todo o potencial da literatura a mero pretexto para trabalhar essas atividades, como nos alerta Lajolo (2009) através da expressão “texto como pretexto”. Entretanto, todo texto levado para dentro da sala de aula atenderá a algum pretexto pedagógico e isso não está errado, o problema dessas práticas é a clareza das intencionalidades.

Como aqui já dissemos o ensino de literatura tem um papel fundamental quanto a formação de leitores competentes que por meio das leituras realizadas são capazes de estabelecer conexões entre o texto lido e as experiências sociais já vivenciadas por eles. Cosson (2012) reafirma o papel fundamental da literatura nas transformações vivenciadas por nós enquanto leitores do texto literário:

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita de textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2012, p.16)

Desse modo, o trabalho de forma interdisciplinar a partir de uma obra deve favorecer a leitura literária e não o contrário, ou seja, o movimento não pode ser inverso. Ou seja, essas atividades interdisciplinares devem proporcionar uma relação estética das crianças com o livro.

Nesse sentido, reforço a importância do contato direto do leitor com a obra física, ampliando seu repertório, reconhecendo além de textos escritos, outros tantos suportes e meios, além das atividades sistematizadas e contínuas. A educação literária, desse modo, “ajudaria a construir ‘pessoas melhores’, no sentido de serem sujeitos mais competentes para validar a cidadania e nela se engajar buscando formação de comunidades democráticas” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 233).

Dessa forma, a leitura literária, no que tange ao ensino sistematizado, possui função crucial para o desenvolvimento de competências e habilidades que constituem o indivíduo como ser social crítico, autônomo, protagonista, tornando-o um “leitor-fruidor”. (BRASIL, 2018)

Para tanto, a partir da coleta de dados identificamos algumas práticas de leitura literária que contribuem para a promoção do letramento literário e o ensino de literatura nos anos iniciais, tendo como principal foco a mediação da professora regente.

Nessa vertente Colomer (2007) enfatiza que a prática de literatura deve ser exercitada, precisa de modelos de leitor e de mediação. “Ninguém espera que se aprenda a tocar um instrumento musical se não se exercita com ele” (COLOMER, 2007, p. 65). Essa pesquisadora ainda acrescenta que “ensinar a falar, a argumentar, a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino de literatura na escola (COLOMER, 2007, p. 66). Nessa estimativa, desponta o papel do professor, ao qual “cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2012, p. 29).

Dentre essas práticas destacamos a *roda de leitura* que se pauta na realização de leituras e apresentações, por meio da leitura compartilhada e troca de experiências entre os alunos, tomando o professor como um mediador.

Uma *roda de leitura* não é simplesmente organizar os alunos em círculo para eles lerem juntos. É uma atividade que vai muito além dessa organização e pressupõe intencionalidade de aprendizagem, encantamento pelas palavras, pelos textos lidos e, acima de tudo, desperta o prazer pela leitura. Dessa forma, a *roda de leitura* visa muitas possibilidades de aprendizagem e o professor precisa ter em mente quais objetivos pretendem alcançar: criar o hábito ou formar

novos leitores? Desenvolver a competência leitora? Explorar um determinado gênero literário? Estimular a leitura compartilhada? Promover um diálogo reflexivo?

Para que esse compartilhamento de leitura ocorra de forma sistematizada e que faça sentido para os alunos, a escolha das obras literárias é uma condição importante para que esse trabalho vise o desenvolvimento do letramento literário. Neste sentido, é importante que o mediador tenha um bom repertório de leituras para ter condições de fazer uma seleção adequada dos textos. A escolha das obras também pode ser realizada pelos alunos, de forma individual ou coletiva. Um outro fator importante é realizá-la em um ambiente agradável e arejado, pois as crianças precisam estar bem acomodadas, por isso tapetes e almofadas são bem vindos nesta atmosfera. A roda de leitura favorece a integração e a interação entre os alunos e a obra. Essa atividade pode acontecer na sala de aula e em outros ambientes da escola, como o pátio, o jardim, debaixo de uma árvore, na quadra, dentre outros como a foto abaixo:

Figura 58 - Roda de Leitura realizada pela professora Petúnia



Fonte: Foto enviada pela supervisora entrevistada

O papel do professor é o de mediador, aquele que incentiva, organiza as interações e leva seus alunos a grandes descobertas, já o texto é o protagonista da roda de leitura.

O momento de sair de sala pra eles é uma glória, eu gosto muito de ir com eles pra grama, que tem um gramado lá na frente da escola, eles adoram, gosto de levá-los para lateral da escola, pro pátio, acho que qualquer lugar tirando a sala de aula. Só falar que vamos sair pra ler, eles já acham ótimo. Geralmente, a gente faz uma roda, às vezes, agora que a maioria já está alfabetizado, a gente faz a leitura compartilhada, cada um lê um verso, cada um lê uma página, eu peço muito pra ler um para o outro, por exemplo. Aquele menino que não sabe, “prô..., mas eu não sei, não tô entendendo nada” eu peço o coleguinha, porque nem sempre a leitura precisa ser mediada pelo professor, pra eles tomarem esse gosto, acho que o amiguinho que é mais próximo, às vezes estimula muito também a gostar de ler.” (PROFESSORA PETÚNIA, 2022)

Corrêa (2014) argumenta que a *roda de leitura* é uma prática pedagógica e cultural muito utilizada pelos professores nos anos iniciais relacionada ao ato de ler conjuntamente:

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. Embora comumente seja realizada em círculo – daí o nome de roda –, essa prática admite que os participantes se coloquem em semicírculos ou que fiquem deitados em tapetes ou colchonetes. Essa atividade pedagógica e cultural, que tem como objetivo a prática de leitura e de letramento, visa ao contato com narrativas literárias curtas ou longas. A leitura de narrativas mais longas pode ser realizada, nas *rodas de leitura*, em capítulos ou conjuntos de capítulos previamente selecionados. Trata-se de uma forma de leitura compartilhada. Uma determinada pessoa pode ler enquanto as outras ouvem; pode-se fazer uma leitura dramatizada ou ainda usar outras estratégias de vivenciar o texto, todas são atividades pertinentes nessa roda de leitura. Quando se fala em leitura dramatizada, deve-se pensar na leitura expressiva: o leitor destaca determinadas partes do texto explorando a entonação, como uso de recursos como mudança de voz conforme o personagem, a ênfase em interjeições, gestos e expressões corporais e faciais. Em uma *roda de leitura* são comuns as seguintes atividades: motivação para a leitura, apresentação do autor e da obra, a leitura do texto em si e uma roda de conversa, debate ou discussão sobre a obra lida. Geralmente, a obra a ser lida na roda é escolhida pelo mediador ou pelos próprios participantes, por meio de votação. Também pode ser previamente combinado com os participantes se haverá ou não interrupção da leitura do texto, para comentários e apreciações. (CORRÊA, Glossário Ceale, 2014)

De acordo com Corrêa (2014) o que distingue uma *roda de leitura* de uma contação de histórias é o modo como se posicionam os alunos e os contadores de histórias. “Já o círculo de leitura se diferencia da roda de leitura pelo fato de que, no círculo, geralmente a leitura do texto é feita em tempo anterior ao momento de reunião do grupo de participantes - que se encontram para compartilhar a leitura realizada” (CORRÊA, Glossário Ceale, 2014).

Portanto, cabem aos mediadores propiciarem espaços para que os leitores, tocados pela estética da palavra literária, materializem/evidenciem sua experiência através da palavra,

afinal, “[...] nada mais lógico do que transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras”. (COSSON, 2012, p. 28).

Outra prática de leitura literária realizada pelas professoras dos anos iniciais é a *leitura em voz alta*, como a própria expressão indica, é aquela que se faz oralmente. Atividade muito recorrente nas salas em que as crianças estão em processo de alfabetização, pois elas precisam da voz para fazer a transição entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita. Esse tipo de leitura propicia aos alunos a ampliação do vocabulário e de seu repertório linguístico. A leitura em voz alta pode propiciar a formação de leitores, principalmente as crianças que ficam encantadas com a voz das professoras, que através da forma como lê as obras, conseguem transportar seus alunos para diferentes lugares, de forma significativa como nos relatou a professora Dália:

Todos os dias no final de aula, faltando 10 a 15 minutos nós escolhemos um livro, eu espalho vários pela sala, nós escolhemos um pra fazermos uma leitura e leio em voz alta para toda turma. Eles ficam deslumbrados e querem levar aquele livro para casa e eu deixo.(PROFESSORA DÁLIA, 2022)

Cosson (2012) pondera que ninguém nasce sabendo ler literatura, esse tipo de leitura precisa ser ensinado e o modo como o aprendizado se realiza pode acarretar consequências negativas para a formação do leitor, desvelando falácias na educação literária.

Conforme Galvão (2014), a *leitura em voz alta* pode ser um importante instrumento para “aproximar as crianças pequenas e os adultos em processo de alfabetização das lógicas do escrito, fazendo-os apreender a sua estrutura e algumas de suas características, como a estabilidade, antes mesmo de se alfabetizarem” (GALVÃO, Glossário Ceale, 2014). Nas palavras da professora Rosa “*eu gosto muito de ler as histórias, mas eu gosto principalmente de ouvir histórias, eu gosto que os meninos apreciem o livro e também me contem, mesmo os que não sabem ler, que eles vejam as imagens que estão nos livros e também contem pra mim e para os colegas.* (PROFESSORA ROSA, 2022)

Vale destacar que ler e contar histórias são dois atos distintos que precisam ser levados em consideração no planejamento do professor. Para contar histórias podemos usar bonecos, fantoches, músicas, gesto, etc. Por isso, reforço que a contação de história não substitui a leitura literária.

Neste intuito é importante propiciar momentos específicos para a leitura, não como mera técnica, mas como algo ativo para o aluno, favorecendo que este se torne participante da história lida, conforme nos mostra Cosson (2012):

É justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2012, p.30)

Preciso relatar também, que eu, como professora e pesquisadora das práticas de leitura literária, utilizo muito essa estratégia com meus alunos dos anos iniciais, pois através da *leitura em voz alta* eu consigo sensibilizá-los, além de partilhar sentidos e emoções de forma coletiva. Na foto abaixo estou com minha turma na sala de aula da Escola Azul, lendo o livro de literatura em voz alta, sendo que algumas partes foram lidas por mim e outras foram lidas pelos alunos.

Figura 59 - Leitura em *voz alta* pela turma da pesquisadora



Fonte: arquivo da pesquisadora

Na foto acima estamos lendo a obra “Pocahontas em Quadrinhos”, de Ramon Scheidemantel. Como podemos ver, todos os alunos estão com a obra em mãos, familiarizando, tocando, cheirando, manuseando, folheando, percebendo a gramatura do papel, as cores e outros detalhes que mais lhe chamaram a atenção. Afinal, a experiência literária também está relacionada ao contato da criança com o objeto livro. Os livros tem que sair das prateleiras da sala de aula, da biblioteca e precisam circular entre os alunos, pois conforme Machado (2012), a criança pode, “por meio da observação e do manuseio, compreender a leitura e incorporar modos de ler, mesmo sem saber ler.” (MACHADO, 2012, p. 18).

(...) então, cada sala a gente tem os bolsões onde os livros são colocados pra acesso das crianças e toda semana o professor escolhe um livro. Ele faz a preparação antes em determinado horário faz a leitura em voz alta para as crianças, “a hora do conto”, como eles denominam. E nesse momento, a gente troca também, às vezes é um professor que vai pra sala do outro, às vezes é um aluno que vai fazer a leitura pra os outros colegas. (SUPERVISORA LIS, 2022)

É interessante, nesse sentido, que alunos leiam para os colegas, sendo da mesma turma ou de turmas distintas, o professor leia para os alunos e também familiares podem ser convidados a lerem um livro para as crianças, como a prática recorrente da Escola Laranja atravésdo *Projeto: “Abriu-se a sala de leitura”* que tem como objetivo abrir a sala de aula para promover neste ambiente diversas atividades de leitura literária, que visem contribuir com a formação dos alunos e da comunidade escolar como leitores.

A *leitura em voz alta* acolhe e também ensina os gestos de ler. A relação entre leitura compartilhada e formação de leitores é reforçada por Colomer (2007): “pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base de formação de leitores”. (COLOMER, 2007, p. 106)

Os cantinhos de leitura presentes nas salas de aula das escolas pesquisadas possuem diversificação de gêneros literários e estão sempre disponíveis para os alunos pegarem e lerem os livros, pois nesta fase de escolarização é necessário eles sejam inseridos em práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, constitui-se como mais um espaço de mediação de leitura à disposição do professor e da escola.

Então, dentro da sala de aula a literatura infantil está muito presente com vários enfoques. A gente tem várias práticas pensando no letramento literário das crianças, então nós desenvolvemos alguns projetos, (...) então, cada sala a gente tem os bolsões onde os livros são colocados para acesso das crianças. Tem o momento da leitura para o prazer mesmo, as crianças escolhem os livros desse espaço, desse cantinho da leitura e aí elas vão para o chão, elas vão para as carteiras com os oleguinhas ou

no pátio da escola também acontece às vezes. Elas procuram um cantinho pela escola pra fazer essa leitura deleite e trata-se de um momento de leitura por prazer. (SUPERVISORA LIS, 2022)

Os bolsões a que a supervisora se refere são os painéis cheios de livros que ficam fixados na parede das salas de aula contribuindo na mediação da leitura, na formação de leitores autônomos e críticos e que façam suas próprias escolhas.

Figura 60 - Cantinho de Leitura



Arquivo: Foto enviada pela professora entrevistada

A criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos, “aos que têm livros em casa e aos que não têm; aos que dedicam tempo e lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula”. (COLOMER, 2007, p. 125).

Como afirma Corrêa (2016), a formação do leitor literário não é tão simples, não se baseia apenas em “mandar ler” ou, na melhor das hipóteses, “sugerir a leitura” (CORRÊA, 2016, p.57). Esse pesquisador define a leitura literária como uma forma de se trabalhar a literatura “por meio do envolvimento emocional e cognitivo do aluno com a história”, proporcionando a chamada “experiência estética” (CORRÊA, 2016, p.58). Tal experiência consiste nas “atividades que promovem um contato e um envolvimento do sujeito-leitor com a obra artística, de maneira que ele a aprecie como objeto artístico em sua plenitude” (CORRÊA, 2016,

p.57).

As práticas literárias apresentadas anteriormente como a “roda de leitura”, “leitura em voz alta”, “leitura silenciosa” e “dramatização” conduzem para uma escolarização mais adequada da literatura como pontua Soares (2006). São práticas mais voltadas para a apropriação da “literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2006), pois propiciam aos alunos maior interação com texto literário respeitando o pacto de leitura, sobretudo o ficcional que se estabelece quando se faz uma leitura literária. Quando se pensa na formação leitora, ouvir e ler histórias são atos essenciais no aprendizado inicial da leitura.

Figura 61- Crianças explorando o Cantinho de Leitura



Fonte: Foto enviada pela professora entrevistada

Lajolo (1991) reflete que essas práticas não podem levar à perda de aspectos primordiais da leitura literária como a fruição estética e multiplicidade de sentidos. Cosson (2014) completa ao dizer que nenhuma dessas práticas apresentadas, tomadas separadamente, é suficiente para promover a leitura literária, pois precisam ser combinadas em um conjunto coerente e consistente de práticas que constituem um programa de leitura.

O modo de ler de uma criança nos revela sua singularidade. Por isso, a leitura literária também é experienciada pela criança em sua intimidade, na confiança que ela constrói a partir da relação entre ela e a obra, sozinho ou em pequenos grupos, estabelecendo relações entre o que lê e suas vivências. Por isso, a criança ao escolher um livro literário no Cantinho de Leitura necessita de tempo livre para a prática da *leitura silenciosa* que é a que se faz visualmente, sem o uso da voz.

Nesse sentido, professores têm criado estratégias para que os alunos, diante da diversidade de gêneros textuais com os quais se deparam diariamente, aprendam a localizar informações, fazer inferências, interpretar e posicionar-se diante de textos distintos. Mas é importante também, sobretudo para o caso da leitura literária, que os alunos tenham, no cotidiano escolar – na sala de aula, na biblioteca ou no pátio –, tempo livre para fazê-la silenciosamente, cada um no seu ritmo. Esse tipo de atividade é mais interessante quando os alunos já sabem ler, mas mesmo para as crianças que ainda não se alfabetizaram, é importante que elas tenham momentos a sós com os diferentes textos, para que, além de formularem hipóteses sobre o sistema de escrita, possam imaginar sentidos que ainda são (quase) secretos. (GALVÃO, Glosário Ceale, 2014)

Não podemos deixar de mencionar que vários outros elementos fazem parte da vida de tantas crianças, tais como, a angústia, a violência física e verbal, o uso das drogas, o abandono, o preconceito, entre outros. A literatura infantil também aborda esses aspectos permitindo aproximação do leitor com sua realidade ou para aqueles que não a vivenciam, ela pode proporcionar outros tipos de sentidos.

Porque hoje, na atualidade, como eu disse a você, a ansiedade que os meninos estão, esse tempo da leitura, esse tempo de fazer a criança vivenciar esse momento, de se prostrar em cima de um livro, de ver o que tá acontecendo na história, de fazer análise dos desenhos, de poder ler, de contar, de trabalhar essa oralidade e buscar neles essa calma, essa tranquilidade é de suma importância. Porque o trivial, o trivial pra criança dentro de sala é muito maçante, às vezes, por isso ela precisa viajar, conhecer outros mundos através da leitura, entendeu? (PROFESSORA DÁLIA, 2022)

A função da literatura vai muito além do prazer, do encantamento porque ela é capaz de fazer chorar, incomodar, confrontar, questionar, de manifestar vários tipos de sentimentos, ou às vezes não provocar nenhuma sensação. Dessa forma, a importância de oferecer às crianças vários livros que abordam diferentes temas tem a ver com a construção de um mundo mais igualitário, na perspectiva de promover a todos, desde os anos iniciais, as mesmas oportunidades de acesso às experiências com a linguagem.

Neste sentido, para que a experiência da literatura possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los, de fazer suas próprias escolhas e que saiba compartilhar suas impressões. Afinal, essa prática efetiva de leitura literária possibilita às crianças uma alternativa de lazer e prazer, mas ao mesmo tempo se destaca pelo seu valor formativo. Uma das formas de a criança participar desse momento é imaginando, criando e inferindo sobre a história, ou melhor, vivenciando conforme relato da coordenadora pedagógica:

Teve uma escola da zona rural que trabalhou a inclusão e tinha um menino que estudava nessa escola da área rural e ele é da educação especial, portador de necessidades especiais. Olha pra você ver, a professora trabalhou tão bem o livro e fez uma apresentação no final. Eles (alunos) cantaram uma música no final, ele se emocionou e abraçou a professora. Depois, ele chegou perto de mim, eu brinquei com ele e falei assim: “nossa, estava emocionado ali porque você viu sua mãe, lá?” ele falou: “não, eu lembrei do trabalho do livro dentro da minha sala”, “eu abracei minha professora, eu agradei a ela”, olha pra você ver como é importante, não é mesmo? A professora se organizar, entender a literatura e fazer essa proposta para os alunos. O aluno vivenciou aquilo tudo, significativo, né? Um trabalho significativo!
(COORDENADORA MAGNÓLIA, 2022)

Para que o letramento literário se concretize na prática é preciso um ambiente propício que leve os ouvintes à leitura e profissionais que entendam o verdadeiro significado da literatura, pois, Literatura, com “L” maiúsculo, vivencia-se, convive-se, descobre-se.

Cosson (2014) ressalta que na prática pedagógica, o letramento literário pode ser realizado de vários modos, e que existem quatro características que lhe são fundamentais:

- 1) o letramento literário não acontece sem o contato direto do leitor com a obra;
- 2) o letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, ou seja, necessita de espaço de compartilhamento de leituras para circulação de textos respeitando o interesse e grau de dificuldade que os alunos possam encontrar diante da leitura das obras;
- 3) ampliação do repertório literário, e nessa ampliação compete ao professor acolher no espaço escolar diversas manifestações culturais e reconhecer que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios;
- 4) oferecer atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária dos alunos (COSSON, 2014).

Vale comentar nesta pesquisa que muitas professoras e supervisoras entrevistadas e também nas respostas coletadas através dos questionários, a expressão “*leitura deleite*” foi muito utilizada para apresentar estratégias de leitura mais descontraída, por prazer e fruição realizadas em suas salas de aula.

Uma vez por semana também, principalmente às sextas feiras, que é um dia mais cansativo, a gente tem o momento da “Leitura Deleite”, que vem muito do curso do Pacto, do PNAIC, eu lembro que a gente trabalhava muito isso, que é a leitura realmente desvinculada do aprendizado de fato, aquele aprendizado da alfabetização. Então, é aquela leitura por prazer em que aluno escolhe um livro para ler de forma livre. (SUPERVISORA GARDÊNIA, 2022)

A pesquisadora Regilane Gava Lovato (2016) em sua dissertação de mestrado intitulada *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – ES54* (2016), discorre sobre a *leitura deleite*. De acordo com a autora a “*leitura deleite*” é uma proposta do PNAIC como uma atividade permanente a ser realizada tanto pelo professor, como pelo aluno, individual ou coletivamente. Lovato (2016) destaca que existem diversas maneiras para trabalhar a “*leitura deleite*” nas turmas de alfabetização, como estratégias que “*iniciam antes, durante e após a leitura*”. A autora pontua que a “*leitura deleite*” pode ser realizada em qualquer momento da aula e em espaços diversificados da escola, desde que seja planejada.

Corroborando com tal expressão Leal e Albuquerque (2010) ressaltam que a “*leitura deleite*”, também é considerada *leitura fruição*, podendo ser realizada pelo professor ou aluno. Essa atividade pode

envolver a leitura de um texto por dia ou contemplar a leitura de um livro maior, lido um pouco a cada dia. É importante, também, que o leitor – professor ou aluno – conheça o texto a ser lido e se prepare para a leitura de modo a poder envolver os alunos nessa atividade (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 101).

Diante dos dados coletados, percebemos que muitos professores têm inserido a *leitura-fruição* em suas rotinas de trabalho, como atividade permanente realizada em um tempo específico da jornada escolar. Em relação à frequência desses momentos de leitura literária, as docentes relataram que acontecem duas a três vezes durante a semana.

Outro fator que nos chamou atenção foi o fato da maioria das professoras mencionarem os projetos de literatura como atividades relevantes desenvolvidas na escola, os quais são

apresentados em Feiras Literárias. No calendário escolar já consta este evento como uma prática regular em todas as escolas e, normalmente ocorrem no segundo semestre.

Neste evento as professoras apresentam os trabalhos que foram desenvolvidos ao longo do ano relacionados a alguns livros literários. Vem daí a preocupação por grande parte das docentes da produção das “artes”, dos portfólios, dos desenhos, “da confecção dos livros artesanais”, etc, deixando muitas vezes o livro de lado e preocupando-se com a produção desses materiais. *“Se deixamos para o segundo semestre, não dá tempo”*. Para Feira de literatura, cada turma escolhe os livros, que é explorado durante um tempo com a turma, com atividades diversas, rodízio do livro através de roda de leitura com as outras turmas da mesma série, e a culminância é a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 04, 2021). Na Feira Literária também é apresentado as dramatizações das histórias lidas e recitais de poemas trabalhados. Dessa forma, a leitura literária ganha outra dimensão, através de múltiplas linguagens.

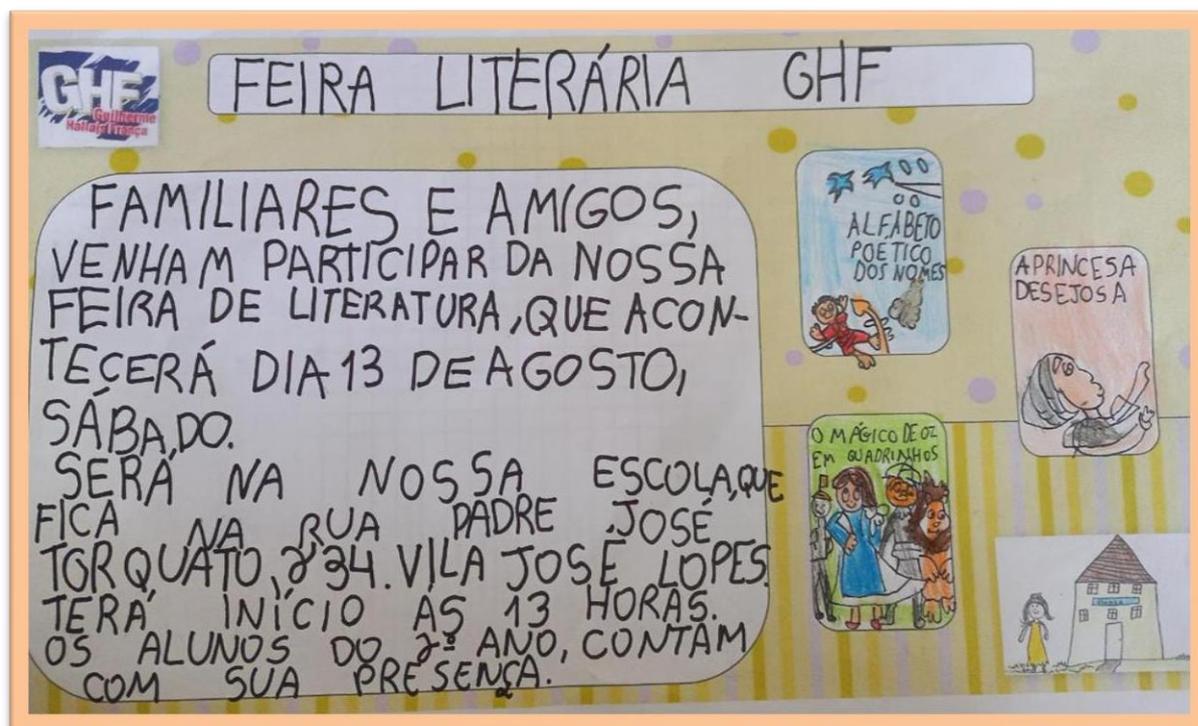
Figura 62 - Dramatização na Feira Literária



Fonte: Fotos enviadas pela professora entrevistada

A Feira Literária da rede municipal de Itabirito/MG é um evento grande com participação de toda comunidade escolar, pois é um dia de compartilhamentos dos trabalhos realizados com os livros literários. Abaixo segue um convite da Feira Literária de uma das escolas pesquisadas:

Figura 63 - Convite da Feira Literária



Fonte: Convite enviado pela supervisora entrevistada

Como podemos notar é um convite produzido pelas próprias crianças e se remete às obras exploradas na sala de aula. Logo, o aluno deve ser levado a entender que a literatura é componente da formação humana, que tem um valor em si. Ou seja, o que se defende é que o aluno desenvolva a apreciação da arte literária. Em relação à reação dos alunos ao participarem das atividades que envolvem a leitura literária, as professoras foram unânimes em dizer que os alunos adoram:

“A maioria se interessa pela obra e participa de forma ativa das atividades. Muitos fazem relação com situações cotidianas já vivenciadas, outros, com mediação do professor, conseguem trazer alguns dos temas para a realidade da vida individual ou coletiva”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 22, 2020)

“Ficam encantados, sempre. Passo o encanto para eles”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 34, 2020)

“Sempre adoram. Acho que a maioria das crianças amam história. Ficam atentas com os olhinhos vidrados. É muito raro uma criança não se interessar por história”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 11, 2020)

“Como o trabalho é conduzido de forma lúdica, as crianças interagem com desenvoltura e entusiasmo”. (QUESTIONÁRIO PROFESSOR 02, 2020)

Cosson (2006) quando diz que “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e a para a sociedade” (COSSON, 2006, p. 29), situa bem o papel do professor enquanto mediador desta tarefa entre texto e aluno. Portanto, é a partir dessa construção de sentido que acreditamos ser um caminho para a promoção do letramento literário.

Nessa perspectiva, Queirós (2009) ressalta a relevância do papel do professor como exemplo para as crianças. A relação que ele tiver com a leitura literária influenciará potencialmente na formação leitora dos alunos:

A escola para mim ela deveria se dedicar mais à leitura literária, porque o professor exerce sobre a criança uma função muito grande. A palavra professor para nós socialmente significa aquele que sabe. Professor é aquele que tem o que ensinar. A pessoa que lê deixa vir à tona em qualquer conversa a sua ligação com a palavra e o professor que não tem isso, esse encantamento pela palavra, pelo texto literário, ele nunca vai fazer uma formação de leitor. No meu ponto de vista e na minha experiência, ela aprende apenas para ser amada pelo professor e todos nós queremos ser amados por quem sabe. Então, se o professor é um leitor, indiscutivelmente ela vai querer ler. (QUEIRÓS, 2009, s/p).

Uma das funções do professor como mediador de leitura é permitir o encontro do livro com o leitor e vice versa. E para formar um novo leitor é preciso que o professor também seja um leitor.

Gosto muito de ler e gosto de mostrar isso para meus alunos. Tenho costume de sempre de carregar comigo um livro, pra que eu possa mostrar para meus alunos. Eu hoje uso o kindle, mas mesmo assim eu tenho um livro físico na minha bolsa pra sempre ler e mostrar pros meus filhos também. Na minha casa tem livro por toda parte, pra que realmente desenvolva esse gosto e mostre a importância da leitura, porque leitura é conhecimento. (PROFESSORA MARGARIDA, 2022)

Se o docente possui o hábito da leitura e lê para seus alunos, se ele se encanta diante das histórias, dos poemas, dos contos, das fábulas, com certeza, despertará o desejo de ler em seus alunos. Conforme vários estudiosos da área, só pode desenvolver e incentivar a leitura aquele docente que, no decorrer de sua própria formação, desenvolveu uma boa relação com a leitura (ZILBERMAN, 1988; SOUZA, 2012).

A pesquisadora Ana Maria Ribeiro Filipouski acrescenta que: “para a leitura literária ser desenvolvida na escola, é fundamental que os professores tenham construído previamente seu repertório de leitura literária, isto é, que sejam leitores de literatura” (FILIPOUSKI, 2005, p. 224).

As professoras foram questionadas sobre os critérios que utilizavam para escolher os livros que são lidos com as crianças e também aqueles que ficam disponíveis para os alunos lerem.

Colomer (2007) sinaliza a dificuldade de estabelecer critérios para selecionar quais livros serão postos nas mãos das crianças e indica como alternativa a avaliação a partir da perspectiva do “itinerário de aprendizagem cultural que oferecem às crianças” (COLOMER, 2007, p. 137), já que tal critério une a consideração ao texto, ao leitor e à mediação educativa, além de levar em conta a compreensibilidade da obra e sua adequação educativa.

Os dados coletados nos questionários evidenciaram que a seleção dos livros literários pelas professoras é norteadada por alguns critérios:

1º - Características quanto aos níveis de desenvolvimento da classe: *“Como trabalho com o 1º ano, dou preferência por livros com histórias menores e com a escrita da letra em caixa alta. Observo também se a linguagem está de acordo com a faixa etária e se vai chamar a atenção dos alunos.”* (PROFESSORA DÁLIA, 2022)

2º -Finalidades didáticas pedagógicas: *“O tema da leitura geralmente está relacionado ao trabalho que estou desenvolvendo em sala”. “De acordo com os temas que, durante o ano, abordamos: primeiro dia de aula, folclore, cultura negra”. “O tema da leitura geralmente está relacionado ao trabalho que estou desenvolvendo em sala”.* (PROFESSORA ROSA, 2022)

3ª- Complexidade das obras. *“São apresentados vários livros com grandes nomes da literatura e autores contemporâneos para os alunos. Esses livros são apropriados a faixa etária e ao ano escolar dos alunos. Prefiro livros com imagens esclarecedoras, coloridos, no início do ano prefiro livros com caixa alta, letras maiores, mais desenhos e ao longo do ano vamos modificando”.* (PROFESSORA MARGARIDA, 2022)

4º Questões relacionadas aos temas transversais como moral e ética: “*Primeiro começo pelos clássicos, depois busco os que trazem lições de valores*”. “*Escolho geralmente os que estão relacionados com conteúdo trabalhados ou datas comemorativas, etc.*”. (PROFESSORA PETÚNIA, 2022)

Esses dados nos permitem analisar que a seleção dos livros literários tem aspectos ligados diretamente com o trabalho desenvolvido na sala de aula ou questões referentes a abordagens temáticas e que, muitas vezes, a qualidade estética e literária não é considerada na escolha dessas obras. Andrade e Corsino (2007) explicitam que, em relação à escolha de livros literários

[...] não basta que o livro destinado ao público infantil seja bonito, resistente, colorido e atraente; é preciso também ter um texto em que a construção da linguagem literária permita uma experiência estética, em que o tema, tratado de forma polifônica, seja interessante e traga o novo e o surpreendente. (ANDRADE e CORSINO, 2007, p. 88)

Nesta perspectiva, os docentes, ao escolherem as obras literárias, precisam considerar os critérios que considerem sua qualidade estética e os gêneros que auxiliem no enriquecimento literário, emocional e linguístico dos alunos. Esse é um conhecimento que requer formação adequada sobre a literatura infantil e a ausência desses saberes desfavorece a reflexão sobre a qualidade literária.

Entretanto, o professor não pode centrar suas escolhas somente em obras e gêneros que agradam os alunos. Colomer (2007) argumenta:

(...) utilizar “o que agrada aos alunos” como critério de seleção escolar parece por demais problemático. A esperança educativa parece depositar-se apenas nos livros, nas leituras que, talvez, pouco a pouco, levarão os jovens em direção a outras leituras mais complexas. Mas sabemos que não se aprende ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis. (COLOMER, 2007, p. 43-44)

Ceia (2002) compactua com o posicionamento de Colomer (2002) dizendo que “a ideia de que em literatura tudo tem que ser muito simples e ajustado ao gosto do estudante é uma falácia estética” (CEIA, 2002, p.11).

Já Vincent Jouve (2012) corrobora as mesmas ideias: “ter como eixo do ensino de literatura o prazer estético comporta um duplo risco: afastar-se de uma obra interessante pelo fato de sua sedução se ter atenuado; fazer estudar um texto perfeitamente pelo mero motivo de

ele agradar por razões conjunturais (essa é a própria definição de demagogia)” (JOUVE, 2012, p. 132)

Então, é de suma importância que o professor conheça vários gêneros literários que propiciem condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentidos. Nas palavras de Cosson (2014),

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. 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. (COSSON, 2014, p.17)

Sob essa perspectiva, o professor deve criar estratégias para a promoção do letramento literário, “cuja vivência proporcione o desenvolvimento de uma postura crítica diante de valores/informações/discursos veiculados pelos objetos culturais, construídos nos mais vastos meios de expressão” (MEDEIROS, SPENGLER, 2020, p. 6)

A produção de “livrões” de forma coletiva, é uma prática pedagógica que faz parte do planejamento docente. Os “livrões” são confeccionados de forma artesanal, ilustrados com colagens, desenhos, pinturas.e reúnem produções literárias, ou seja, releituras das obras lidas. O professor dos anos iniciais deve explorar as potencialidades do texto literário, pois “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras” (COSSON, 2012, p.29). Para tanto, torna-se imprescindível que o professor tenha conhecimentos teóricos acerca do objeto artístico que está sendo lido”. (MEDEIROS, SPENGLER, 2020, p. 6). Veja dois “livrões” que foram confeccionados a partir da obra Flicts, de Ziraldo.

Figura 64 - Livrão artesanal



Fonte: Foto enviada pela professora entrevistada

Dessa forma, a mediação de leitura literária seja em sala de aula, ou em qualquer outro lugar da escola, como num jardim, na quadra, nos corredores ou na biblioteca é uma atividade dialógica guiada pelo educador atento aos discursos, às vozes e, até mesmo, aos silêncios dos alunos. Dessa forma, nas práticas de leitura, Segundo Bajour (2012) “(...) os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados.” (BAJOUR, 2012, p. 45).

No mais, enquanto parte da formação de leitores, essa concepção de mediação da leitura literária vai de encontro aos argumentos de pesquisadores que trabalham com o ensino da literatura e letramento literário. De acordo com Graça Paulino (2005), “a leitura literária deve ser processada com mais autonomia tendo os estudantes direito de seguir suas próprias vias de produção de sentidos, sem que estes deixem, por isso, de serem sociais” (PAULINO, 2005, p. 63).

Dessa maneira, “a leitura literária no contexto escolar, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer” (COSSON, 2015, p.169). Assim, espera-se que o professor seja um ator principal de intermédio, traçando o caminho que a criança irá percorrer, no sentido de um contato cada vez mais intenso e desafiador entre o leitor

e o livro.

Contudo, é preciso superar a dicotomia entre ensinar e mediar, pois só assim teremos um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor medeia, formando e transformando leitores que saibam posicionar-se diante de uma obra literária, que questione protocolos de leitura, que amplie sentidos, ou melhor, que tenha uma experiência inesquecível com os livros de literatura infantil. Afinal, ler dentro desta perspectiva, é também libertar-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na leitura literária, todo sonho é possível, todo absurdo, explicável, redes são tecidas e o conhecimento, manifestado. (QUEIRÓS, 2012, p. 86)

A pandemia de COVID-19 nos colocou, desde março de 2020, num panorama político e sanitário muito sofrido, que exigiu das produções acadêmicas readaptações e um olhar mais contemporâneo e humanizado. Nesse sentido, todos nós tivemos que nos reinventar, como Paulo Freire bem nos ensina na epígrafe dessa tese, foi necessário “esperançar”, não no sentido do verbo esperar, mas no sentido de agir. *Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.* (FREIRE, 1992 s/p).

Dessa forma, não foi fácil chegar até aqui, pois foi preciso muita força e persistência para prosseguir e, principalmente, para resistir. Apesar dos tempos sombrios e do negacionismo que insistem em nos rodear, essa tese nos encoraja a acreditar que é possível formar, desde os anos iniciais, alunos leitores conscientes, críticos e engajados na luta pela democracia, pela educação pública, gratuita e de qualidade. Importante salientar, entretanto, que esses percalços no caminho, como a readaptação do projeto de pesquisa devido à pandemia de COVID-19 não nos impediram de concluir esta investigação, pois ensinar e aprender devem ser sempre atos políticos de intervenção na realidade e “as práticas de letramentos literários não podem se desenvolver a despeito da vida, das questões sociais que latejam no mundo. Literatura, nesse sentido, é a vida se vivendo em nós; é, em nosso ponto de vista, um espaço estético de reinvenção (...)”. (AMORIM, 2022, p.10)

Diante de todo este descaso e desmonte com a educação que estamos vivendo, muitos colegas me perguntaram: para que realizar pesquisa, para que escrever, para que ler, para que

contar, para que escolher um bom livro em meio a toda essa situação?

Escrever para que o escrito seja abrigo, espera, escuta do outro. Porque a literatura, mesmo assim, é essa metáfora da vida que continua reunindo quem fala e quem escuta num espaço, para participar de um mistério, para fazer com que nasça uma história que pelo menos por um momento *nos cura de palavra*, coletamos nossos pedaços, nossas partes dispersas, transpasse nossas zonas mais inóspitas, para nos dizer que no escuro também está a luz, para mostrar que tudo no mundo, até o mais miserável, tem seu brilho (ANDRUETTO, 2022, p. 24).

Os resultados, as novas ideias e experiências aqui apresentadas representam a resistência da pesquisadora, juntamente com seu orientador, na luta por uma educação básica, pública e de qualidade, pelo direito à leitura e à literatura, e pela urgência das universidades em trazer e divulgar temas relevantes que enfatizem sua responsabilidade social, como o letramento literário.

É nesse itinerário, o de “esperançar” sempre, de construir conjuntamente que apresentamos as principais considerações desta pesquisa que teve como objetivo geral analisar os modos de ensinar Literatura Infantil presentes nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itabirito/MG. Os objetivos específicos foram: compreender as percepções das supervisoras pedagógicas e professoras sobre os modos de ensinar literatura infantil em uma Rede Municipal de Ensino da Região dos Inconfidentes; compreender em que medidas os procedimentos e as metodologias auxiliam o docente na formação de leitores literários; verificar quais são os critérios utilizados pelas professoras para selecionar os livros de literatura infantil; investigar as políticas públicas de promoção e incentivo à leitura literária do município de Itabirito; analisar os documentos oficiais relacionados à Rede Municipal de Educação e ao contexto escolar, no que se refere ao ensino de literatura; investigar quais as formas de mediação os professores utilizam em relação ao trabalho com a literatura infantil.

Para isso, realizamos um estudo na Rede Municipal de Educação da cidade de Itabirito/MG, totalizando 11 instituições escolares, tanto da zona urbana, quanto da zona rural desse município. As participantes dessa pesquisa foram supervisoras pedagógicas, professoras que lecionam nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental e a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I da SEMED/Itabirito.

Para atingir os objetivos propostos desta investigação utilizamos como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos oficiais relacionados à Rede Municipal de Educação e ao contexto escolar como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, projetos e programas educacionais, que

são fontes de informações importantes que corroboraram para verificação dos modos de ensinar Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além desses dados, também trouxemos, para ilustrar a pesquisa, fotografias de nosso acervo pessoal e de acervo das professoras colaboradoras do nosso trabalho.

Nesta pesquisa, partimos da hipótese de que é necessário orientar a leitura de textos literários na escola, promovendo um diálogo, uma conversa com a experiência do outro, que é de fato o que define a leitura, possibilitando, assim, a formação de leitores cuja competência vai além da mera decodificação de textos, mas que se apropriem de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura, por meio do envolvimento emocional e cognitivo com a história.

Após realizarmos toda a trajetória metodológica que descrevemos no capítulo sobre metodologia da pesquisa, partimos para a análise dos dados. Tal análise foi realizada durante toda a trajetória da pesquisa, porém caracterizou-se de maneira mais sistemática e formal após o encerramento da coleta de dados.

Nesta tese não colocamos “ensino de literatura”, “educação literária” e “letramento literário” como expressões divergentes e sim, complementares e articuladas.

Dentre os principais resultados da pesquisa destaca-se, inicialmente, o fato de que no município investigado não há um único modo de ensinar Literatura Infantil nos anos escolares pesquisados. As professoras dos primeiros e segundos anos se empenham para construir um ambiente lúdico e cativante para que seus alunos se interessem e despertem o gosto pela leitura literária. Elas realizam várias estratégias como rodas de leitura, leitura em voz alta, leitura silenciosa, contação de histórias, dramatizações, dentre outras para inserir seus alunos em práticas literárias significativas, e que contribuam para a descoberta dos múltiplos sentidos que uma obra literária possibilita. É por ela ser múltipla “que a literatura oferece um espaço de liberdade. Sem cruzamentos de falas, sem tensão, sem aventura de sentidos, onde há literatura?” (CADERMATORI, 2009, p.50)

Dessa maneira, podemos constatar que o processo de formação de leitores e letramento literário ocorre na rede municipal de Educação de Itabirito/MG através de um trabalho sistematizado e organizado do contato frequente com as obras literárias, através da ludicidade, de atividades e voltado à fruição do leitor.

Dentre os muitos eventos de letramento, os atos de narrar e ler histórias se constituem práticas prazerosas e significativas, fortalecendo o encontro das crianças com a linguagem literária. Para que isso ocorresse, tanto as “professoras de biblioteca”, quanto as regentes de

turma assumiram o papel de mediadoras entre as crianças e o livro, por meio do seu suporte original, possibilitando o uso real da escrita, como atividade social, histórica e cognitiva, dinâmica e flexível, de natureza funcional e interativa.

Apesar de os PPPs apresentarem a importância da escola em abarcar as diretrizes e perspectivas da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais para o planejamento de suas atividades, o trabalho com a leitura literária de forma sistematizada ainda não é contemplado na escrita de todas as propostas pedagógicas, sendo elencado apenas em duas escolas, entre as onze investigadas. Mesmo assim, as supervisoras sentam com suas professoras para planejarem as ações voltadas ao trabalho com a leitura literária dentro e fora da sala de aula, tendo horas e até dias definidos para essa prática.

Um ponto positivo a ser mencionado é que as escolas pesquisadas procuram valorizar o espaço da biblioteca escolar, procurando otimizar a utilização de seu acervo, realizando atividades que colaboram para o desenvolvimento do letramento literário e a circulação dos alunos nesse espaço. Entretanto, há duas escolas municipais situadas na zona rural que ainda não possuem bibliotecas, contrariando a lei 12.244/10 que estabeleceu um prazo de dez anos para que todas as escolas do ensino básico das redes públicas criassem suas bibliotecas, as quais deveriam contar com, no mínimo, um título para cada aluno matriculado.

Um dado que nos incomodou foi o fato de no regimento escolar da SEMED/Itabirito, em seu art. 36, a biblioteca ser nomeada como “Sala de Leitura” e onde há “aulas de biblioteca”. Afinal, uma sala de leitura é um local que não necessariamente será gerenciado por um bibliotecário, e, além disso, não se caracteriza por ter coleção de livros e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura. Essa nomeação ao nosso ver, colabora para diminuição da importância e funcionalidade deste local no contexto escolar. Entretanto, todas as professoras entrevistadas utilizam o termo “biblioteca” para se referirem a este espaço tão importante para ampliação dos conhecimentos.

Apesar de a biblioteca ser citada pelas participantes da pesquisa como local de fomento à leitura e um dos lugares preferidos dos alunos, os empréstimos de livros só ocorrem a cada quinze dias. Talvez se a biblioteca estivesse incluída no Projeto Político Pedagógico, houvesse um profissional formado em biblioteconomia e as professoras de biblioteca não tivessem tantas outras funções, além de dar uma “aula de biblioteca”, essas e outras lacunas poderiam ser sanadas. A biblioteca escolar precisa ser o centro do currículo, e da escola, articulada ao planejamento e projetos pedagógicos, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino, de modo a facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e à promoção e distribuição

de bens culturais. Por isso, é fundamental a consolidação de uma biblioteca que prime pela função educativa e cultural.

As bibliotecas das escolas da rede municipal de ensino de Itabirito/MG possuem espaços físicos adequados e acessíveis, os móveis são novos e os equipamentos apropriados que tornam o local confortável. Os acervos literários são bem diversificados, além de prateleiras bem acessíveis para o alcance dos livros pelas crianças, propiciando dessa forma aprendizagens significativas.

Outro fator relevante para este estudo foi a implantação e desenvolvimento do projeto literário “Voando pelo Mundo pelo mundo da leitura”. Ele é um projeto que propicia não só o letramento e a experiência literária das crianças, mas de toda a família porque os alunos além de lerem na escola, também levam as obras da sacola literária para ler com os familiares em casa. O objetivo principal desse projeto é “sistematizar e fortalecer as ações de incentivo à leitura e a produção de texto, como uma forma de garantir aos alunos e familiares, acesso à diversos gêneros literários para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras”. (PROJETO VOANDO PELO MUNDO, 2020, p.01)

Dessa forma, podemos afirmar que a Secretaria Municipal de Educação, a partir desse projeto de leitura literária deu um passo importante em relação à formação de leitores, contribuindo para que os alunos dessa rede interajam com diferentes livros literários e vivenciem assim, uma experiência inesquecível, desenvolvendo a apreciação da arte estética através do contato com o objeto livro, construindo assim, sua história de leitor. Segundo a coordenadora Magnólia, *o projeto “Voando pelo Mundo” talvez não seja o ideal, mas por enquanto é o real* (COORDENADORA MAGNÓLIA, 2022). Mas esperamos que, em outra oportunidade, as professoras e as supervisoras possam participar das escolhas das obras deste projeto.

Neste sentido, precisamos ressaltar que é de suma importância o contato direto do leitor com a obra física, ampliando seu repertório, reconhecendo além de textos escritos, outros tantos suportes e meios, além de serem inseridos em atividades sistematizadas e contínuas de leitura literária.

No entanto, não basta oferecer aos alunos obras diversas e de qualidade, para uma pluralidade de sentidos, se o professor não for um fruidor e não souber orientar caminhos para que ele atribua sentidos ao que lê. Assim, para que os professores tenham condições de trabalhar efetivamente para a construção de uma comunidade de leitores, é preciso mais do que comprar livros e abastecer as bibliotecas, é necessário investir na formação continuada sistemática e

contínua dos professores no que se refere ao trabalho com literatura infantil e letramento literário. Afinal, a literatura deve ser trabalhada como manifestação artística, como experiência estética dentro e fora da sala de aula.

Dessa forma, destacamos a relevância do projeto de extensão “Café com broa e literatura boa: promoção do letramento literário na escola pública” que parte da prática pedagógica de seus participantes para discutir aspectos relativos ao ensino de literatura e à qualidade da literatura para crianças, a fim de formar professores como leitores críticos mais capacitados para formação do leitor literário na escola.

Apesar de não ser o único espaço de letramento, a escola continua sendo o lugar propício para experiências plurais. A partir das práticas de mediação de leitura apresentadas nesta tese, permitiu-se observar que a literatura, como instrumento capaz de adensar experiências, convida o leitor a ser coautor dos sentidos, “um agente (inter)ativo no movimento alinear, contínuo e multidirecional pelas tramas e artimanhas desse tecido plurissignificativo”. (MEDEIROS; SPENGLER, 2020, p. 11).

A leitura literária mediada no contexto escolar, assim, “concretiza-se como um processo de ensino e aprendizagem pautado na experimentação e em um ensaiar e se ensaiar no texto e na vida” (MEDEIROS; SPENGLER, 2020, p. 12). Diante disso, o ato de ler deve ser entendido como algo que vai além do universo da escrita, de modo a abarcar outros códigos e suportes. O professor-mediador deve, nesse sentido, “dar possibilidades para que as subjetividades de seus alunos diante da obra de arte apareçam, mas também se ponham à prova, se ensaiem, se inventem e se transformem” (LARROSA, 2004, p. 37).

Assim, na busca por uma educação que incentive o protagonismo e afirme a heterogeneidade,

é necessário criar estratégias que considerem o sentido global do texto e seus diálogos, permitindo, então, que o discente trace intertextualidades, observe a composição do objeto estético (escolha lexical/seleção de cores, configuração das personagens, apresentação temática, discursos entranhados, projeto gráfico, entre outros) e, acima de tudo, exercite um olhar sensível, mas também inteligível. (MEDEIROS; SPENGLER, 2020, p. 06)

No mais, é preciso superar a dicotomia entre ensinar e mediar, pois só assim teremos um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor medeia, formando e transformando leitores que saibam posicionar-se diante de uma obra literária, que explore as diversas potencialidades propiciadas através da linguagem, como bem nos reforça a coordenadora

pedagógica: *o que nós precisamos, é quem envolve, quem vive a literatura, é quem faz o aluno viver também, ou melhor quem cria essa ponte entre aluno e o livro.* (COORDENADORA MAGNÓLIA, 2022).

Contudo, como ficou evidente nesta investigação é que não existe um modo exclusivo de ensinar literatura infantil nos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Itabirito/MG, nem que atividades consideradas como pretexto para alfabetizar não tenham sua relevância. O que devemos refletir é a intencionalidade pedagógica do professor, pois em todos os caminhos que ele percorrer juntamente com seus alunos, a atividade de leitura literária deve estar em primeiro lugar, “pois nesta caminhada, o prazer maior seja, nos descobriremos capazes de descobrir, porque o grande saldo da arte é o de desvelar ao homem sua própria humanidade”. (AGUIAR, 2013, p.160-161).

Assim, independente do caminho que o leitor seguirá, do nível de abstração e da complexidade da rede de sentidos construídas a partir das leituras das obras exploradas no contexto escolar, concluiu-se a importância de oferecer leituras às crianças, visto que proporciona não somente uma ampliação de repertório sobre o mundo, mas expande as experiências e as reflexões acerca de si mesmo.

Diante dos questionários, das entrevistas e análises dos dados, destacamos que a literatura infantil no contexto escolar demanda um grande esforço das docentes, devido à elevada quantidade de conteúdos, de outras atividades e projetos escolares que, muitas vezes, acabam atropelando o planejamento relacionado à leitura literária.

Você quer saber sobre as vivências do aluno, o que ele sabe, se ele já leu aquele livro, se ele conhece outros livros daquele autor, então assim, é uma prática que demanda tempo e nem sempre dá pra fazer isso, porque assim, com todo conteúdo, com aquela grade extensa, mas mesmo assim é importante parar para fazer isso. Ter mais tempo para trabalhar com os livros (risos) poder instigar mais os alunos, fazer com que eles queiram pegar, ler os livros, ter tempo para folhear, para fazer leitura com calma. Eu acho que se tivesse uma ampliação desse momento no planejamento, seria interessante e estimulante. (PROFESSORA PETÚNIA, 2022)

Outro dado que merece destaque é que além das participantes desta pesquisa compreender a concepção de Literatura Infantil como “manifestação artística e “encantamento”, elas se consideram leitoras de diferentes gêneros textuais, já que é muito difícil aguçar e ensinar algo que não pratique.

A presente pesquisa ainda nos possibilita afirmar que a escola para desenvolver o processo de letramento literário de forma sistematizada e significativa, deve dispor de uma

biblioteca bem equipada e com pessoas qualificadas para trabalhar nesse espaço, um acervo diversificado, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, um professor que medeia e também ensine a literatura infantil.

Logo, a formação de leitores e o letramento literário se efetivou na rede pesquisada através das práticas de leituras literárias realizadas pelas professoras regentes e também pelas “professoras de biblioteca”, pois letrar literariamente requer uma experiência efetiva com os textos literários. Na rede municipal de ensino de Itabirito/ MG também se observa um trabalho com a escrita literária, permitindo que a criança se veja também como produtora de literatura, capaz de criar livrões, poemas, dramatizações, recontos a partir de diferentes focos narrativos, entre outros procedimentos que corroboram para a apropriação dos textos literários.

Enfim, por tudo que foi abordado nesta tese, muito ainda gostaríamos de refletir sobre o ensino de literatura infantil nos anos iniciais. Entretanto, o trabalho acadêmico impõe limites bem delimitados quanto ao tempo de desenvolvimento da pesquisa. O desejo da pesquisadora, é que os resultados aqui apresentados abram caminhos e movimentos para novas investigações, com futuros desdobramentos.

Por tudo que foi abordado nesta pesquisa, acreditamos que sempre vale a pena a tentativa, sempre vale a pena criar condições para que a literatura infantil seja/esteja sempre presente nas salas de aulas, nas bibliotecas ou em qualquer lugar que compõem o ambiente escolar, como nos disse emocionada na entrevista, a professora Dália: *“ler vale a pena, contar história vale a pena, vale a pena trazer a história pra dentro da sala de aula, vale a pena levar os alunos para dramatizar essa história extraclasse, ouvir os alunos falando sobre o livro vale apenas, é tudo muito bom, é encantador!”* (PROFESSORA DÁLIA, 2022). Não tem valor maior para um professor, ouvir as inúmeras interpretações relacionadas às obras, ver os olhinhos brilhando com a história do livro, observar os alunos cheirando e pegando os livros com todo cuidado.

Contudo, entre acertos e erros em relação ao trabalho com a Literatura Infantil, tudo é recompensador, porque não tem valor maior o que a leitura literária proporciona aos nossos alunos de escola pública que é o de tornar audíveis as mais diferentes vozes, pois a literatura acolhe o próximo e o distante, o estranho e o familiar. É por essas e outras coisas que sou professora.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: Gostasuras e Bobices*. São Paulo: Scipione, 2003.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. *O saldo da leitura*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX*. In: SAVIANNI, D. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 60-107.
- AMARILHA, Marly e SALDANHA, Diana M. L. Lopes (2018). *O ensino de Literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. Educar em revista*, vol.34, nº 72, p.151-167. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/MJQvVRfwvSxHnvF49dJLBRd/?lang=pt> . Acesso em 24 de julho de 2021.
- AMORIM, Marcel Alves de. *Literatura na escola*. São Paulo, Contexto, 2022, 160 p.
- ANDRADE, L.; CORSINO, P. *Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005*. In: PAIVA, A., MARTIN, A.; PAULINO, G.; CORRÊA, H.; VERSIANI, Z. *Literatura – saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 79-91.
- ANDRADE, Carlos Drummond de Andrade. *Confissões de Minas*. Rio de Janeiro; América Editora, 1994.
- ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli. Elisa D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato., 2012.
- ANTUNES, Benedito. *O ensino de literatura hoje*. *Fronteiras: revista digital do programa de estudos pós-graduados em literatura e crítica literária*. São Paulo: v. 14, julho, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/22456> Acesso em: 16 de jul. de 2019.
- AZEVEDO, A. L. *Bibliotecas: função esperada e retrato real*. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, v. 24, n. 1, p. 62-71, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/112540>. Acesso em: 11 jul. de 2022.
- AZEVEDO, Ricardo. *Formação de leitores e razões para a literatura*. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, p. 37-47.

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei nº 12.244* de 24 maio de 2010. *Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em 04 de agosto de 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011. *Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7559.htm. Acesso em 12 de agosto de 2022.

BRASIL. *Guia literário PNLD 2018 LITERÁRIO: Ensino Fundamental*. Fundo Nacional, Universidade Federal do Paraná. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2018_literario_2018-literario_ensino_fundamental.pdf. Acesso em 20 abr. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 9.930, de 23 de julho de 2019*. Altera o Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9930.htm. Acesso em 12 de agosto de 2022.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 5* de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselho Pleno. Conselho Nacional de Educação.: Distrito Federal/DF, 2020a.

BRASIL. *PL 4003/2020* altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. *Dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do País*. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1917939 Acesso em 07 de jul de 2022.

BRASIL. *Lei Federal nº 13.979*, de 06 de fevereiro de 2020. *Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020242078735>. Acesso em 15 de jul. de 2021.

BRASIL. *Lei nº 14.040* de 18 de agosto de 2020. *Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, 2020b*.

BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: 259

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 març. 2021.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 11* de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno: Distrito Federal/DF, 2020c.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 de março de 2020.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*; Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11*, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192 . Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano nacional da Educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *PNBE na escola: literatura fora da caixa: Guia 2 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC; Belo Horizonte: CEALE, 2014.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BUSATTO, C. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. 123 p.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. 80 p. (Coleção Primeiros Passos)

CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

CADEMARTORI, L. *Literatura Infantil. Glossário Ceale*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 23 julho de 2020.

CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/PNAIC%202017%202018/LEITURA-PROCESSO-prof.pdf>. Acesso: 24 de setembro de 2022.

CAMPOS, Cleide de Araújo. *Letramento literário e bibliotecas escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto*. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. 5. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARVALHO, N. C. *Leitura literária: o processo de comunicação literária e a formação do leitor crítico*. apud: AGUILERA, V. A.; LIMOLI, L. (Org.). *Entrelinhas, entretelas: os desafios da leitura*. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 53-63.

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, 2002. p. 21-24.

CASTRO, C. A.; SOUSA, M. C. P. *Pedagogia de projetos na biblioteca escolar: proposta de um modelo para o processo da pesquisa escolar*. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 13, n. 1, p. 134-151, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/32943>. Acesso em: 08 ago. 2022.

CHARTIER, Roger. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. *Critérios de avaliação e seleção de livros infantis e juvenis*. In: *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução: Laura Sandroni. 1ª ed. São Paulo: Editora Global, 2017.

CORRÊA, MAGALHÃES, GONÇALVES. *Bora ler literatura na escola? Projeto de extensão Café com broa & literatura boa*. In: *O que pode a Literatura na escola? Pesquisas e práticas em literatura e ensino*. Juiz de Fora, UFJF, 2022.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Pacto ficcional. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 23 julho de 2020.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Letramento literário na escola*. In: Tânia Magalhães; Lúcia Cyranka. (Org.). *Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. 1ed. Juiz de Fora: UFJF, 2016, v., p. 55-75.

COSSON, Rildo. *Letramento literário. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e*

escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 23 julho de 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: educação para vida*. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.

COSSON, Rildo. *O espaço da literatura na sala de aula*. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo. (Coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 55-69.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. *Ensino de Literatura sempre: três desafios hoje*. In: *Ensino da Literatura no contexto contemporâneo*:/organizadores Francisco Neto Pereira Pinto.[et al.]- 1 ed. – Campinas: Mercado de Letras, 2021. Outros organizadores: Luiza Helena Oliveira da Silva, Márcio Araújo de Melo, Diógenes Bueno Aires de Carvalho.

COSSON, Rildo. *A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?* In: *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020. 224 p.

DALVI, Maria Amélia. *Literatura e educação: história, formação e experiência / organização Maria Amélia Dalvi ... [et al.]*. – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, 296 p.

DALVI, Maria Amélia. *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*. In: REZENDE, Neide Luzia de e JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. 2013. São Paulo: Parábola. . Acesso em: 18 out.

DERMATINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. *Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina*. Cad. Pesq, São Paulo, n.86, p.5-14, ago.1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934/939> Acesso em 03 agost. 2021.

DRAIBE, Sonia M. *Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas*. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre e CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

EGAN, Kieran. *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

FEBBA, Berta Lúcia Tagliari e SOUZA, Renata Junqueira de. *Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Letramento literário no contexto escolar*. In:

GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

FERRAREZI, E.; SARAVIA E. (Org). *Políticas Públicas*; coletânea, vol. 1. Brasília: ENAP, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte”*. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, agosto/2002.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. *Para que ler literatura na escola?* In: Teorias e fazeres na escola em mudança. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 43-75.

FRAGOSO, G. M. *Biblioteca na escola*. *Revista ABC: Biblioteconomia*. Santa Catarina, Florianópolis, v.7, n.1, p.124-131, 2002. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/380/460>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?* Paulo Freire, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz de Terra, 1992.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 21-40, jul. 2002.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete; NUNES, M. R. (Orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Pacto ficcional. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 23 julho de 2020.

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

GIROTTI, GIROTTI; SOUZA, SILVA. *Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si*. Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 1, p.167-179, jan./jun. 2012. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114926/ISSN01043757-2012-19-01-194-214.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

GOMES, Luciano Ferreira; BORTOLIN, Sueli. *Biblioteca escolar e a mediação da leitura*. Seminário: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 2, p. 157-170, 2011. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3735>. Acesso em: 2 jul. 2021.

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

HUBERMAN, Michael. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6°. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 119 p.

INEP. *Perfil do professor da educação básica/ Maria Regina Viveiros de Carvalho*. –Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view>. Acesso em 09 de set. de 2022.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION. *IFLA/UNESCO school library manifesto*. 2021. Disponível em: <https://www.ifla.org/node/93585?og=52>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ITABIRITO. *Decreto Municipal nº 13076* de 16 de março de 2020. Dispõe as medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito da administração direta e indireta da epidemia causada pelo coronavírus. Disponível em <https://maisminas.org/wp-content/uploads/2020/03/Decreto-Municipal-13076-1.pdf> . Acesso 15 de jul. de 2021

ITABIRITO. *Regimento escolar da rede municipal de ensino de Itabirito*. Dispõe sobre a estrutura e estabelece todo o funcionamento e organização da SEMED. Itabirito, outubro de 2020.

ITABIRITO. *Decreto Municipal nº 14044 de 26 de outubro de 2021*. Dispõe sobre retorno das aulas presenciais obrigatórias no município de Itabirito e dá outras providências. Disponível em: file:///C:/Users/profs/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/a_91_0_1_28102021174623.pdf Acesso em 08 de jul. de 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. 5ª ed. São Paulo, 2020. Disponível em <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em 01 de agosto de 2021.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

- LAJOLO, Marisa. *Literatura: Leitores & Leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*. São Paulo: Ática, 2006.
- LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto: será que não é mesmo?* In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura, Linguística e Linguagem: uma questão de diferença*. Revista da ABRALIN, v. 10, n. 2, p. 197-210, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1060/983>. Acesso em 11 de out. 2022.
- LARROSA, Jorge. *A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida*. In.: Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, v. 29, p. 27 -43, jan./jun., 2004.
- LEAL, L. F. V. *Biblioteca escolar como eixo estruturador do currículo escolar*. In: RÖSING, T. K.; BECKER, P. (orgs.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Literatura e formação de leitores na escola*. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; COSSON Rildo (Coord.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 89 a 106, 2010. Disponível em: . Acesso em: 06 de set. de 2022.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LEITE, Y. U. F; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. *Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas*. Revista Educar. Curitiba, PR: Editora UFPR. n.17. p. 153 – 176, 2001.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Como aperfeiçoar a Literatura infantil*. Revista Brasileira. Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 146-169, 1943
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, E. C. *Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil*. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. 2008.

MACHADO, R. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Literatura no Ensino Fundamental: uma formação para o estético*. In Rangel, E. O. Rojo, R. H. R. (coords.) Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2010 p.107-128 (Coleção Explorando o Ensino; v. 19)

MACHADO, Maria Zélia Versiani. *Entrevista concedida ao blog Escrita Brasil*, 30 de julho de 2008. Disponível em: <http://escritabrasil.blogspot.com/2008/07/letramento.html>. Acesso 26 de junho de 2021.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A criança e a literatura*. In: MACHADO, Zélia Versiani (org). *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*. Curitiba: Positivo; Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2012.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins. *Leitura literária e meta-aprendizado: Reflexões e subsídios para o ensino de literatura no ensino fundamental I*. Caderno Seminal Digital, nº 29, v. 29 (JAN-JUN/2018). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/viewFile/30923/23750>. Acesso em 23 de jul. de 2021.

MAGALHÃES, R. M. *Alfabetizar letrando: mudanças (im)previsíveis no ensino fundamental de nove anos*. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MAURENTE, Vanessa; TITTONI, Jaqueline. *Imagens Como Estratégia Metodológica em Pesquisa: a fotocomposição e outros caminhos possíveis*. Psicologia e Sociedade, Porto Alegre, v. 19, n. 3, set./dez. 2007. Disponível em: Acesso em: 27 abr. 2022.

MARQUES NETO, José Castilho (Org.). *PNLL: textos e história*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MARTINS, Aracy. *O que se aprende com a literatura na escola*. In: PAIVA, A. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, 2008.

MATOS, Andréa de Magalhães; RAHME, Mônica Maria Farid; OLIVEIRA, Fabiana de Castro. Maria e Farid: *Libaneses de origem, brasileiros de coração*. Belo Horizonte: Ed. Gomes, 2013.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva; SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. *Leitura em cena: um relato de experiência sobre vivências com livro de imagens na educação básica e na formação de professores*. *Leitura & Literatura em Revista*, 2020.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,

1984.

MILANESI, Luís. *A casa da invenção: biblioteca, centro de cultura*. 3. ed. rev. e aum. São Caetano do Sul: Ateliê, 1997. 271p

MIRANDA, L. E. V. Tecelina, de Gláucia de Souza: *Narrativa entre o impresso e o digital*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, 2018.

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

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

MINAS GERAIS. *Resolução nº 4.310, de 22 de abril de 2020. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&i d=24729-resolucao-see-n-4310-2020?layout=print. Acesso em: 15 jul. 2021.

MINAS GERAIS. *Decreto Estadual nº 47.886, de 15 de março de 2020*. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19) Disponível em: <https://www.portaldoservidor.mg.gov.br/index.php/2-noticias/430-decreto-n-47-886-de-15-de-marco-de-2020-16-03-20> . Acesso em: 15 jul. 2021.

MINAS GERAIS. *Memorando nº 34/2020/SEE/SG - Gabinete*. Orientações complementares sobre regime especial de atividades não presenciais/regime especial de teletrabalho, conforme resolução SEE nº 4.310 de 17 de abril de 2020. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_mai o/Memorando-Circular_n%C2%BA_34_2020_SEE_SG_-_GABINETE.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

MINAS GERAIS. *Deliberação do Comitê Gestor Extraordinário Covid-19 nº 01, de 17 de março de 2020. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/> Acesso em: 15 jul. 2021.

MINAS GERAIS. *Deliberação do Comitê Gestor Extraordinário Covid-19 nº 02, de 16 de março de 2020. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*. Disponível em: <http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/> Acesso em: 15 jul. 2021.

NÓVOA, Antonio Sampaio da. *Formação de professores e profissão docente*. In. NÓVOA, A. S. (Coord). Os professores e a sua formação. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, Antonio Sampaio da. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*.

Cadernos de Pesquisa, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

PAIVA, Aparecida. *A produção literária para crianças: Onipresença e ausência das temáticas*. PAIVA, Aparecida; SOARES, M. B. (Orgs.). Literatura infantil: políticas e concepções. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, Aparecida. *Alfabetização e Leitura Literária*. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: Práticas de leitura e escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.) – Brasília: Ministério da Educação, 2006, 180 p.

PAIVA, Aparecida e ROHLFS, Fernanda. *A hora e a vez dos livros de Literatura*. Educação. Literatura Infantil. São Paulo, Segmento, c. 2013.

PALO, M. J. & OLIVEIRA, M. R. D. de. *Literatura infantil – voz de criança*. São Paulo: Ática, 2003.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação* [tese]. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do RioGrande do Sul, 2007, 211p;

PAULINO, Graça. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 172 p.

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia. Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PAULINO, Graça. Leitura literária, *Glossário Ceale*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 23 julho de 2020.

PAULINO, Graça. *Funções e disfunções do livro para crianças*. In: ROSA, C. M.. Letramento Literário. Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 11, pp. 188 - 195, set. 2011. Disponível em: <http://www.acoalfapl.net>. Acesso em 02 de junho de 2021.

PAULINO, Graça. *Das leituras ao Letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFpel, 2010.

PAULINO, Graça. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. Revista Portuguesa de Educação, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998.

PAULINO, Graça. *Letramento Literário: por vielas e alamedas*. Revista da FACED, nº 05,

2001. p. 117-125.

PATTE, Geneviève. *Deixem que leiam*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de uma conceito*. São Paulo: Cortez, 2006.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Entrevista concedida a Maria Carolina Trevisan*. (Vídeo). 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8> Acesso em 14 jan. 2022.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Organizado por Júlio de Abreu. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção conversas com o Professor).

REYES, Yolanda. *A casa Imaginária: Leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.

RAMPAZO, Alexandre. *Por que livros devem (ou não) ser classificados por faixa etária?* Lunetas, 2021. Disponível em <https://lunetas.com.br/livro-faixa-etaria/#menu>. Acesso em 06 de set. de 2022.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 20 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

ROHLFS Fernanda. *Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma Umei de Belo Horizonte?* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

ROUXEL, Annie. *Aspectos metodológicos do ensino da literatura*. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (org). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SALA, Fabiana, and Castro Filho, Claudio Marcondes de. *Biblioteca escolar e as relações de trabalho colaborativo: mediação e apropriação cultural no ambiente educacional*. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, vol. 16, 2020, pp. 1-19, disponível em <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1399/1224>. Acessado 16 jul. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *O Estudo de Caso Etnográfico em Educação*. In ZAGO, N; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

SILVA, Waldeck C. *Miséria da biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, J. L. C. *Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil: análise da Lei 12.244/10 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares*. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 489-517, jul./dez. 2011.

SILVA, Valéria Santos da. *A Hora do Conto no cotidiano escolar: reflexões sobre o ler e o contar na rotina de duas professoras dos anos iniciais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente, 2014, 166 f.

SILVA, Fernanda Claudia Luckmann da. *Letramento informacional na educação básica: percepções da direção escolar*, 2017. Universidade do Estado de Santa Catarina, Dissertação de Mestrado.

SISTO, C. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001. 138 p.

SOARES, Magda. *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*. Revista Brasileira de Educação, 1995. Disponível em http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_03_MAGDA_BECKER_SOARES.pdf. Acesso em 22 de outubro de 2020.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

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

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. *Educação Literária e formação de leitores: da leitura 'em si' para leitura 'para si'*. Ensino em Re-vista, v. 19, n. 1, p. 194-214, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. *Letramento Literário: uma proposta para a salade aula*. UNESP, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/profs/Dropbox/PC/Downloads/01d16t08.pdf>. Acesso em: 07/09/2022.

SOUZA, Celina. *Políticas públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez. de 2006, p. 20-45.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

TAVARES, Leonardo Ripoll. “*Biblioteca escolar como extensão do processo de ensino aprendizagem: percepções da comunidade docente do colégio de aplicação da UFSC*”. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, vol. 21, no. 1, dez./mar. 2016, pp. 115-136, disponível em <https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/viewFile/1162/pdf>. Acessado 15 jul. 2020.

TÉBAR, Lorenzo. *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. São Paulo: SENAC, 2011

THEODOLOU, Stella Z. *The contemporary language of public policy: a starting point*. In: THEODOLOU, Stella Z.; CAHN, Matthew A. *Public policy: the essential readings*. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, 1995.

ZAPPONE, Miria Hisae Yaegashi. *Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: as propostas da BNCC e a formação de leitores*. In: *Ensino da Literatura no contexto contemporâneo*:/organizadores Francisco Neto Pereira Pinto... [et al.]- 1 ed. – Campinas: Mercado de Letras, 2021. Outros organizadores: Luiza Helena Oliveira da Silva, Márcio Araújo de Melo, Diógenes Bueno Aires de Carvalho.

ZELNYS, Gerusa. *Por que livros devem (ou não) ser classificados por faixa etária?* Lunetas, 2021. Disponível em <https://lunetas.com.br/livro-faixa-etaria/#menu>. Acesso em 06 de set. de 2022.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 10ª ed: São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A

TIMBRE DA SEMED



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, secretária Municipal de Educação da cidade de Itabirito, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada “MODOS DE ENSINAR LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: (TRANS)FORMANDO LEITORES LITERÁRIOS”, sob responsabilidade da pesquisadora Rosângela Márcia Magalhães, a se realizar com supervisores pedagógicos e professores dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Itabirito - MG, sob a orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

Para isto, serão disponibilizados à pesquisadora documentos oficiais relacionados à Rede Municipal de Educação e ao contexto escolar como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento escolar, projetos educacionais e os programas, que são fontes de informações importantes que corroboram para a análise do ensino de leitura literária nos anos iniciais do EF dessa rede. Também serão autorizados encontros virtuais com os sujeitos da pesquisa, para que ocorram as entrevistas semiestruturadas.

Ouro Preto, _____ de _____ de 2021.

Assinatura com carimbo

Iracema Ana D'arc Pedrosa Mapa
Secretária Municipal de Educação

Apêndice B



**Programa de
Pós-graduação
em Educação
Mestrado**

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



Prezado (a) Professor(a),

O presente termo se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, sobre “Modos de ensinar Literatura Infantil na escola: (Trans)formando leitores literários”.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Rosângela Márcia Magalhães

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de Doutorado em Educação intitulada “Modos de ensinar Literatura Infantil na escola: (Trans)formando leitores literários”, sob responsabilidade da pesquisadora Rosângela Márcia Magalhães, e orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os modos de ensinar literatura infantil nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de Itabirito – 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 e 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 5 (cinco) momentos:

1º momento: Realizaremos um levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico com ênfase nos seguintes temas: letramento(s), letramento literário, práticas de letramento literário, estratégias de leitura literária, modos de ler e ensinar leitura literária.

2º momento: Entraremos em contato virtualmente com a Secretaria Municipal de Educação para autorização da pesquisa na rede de ensino e apresentarmos nosso objeto de estudo, os objetivos propostos, a relevância da investigação, bem como verificar a quantidade de instituições escolares dessa rede que ofertam os dois primeiros anos de escolarização.

3º momento: Realizaremos uma pesquisa sobre os documentos oficiais relacionados à Rede Municipal de Educação e ao contexto escolar.

4º momento: Realizaremos entrevistas semiestruturadas virtualmente, usando o Google Meet ou outra plataforma que permita gravá-las, as quais terão um roteiro que contemplará questões sobre o Ensino de Literatura Infantil nos anos iniciais. Ressaltamos que todos os cuidados serão tomados buscando garantir o anonimato dos participantes, portanto, os envolvidos serão tratados por meio de pseudônimos.

5º momento: Análise dos dados coletados, concluindo o processo investigativo e dando uma devolutiva sobre a conclusão da pesquisa relacionada aos modos de ensinar Literatura Infantil para os sujeitos pesquisados, bem como para toda rede de ensino de Itabirito.

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 virtuais de coleta de dados serão respondidos em horário e local de sua preferência, ficando a nosso encargo o envio 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. Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a participação voluntária no mencionado estudo e estando ciente dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que esta participação implica, você deverá assinar eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em anexo,

concordando em participar, com consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

Você terá em mãos uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 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.

Cordialmente,

Rosângela Márcia Magalhães Doutoranda em Educação
Departamento em Educação/Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS Universidade
Federal de Ouro Preto - UFOP – Telefone: (31) 986323700 - E-mail:
rosangelamagalhaes@uol.com.br

CEP/ UFOP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Ouro Preto
Endereço: Centro de Convergência, Campos Universitário, UFOP.
Telefone: (31) 3559 1368. Email: cep.propp@ufop.edu.br

Professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa – Orientador –
Doutorado 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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
professora regente da turma do _____ ano do Ensino Fundamental da Escola
Municipal _____, localizada à
_____, tenho
ciência e concordo em participar da pesquisa intitulada “Modos de ensinar Literatura Infantil
na escola: (Trans)formando leitores literários” a se realizar na escola supracitada, onde leciono,
no município de Itabirito - MG, sob responsabilidade da pesquisadora Rosângela Márcia
Magalhães e orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa. Também autorizo a pesquisadora
a gravar a entrevista semiestruturada que será realizada virtualmente, usando o Google Meet ou
outra plataforma que permita gravá-la, a qual terá um roteiro que contemplará questões sobre o
Ensino de Literatura Infantil nos anos iniciais.

Itabirito, _____ de _____ de 2021.

Assinatura - Nome completo do(a) professor(a)

E-mail:

Telefone:

Assinatura (a) pesquisador(a):

Apêndice C



Programa de
Pós-graduação
em Educação
Mestrado

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



Prezado (a) Supervisor(a),

O presente termo se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, sobre “Modos de ensinar Literatura Infantil na escola: (Trans)formando leitores literários”.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Rosângela Márcia Magalhães

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Coordenador(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de Doutorado em Educação intitulada “Modos de ensinar Literatura Infantil na escola: (Trans)formando leitores literários”, sob responsabilidade da pesquisadora Rosângela Márcia Magalhães, e orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os modos de ensinar literatura infantil nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de Itabirito – 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 e 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 5 (cinco) momentos:

1º momento: Realizaremos um levantamento bibliográfico e aprofundamento teórico com ênfase nos seguintes temas: letramento(s), letramento literário, práticas de letramento literário, estratégias de leitura literária, modos de ler e ensinar leitura literária.

2º momento: Entraremos em contato virtualmente com a Secretaria Municipal de Educação para autorização da pesquisa na rede de ensino e apresentarmos nosso objeto de estudo, os objetivos propostos, a relevância da investigação, bem como verificar a quantidade de instituições escolares dessa rede que ofertam os dois primeiros anos de escolarização.

3º momento: Realizaremos uma pesquisa sobre os documentos oficiais relacionados à Rede Municipal de Educação e ao contexto escolar.

4º momento: Realizaremos entrevistas semiestruturadas virtualmente, usando o Google Meet ou outra plataforma que permita gravá-las, as quais terão um roteiro que contemplará questões sobre o Ensino de Literatura Infantil nos anos iniciais. Ressaltamos que todos os cuidados serão tomados buscando garantir o anonimato dos participantes, portanto, os envolvidos serão tratados por meio de pseudônimos.

5º momento: Análise dos dados coletados, concluindo o processo investigativo e dando uma devolutiva sobre a conclusão da pesquisa relacionada aos modos de ensinar Literatura Infantil para os sujeitos pesquisados, bem como para toda rede de ensino de Itabirito.

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 virtuais de coleta de dados serão respondidos em horário e local de sua preferência, ficando a nosso encargo o envio 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. Finalmente, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a participação voluntária no mencionado estudo e estando ciente dos direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que esta participação implica, você deverá assinar eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em anexo, concordando em participar, com consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

Você terá em mãos uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 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.

Cordialmente,

Rosângela Márcia Magalhães Doutoranda em Educação
Departamento em Educação/Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP –
Telefone: (31) 986323700 - E-mail: rosangelamagalhães@uol.com.br

CEP/ UFOP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Ouro Preto
Endereço: Centro de Convergência, Campos Universitário, UFOP.
Telefone: (31) 3559 1368. Email: cep.propp@ufop.edu.br

Professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa – Orientador –
Doutorado 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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

Coordenadora Pedagógica do(s) _____ ano(s) do Ensino Fundamental da Escola Municipal _____, localizada _____, tenho ciência e concordo em participar da pesquisa intitulada “Modos de ensinar Literatura Infantil na escola: (Trans)formando leitores literários” a se realizar na escola supracitada, onde leciono, no município de Itabirito - MG, sob responsabilidade da pesquisadora Rosângela Márcia Magalhães e orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa. Também autorizo a pesquisadora a gravar a entrevista semiestruturada que será realizada virtualmente, usando o Google Meet ou outra plataforma que permita gravá-la, a qual terá um roteiro que contemplará questões sobre o Ensino de Literatura Infantil nos anos iniciais.

Itabirito, _____ de _____ de 2021.

Assinatura - Nome completo do(a) Supervisor(a) Pedagógica(a)

E-mail:

Telefone:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

Apêndice D

Questionário via Google Forms - Professores



Programa de
Pós-graduação
em Educação
Mestrado

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



Prezado (a) Professor(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, intitulada “Modos de ensinar Literatura Infantil na escola: (Trans)formando leitores literários”, sob responsabilidade da pesquisadora Rosângela Márcia Magalhães, e orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os modos de ensinar literatura infantil nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de Itabirito – MG. O conteúdo abordado neste Questionário é relevante e necessário para a referida pesquisa. Você terá seu anonimato garantido e as informações fornecidas não serão associadas ao seu nome em nenhum documento, relatório e/ou artigo que resulte desta pesquisa, conforme parecer do Comitê de Ética da UFOP.

Na expectativa de que acolherá e responderá com simpatia este instrumento, agradeço-lhe antecipadamente.

Conto com sua colaboração!

Prof. Rosângela Márcia Magalhães

()Tenho ciência e concordo em participar da pesquisa intitulada “Modos de ensinar Literatura Infantil na escola: (Trans)formando leitores literários” a se realizar na Rede Municipal de Educação de Itabirito - MG

Questionário

- 1- Pseudônimo:
- 2- E-mail:
- 3- Telefone:

4- Escola em que atua:

- E.M. Natália Donada Melillo
- E. M. Ana Amélia Queiroz
- E. M. Laura Queiroz
- E. M. Guilherme Hallais França
- E. M. Manoel Salvador De Oliveira
- E M. José Ferreira Bastos
- E. M. Professora Olímpia Mourão Malheiros
- E. M. Padre Antônio Cândido
- E. M. De Ribeirão Do Eixo
- E. M. Antônio Sobrinho
- E. M. De Acuruí

5- Série em que atua:

- 1º ano do Ensino Fundamental I
- 2º ano do Ensino Fundamental I

6- Há quanto tempo atua na Educação?

- de 0 a 5 anos
- de 5 a 10 anos
- de 10 a 15 anos
- 15 a 20 anos
- mais de 20 anos

7- Qual sua formação?

- Licenciatura em Pedagogia
- Normal Superior
- Outra Licenciatura. Qual?

8- Qual seu grau de formação?

- Especialização concluída.
- Especialização (em curso).
- Mestrado concluído.
- Mestrado (em curso)
- Doutorado concluído
- Doutorado (em curso)

7- Seu Regime de trabalho na SEMED (Itabirito) é:

- Efetivo(a) Contratado(a)

8- Existe biblioteca na sua escola?

- sim não

Se sim, como você utiliza esse espaço com seus alunos? Descreva as atividades que você desenvolve com seus alunos na biblioteca.

9- Você já fez ao longo da sua carreira profissional algum curso ou atividades de capacitação relacionadas à Literatura Infantil? Se sim, quais foram? Onde aconteceram?

10- O que é Literatura Infantil para você?

11- Você conhece alguma política de incentivo à leitura literária de âmbito nacional ou estadual? Se sim, fale um pouco sobre ela.

12- Você considera importante ter uma política ou programa de incentivo à leitura literária no âmbito do município? Por quê?

13- Você promove atividades nas quais as crianças entrem em contato com os livros de Literatura Infantil?

- sim não

- 14- Como são as atividades com o livro de literatura que você desenvolve na sua prática pedagógica? Como é este trabalho? Você poderia nos relatar?
- 15- Como é a preparação dessas atividades (procedimentos, recursos, materiais, metodologia) relacionadas à leitura literária na sua prática pedagógica?
- 16- Como é a participação dos alunos nessas atividades? (reação, envolvimento, interesse, etc.).
- 17- Com que frequência você realiza essas atividades relacionadas à leitura literária? Quanto tempo, dias ou horas semanais são destinadas para essas atividades?
- 18- Existe algum projeto na sua escola em relação aos livros de Literatura Infantil? Você poderia nos relatar como ele ocorre?
- 19- Você observa se há algum espaço preferido pelas crianças para a realização de atividades relacionadas à leitura literária? Em caso afirmativo, qual é esse espaço?
- 20- Como você seleciona os livros de literatura utilizados na sua prática pedagógica? Quais critérios você utiliza para fazer a escolha desses livros?
- 21- Como você vê o trabalho com a literatura infantil (pontos positivos, negativos) na rede municipal de Educação de Itabirito?
- 22- Existem recomendações específicas da Secretaria Municipal de Educação em relação ao ensino de literatura infantil?
- 23- Que sugestões você daria em relação ao trabalho com o ensino da literatura infantil nos anos iniciais da rede municipal de Itabirito.
- 24- Você se avalia/ se considera como leitora de literatura? A que fatos você atribui essa forma como você se considera?

25-Como você avalia a importância do ensino de Literatura Infantil no ambiente escolar?

26-Que sugestões você daria em relação ao trabalho desenvolvido com os livros de literatura infantil nos anos iniciais da rede municipal de Itabirito.

27-Como está acontecendo o trabalho com a literatura Infantil através das aulas remotas?

Você poderia nos relatar?

Apêndice E

Questionário via Google Forms – Supervisores Pedagógicos



**Programa de
Pós-graduação
em Educação
Mestrado**

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



Prezado (a) Supervisor(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, intitulada “Modos de ensinar Literatura Infantil na escola: (Trans)formando leitores literários”, sob responsabilidade da pesquisadora Rosângela Márcia Magalhães, e orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os modos de ensinar literatura infantil nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de Itabirito – MG. O conteúdo abordado neste Questionário é relevante e necessário para a referida pesquisa. Você terá seu anonimato garantido e as informações fornecidas não serão associadas ao seu nome em nenhum documento, relatório e/ou artigo que resulte desta pesquisa, conforme parecer do Comitê de Ética da UFOP.

Na expectativa de que acolherá e responderá com simpatia este instrumento, agradeço-lhe antecipadamente.

Conto com sua colaboração!

Prof. Rosângela Márcia Magalhães

Tenho ciência e concordo em participar da pesquisa intitulada “Modos de ensinar Literatura Infantil na escola: (Trans)formando leitores literários” a se realizar na Rede Municipal de Educação de Itabirito - MG

Questionário

1-Pseudônimo:

2-E-mail:

3-Telefone:

4-Escola em que atua:

- E.M. Natália Donada Melillo
- E. M. Ana Amélia Queiroz
- E. M. Laura Queiroz
- E. M. Guilherme Hallais França
- E. M. Manoel Salvador De Oliveira
- E M. José Ferreira Bastos
- E. M. Professora Olímpia Mourão Malheiros
- E. M. Padre Antônio Cândido
- E. M. De Ribeirão Do Eixo
- E. M. Antônio Sobrinho
- E. M. De Acuruí

5- Série que coordena:

- Somente o 1º ano do Ensino Fundamental I
- Somente o 2º ano do Ensino Fundamental I
- 1º e 2 anos do Ensino Fundamental I

6-Há quanto tempo atua na Educação?

- de 0 a 5anos
- de 5 a 10 anos
- de 10 a 15 anos
- 15 a 20 anos
- mais de 20 anos

7- Qual sua formação?

- Licenciatura em Pedagogia
- Normal Superior
- Outra Licenciatura. Qual?

8- Qual seu grau de formação?

Especialização concluída.

Especialização (em curso).

Mestrado concluído.

Mestrado (em curso)

Doutorado concluído

Doutorado (em curso)

9- Seu Regime de trabalho na SEMED (Itabirito) é:

Efetivo(a)

Contratado(a)

10- Existe biblioteca na sua escola?

sim

não

Se sim, como os professores regentes utilizam esse espaço com seus alunos? Descreva algumas atividades que eles desenvolvem com os alunos na biblioteca.

11- Como é realizado o planejamento em relação ao trabalho com a Literatura Infantil na sua escola? Procure detalhar o máximo possível a sua resposta.

12- Que tipos de atividades com o livro de literatura os professores desenvolvem na prática pedagógica? Como é este trabalho? Você poderia nos relatar?

13- Como é a preparação dessas atividades? Como são os procedimentos, os recursos, materiais e metodologia relacionada à leitura literária que os professores utilizam? Você poderia nos relatar?

14- Como é a participação dos alunos nessas atividades? (reação, envolvimento, interesse, etc.). Também pedimos que relate o mais detalhadamente possível.

- 15- Na sua escola há “aulas de biblioteca”? Descreva como são as atividades que as professoras da biblioteca desenvolvem com os alunos neste espaço.
- 16- Você já fez ao longo da sua carreira profissional algum curso ou atividades de capacitação relacionadas à Literatura Infantil? Se sim, quais foram? Onde aconteceram?
- 17- O que é Literatura Infantil para você? Qual o objetivo da literatura infantil?
- 18- Você conhece alguma política de incentivo à leitura literária de âmbito nacional ou estadual? Se sim, fale um pouco sobre ela.
- 19- Você considera importante ter uma política ou programa de incentivo à leitura literária no âmbito do município? Por quê?
- 20- Com que frequência são realizadas as atividades relacionadas à leitura literária na sua escola? Quanto tempo, dias ou horas semanais são destinadas para essas atividades na sua escola?
- 21- Existe algum projeto na sua escola em relação aos livros de Literatura Infantil? Você poderia nos relatar como ele ocorre? Descreva o seu desenvolvimento.
- 22- Você observa se há algum espaço preferido pelas crianças para a realização de atividades relacionadas à leitura literária? Em caso afirmativo, qual é esse espaço?
- 23- Como ocorre a seleção dos livros de literatura utilizados pelas professoras que você coordena? Quais critérios vocês utilizam para fazer a escolha desses livros?
- 24- Como você vê o trabalho com a literatura infantil (pontos positivos, negativos) na rede municipal de Educação de Itabirito?
- 25- Existem recomendações específicas da Secretaria Municipal de Educação em relação ao ensino de literatura infantil?

- 26- Que sugestões você daria em relação ao trabalho com o ensino da literatura infantil nos anos iniciais da rede municipal de Itabirito.
- 27- Você se avalia/ se considera como leitora de literatura? A que fatos você atribui essa forma como você se considera?
- 28- Como você avalia a importância do ensino de Literatura Infantil no ambiente escolar?
- 29- Quais são os maiores desafios enfrentados na atualidade pelos professores dos anos iniciais em relação ao trabalho com a leitura literária?
- 30- Que sugestões você daria em relação ao trabalho desenvolvido com os livros de literatura infantil nos anos iniciais da rede municipal de Itabirito.

Apêndice F

Entrevista semiestruturada- Professores



Programa de
Pós-graduação
em Educação
Mestrado

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



UFOP
Universidade Federal
de Ouro Preto

Prezado (a) Professor(a),

A presente entrevista se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, sobre “Modos de ensinar Literatura Infantil na escola: (Trans)formando leitores literários”.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Rosângela Márcia Magalhães

- 1- Por favor, você poderia falar sobre sua trajetória de formação acadêmica. Onde você estudou, que universidade, que curso, quando foi, como foi essa formação?
- 2- Você tem pós-graduação? Em quê?
- 3- Gostaria também que você falasse sobre sua trajetória profissional como professora.
- 4- Qual a série em que atua?
- 5- Há quanto tempo atua na Educação?
- 6- Qual sua formação?
- 7- Qual seu grau de formação?

- 8- Qual seu Regime de trabalho na SEMED?
- 9- Existe biblioteca na sua escola? Se sim, como você utiliza esse espaço com seus alunos? Descreva as atividades que você desenvolve com seus alunos na biblioteca.
- 10- Você já fez ao longo da sua carreira profissional algum curso ou atividades de capacitação relacionadas à Literatura Infantil? Se sim, quais foram? Onde aconteceram?
- 11- Que contribuições você acha que essas formações trouxeram?
- 12- O que é Literatura Infantil para você?
- 13- Você conhece alguma política de incentivo à leitura literária de âmbito nacional ou estadual? Se sim, fale um pouco sobre ela.
- 14- Você considera importante ter uma política ou programa de incentivo à leitura literária no âmbito do município? Por quê?
- 15- Você promove atividades nas quais as crianças entrem em contato com os livros de Literatura Infantil? Se sim, como são as atividades com o livro de literatura que você desenvolve na sua prática pedagógica? Como é este trabalho? Você poderia nos relatar?
- 16- Como é a preparação dessas atividades (procedimentos, recursos, materiais, metodologia) relacionadas à leitura literária na sua prática pedagógica?
- 17- Como é a participação dos alunos nessas atividades? (reação, envolvimento, interesse, etc.).
- 18- Com que frequência você realiza essas atividades relacionadas à leitura literária? Quanto tempo, dias ou horas semanais são destinadas para essas atividades?
- 19- Existe algum projeto na sua escola em relação aos livros de Literatura Infantil? Você poderia nos relatar como ele ocorre?

- 20- Você observa se há algum espaço preferido pelas crianças para a realização de atividades relacionadas à leitura literária? Em caso afirmativo, qual é esse espaço? Você utiliza outros espaços para desenvolver a leitura literária?
- 21- Como você seleciona os livros de literatura utilizados na sua prática pedagógica? Quais critérios você utiliza para fazer a escolha desses livros?
- 22- Como você vê o trabalho com a literatura infantil (pontos positivos, negativos) na rede municipal de Educação de Itabirito?
- 23- Existem recomendações específicas da Secretaria Municipal de Educação em relação ao ensino de literatura infantil?
- 24- Que sugestões você daria em relação ao trabalho com o ensino da literatura infantil nos anos iniciais da rede municipal de Itabirito?
- 25- Como você avalia a importância do ensino de Literatura Infantil no ambiente escolar?
- 26- Que sugestões você daria em relação ao trabalho desenvolvido com os livros de literatura infantil nos anos iniciais da rede municipal de Itabirito.
- 27- Você se avalia/ se considera como leitora de literatura? Por quê?
- 28- Que tipo de livro você gosta de ler? Com que frequência você lê livros de literatura?
- 29- Você acha que a Literatura Infantil deve ser ensinada na escola? Por quê? De que forma?
- 30- Qual o lugar do professor em relação ao texto literário? Ensinar ou mediar a leitura literária?

**SOBRE O PROJETO LITERÁRIO DA SEMED "VOANDO PELO MUNDO",
INICIADO EM 2022**

- 01- Você poderia descrever sobre o projeto literário que iniciou em toda rede municipal de Educação de Itabirito em 2022? (Surgimento, objetivos, justificativas, aquisição dos livros, etc). Você poderia nos relatar de forma detalhada?
- 02- Você fez parte da escolha dos livros literários que a SEMED adquiriu para todas as escolas em 2022? Se você participou, que critérios você utilizou para escolher os livros literários?
- 03- Houve reuniões e análises prévias para escolher essas obras?
- 04- Você participou da escolha dos livros que a SEMED adquiriu para o projeto "Voando pelo mundo" ? Caso tenha participado, você poderia nos relatar como foi essa escolha? Quem participou dessa escolha? Que critérios foram utilizados para a escolha e aquisição dessas obras?
- 05- Como foi realizada a seleção dessas obras quando elas chegaram na escola? Houve reuniões e análises prévias para escolher essas obras para o ano em que você trabalha?
- 06- Quais obras você escolheu para trabalhar com sua turma? Por que você escolheu essas obras? Como você está desenvolvendo este projeto? Você poderia nos relatar?

Apêndice G

Entrevista semiestruturada- supervisoras



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



Prezado (a) supervisor(a),

A presente entrevista se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, sobre “Modos de ensinar Literatura Infantil na escola: (Trans)formando leitores literários”.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Rosângela Márcia Magalhães

- 1- Por favor, você poderia falar sobre sua trajetória de formação acadêmica. Onde você estudou, que universidade, que curso, quando foi, como foi essa formação?
- 2- Qual seu grau de formação? Você tem pós-graduação? Em quê?
- 3- Gostaria também que você falasse sobre sua trajetória profissional como supervisora.
- 4- Você orienta professores de quais séries?
- 5- Há quanto tempo atua na Educação?
- 6- Qual seu Regime de trabalho na SEMED?
- 7- Existe biblioteca na sua escola? Se sim, como os professores que você orienta utilizam esse espaço com seus alunos? Descreva as atividades que os professores desenvolvem com os alunos na biblioteca.

- 8- Como é realizado o planejamento em relação ao trabalho com a Literatura Infantil na sua escola? Tem dia e horários determinados?
- 9- Que tipos de atividades com o livro de literatura os professores desenvolvem na prática pedagógica? Como é este trabalho? Você poderia nos relatar?
- 10- Como é a preparação dessas atividades? Como são os procedimentos, os recursos, materiais e metodologia relacionada à leitura literária que os professores utilizam? Você poderia nos relatar?
- 11- Como é a participação dos alunos nessas atividades? (reação, envolvimento, interesse, etc.).
- 12- Na sua escola há “aulas de biblioteca”? Descreva como são as atividades que as professoras da biblioteca desenvolvem com os alunos neste espaço. Quem trabalha neste espaço?
- 13- Você já fez ao longo da sua carreira profissional algum curso ou atividades de capacitação relacionadas à Literatura Infantil? Se sim, quais foram? Onde aconteceram?
- 14- O que é Literatura Infantil para você? Qual o objetivo da literatura infantil?
- 15- Você conhece alguma política de incentivo à leitura literária de âmbito nacional ou estadual? Se sim, fale um pouco sobre ela.
- 16- Você considera importante ter uma política ou programa de incentivo à leitura literária no âmbito do município? Por quê?
- 17- Com que frequência são realizadas as atividades relacionadas à leitura literária na sua escola? Quanto tempo, dias ou horas semanais são destinadas para essas atividades na sua escola? Tem alguma recomendação específica?
- 18- Existe algum projeto na sua escola em relação aos livros de Literatura Infantil? Você poderia nos relatar como ele ocorre?

- 19- Você observa se há algum espaço preferido pelas crianças para a realização de atividades relacionadas à leitura literária? Em caso afirmativo, qual é esse espaço?
- 20- Como ocorre a seleção dos livros de literatura utilizados pelas professoras que você coordena? Quais critérios elas utilizam para fazer a escolha desses livros?
- 21- Como você vê o trabalho com a literatura infantil (pontos positivos, negativos) na rede municipal de Educação de Itabirito?
- 22- Existem recomendações específicas da Secretaria Municipal de Educação em relação ao ensino de literatura infantil na sua escola?
- 23- No PPP da sua escola, há alguma recomendação sobre o trabalho com a literatura infantil? E no Regimento? Como foram produzidos estes documentos? Houve participação de toda comunidade escolar? Você concorda do Regimento ser em rede e não por escola?
- 24- Você se avalia/ se considera como leitora de literatura? Por quê? Que tipo de livro você gosta de ler? Com que frequência você lê livros de literatura?
- 25- Como você avalia a importância do ensino de Literatura Infantil no ambiente escolar?
- 26- Quais são os maiores desafios enfrentados na atualidade pelos professores dos anos iniciais em relação ao trabalho com a leitura literária?
- 27- Que sugestões você daria em relação ao trabalho desenvolvido com os livros de literatura infantil nos anos iniciais da rede municipal de Itabirito.
- 28- Você acha que a Literatura Infantil deve ser ensinada na escola? Por quê? De que forma?
- 29- Qual o lugar do professor em relação ao texto literário? Ensinar ou mediar a leitura literária?

SOBRE O PROJETO LITERÁRIO DA SEMED "VOANDO PELO MUNDO", INICIADO EM 2022

- 01- Você poderia descrever sobre o projeto literário que iniciou em toda rede municipal de Educação de Itabirito em 2022? (Surgimento, objetivos, justificativas, aquisição dos livros, etc). Você poderia nos relatar de forma detalhada?

- 02- Houve reuniões e análises prévias para escolher essas obras?

- 03- Você participou da escolha dos livros que a SEMED adquiriu para o projeto "Voando pelo mundo" ? Caso tenha participado, você poderia nos relatar como foi essa escolha? Quem participou dessa escolha? Que critérios foram utilizados para a escolha e aquisição dessas obras?

- 04- Como foi realizada a seleção dessas obras quando elas chegaram na escola? Houve reuniões e análises prévias para escolher essas obras para o ano em que você trabalha?

- 05- Como as professoras estão desenvolvendo este projeto? Você poderia nos relatar? Quais foram as orientações para o desenvolvimento deste projeto?

Apêndice H

Entrevista semiestruturada- Professoras que trabalham na Biblioteca



**Programa de
Pós-graduação
em Educação
Mestrado**

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



Prezada professora,

A presente entrevista se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, sobre “Modos de ensinar Literatura Infantil na escola: (Trans)formando leitores literários”.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

- 1- Por favor, você poderia falar sobre sua trajetória de formação acadêmica. Onde você estudou, que universidade, que curso, quando foi, como foi essa formação?
- 2- Qual seu grau de formação? Você tem pós-graduação? Em quê?
- 3- Gostaria também que você falasse sobre sua trajetória profissional.
- 4- Há quanto tempo atua na Educação?
- 5- Houve algum processo de escolha para você atuar na biblioteca?
- 6- Existe um prazo estipulado para você permanecer na biblioteca? Existe uma avaliação do seu trabalho?
- 7- Quais suas funções neste espaço?

- 8- Como você descreveria o funcionamento da biblioteca da sua escola? Durante quanto tempo ela fica aberta?
- 9- Você poderia nos descrever como é o empréstimo de livros para os alunos?
- 10- Quais as atividades relacionadas à leitura literária você desenvolve na biblioteca?
- 11- Como é a preparação dessas atividades? (procedimentos, recursos, materiais, metodologia).
- 12- Como é a participação dos alunos nessas atividades? (reação, envolvimento, interesse, etc.).
- 13- Com que frequência você realiza essas atividades relacionadas à leitura literária? Quanto tempo, dias ou horas semanais são destinadas para essas atividades?
- 14- Como você seleciona os livros de literatura utilizados nas “aulas de biblioteca”? Quais critérios você utiliza para fazer a escolha desses livros?
- 15- Sabemos que o regimento escolar orienta que a professora que trabalha na biblioteca realize atividades relacionadas à leitura literária neste espaço. Como você acha que a escola está respondendo a isso?
- 16- Você saberia nos dizer que gêneros literários as crianças gostam mais?
- 17- Qual é o papel da biblioteca no cotidiano das crianças?
- 18- Como os professores regentes utilizam a biblioteca com seus alunos? Que tipo de atividades relacionadas à leitura literária eles realizam neste espaço?
- 19- Quais são suas atitudes e sentimentos com relação à chegada de livros do projeto “Voando pelo mundo” na escola? Qual os objetivos desse projeto?

- 20- Como está sendo desenvolvido este projeto na escola? Qual o papel da professora de biblioteca neste projeto?
- 21- Você já fez ao longo da sua carreira profissional algum curso ou atividades de capacitação relacionadas à Literatura Infantil? Se sim, quais foram? Onde aconteceram?
- 22- Que contribuições você acha que essas formações trouxeram?
- 23- O que é Literatura Infantil para você?
- 24- Você conhece alguma política de incentivo à leitura literária de âmbito nacional ou estadual? Se sim, fale um pouco sobre ela.
- 25- Você considera importante ter uma política ou programa de incentivo à leitura literária no âmbito do município? Por quê?
- 26- Você se avalia/ se considera como leitora de literatura? Por quê? Que tipo de livro você gosta de ler? Com que frequência você lê livros de literatura?
- 27- Você acha que a Literatura Infantil deve ser ensinada na escola? Por quê? De que forma?
- 28- Que sugestões você daria em relação ao trabalho desenvolvido com os livros de literatura infantil nos anos iniciais da rede municipal de Itabirito.

Apêndice I
Entrevista semiestruturada- Coordenação Pedagógica



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



Prezada Coordenadora,

A presente entrevista se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, sobre “Modos de ensinar Literatura Infantil na escola: (Trans)formando leitores literários”.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Rosângela Márcia Magalhães

1-Por favor, você poderia falar sobre sua trajetória de formação acadêmica. Onde você estudou, que universidade, que curso, quando foi, como foi essa formação?

2- Qual seu grau de formação? Você tem pós-graduação? Em quê?

3- Gostaria também que você falasse um pouco sobre sua trajetória profissional.

4- Há quanto tempo atua na Educação?

5- Você coordena professores de quais séries?

6- Qual seu Regime de trabalho na SEMED?

7- O que é Literatura Infantil para você? Qual o objetivo da literatura infantil?

8- Você já fez ao longo da sua carreira profissional algum curso ou atividades de

- capacitação relacionadas à Literatura Infantil? Se sim, quais foram? Onde aconteceram?
- 9- Você se avalia/ se considera como leitora de literatura? Por quê? Que tipo de livro você gosta de ler? Com que frequência você lê livros de literatura?
- 10- Você conhece alguma política de incentivo à leitura literária de âmbito nacional ou estadual? Se sim, fale um pouco sobre ela.
- 11- Você considera importante ter uma política ou programa de incentivo à leitura literária no âmbito do município? Por quê?
- 12- Como é realizado o planejamento pedagógico na rede municipal de educação de Itabirito? Há dias e horários determinados? Há orientações em relação ao trabalho com a Literatura Infantil?
- 13- Com que frequência são realizadas as atividades relacionadas à leitura literária nas escolas? Quanto tempo, dias ou horas semanais são destinadas para essas atividades? Tem alguma recomendação específica?
- 14- Que tipos de atividades com o livro de literatura os professores desenvolvem na prática pedagógica? Como é este trabalho? Você poderia nos relatar?
- 15- Você acha que a Literatura Infantil deve ser ensinada ou mediada na escola? Por quê? De que forma?
- 16- Como você avalia a importância do ensino de Literatura Infantil no ambiente escolar?
- 17- No regimento da rede, na Seção II, o termo “Sala de Leitura” é utilizado para se referir ao espaço biblioteca e não é usado o termo “Biblioteca”. Por que preferem chamar este espaço tão importante dentro de uma escola, de sala de leitura?

- 18- No art. 36 do Regimento, fala que o professor da “Sala de Leitura” tem a função de catalogar e indexar livros, organizar e controlar o empréstimo de livros, substituir o professor e dentre outras, selecionar uma aula de 50 minutos a cada 15 dias. O que você pode nos dizer sobre todas essas atribuições?
- 19- Nas respostas dos questionários e mesmo nas entrevistas, as professoras e supervisoras usam a expressão “aulas de biblioteca”. Como as professoras das escolas que você orienta utilizam o espaço biblioteca com seus alunos? Você poderia nos descrever as atividades que elas desenvolvem com os alunos neste espaço?
- 20- Nos questionários que eu apliquei às supervisoras e professoras da SEMED, foi constatado que duas escolas não possuem biblioteca. Você saberia me dizer, porque elas não possuem este espaço, se a Lei nº 12.244/2010, que trata da Universalização das Bibliotecas Escolares, determina que todas as instituições de ensino do país, públicas e privadas, deveriam desenvolver esforços progressivos para constituírem bibliotecas com acervo mínimo de um título para cada aluno matriculado, até maio de 2020?
- 21- Como os professores dessas escolas realizam o trabalho com os livros literários sem ter uma biblioteca? E como fica as aulas da “sala de leitura” determinadas pelo regimento?
- 22- Você poderia nos dizer qual o objetivo do regimento escolar ser em rede e não por escola?
- 23- A SEMED possui regime próprio de ensino? Que legislação educacional é seguida? Qual(is) documentos oficiais da educação você utiliza para orientar as supervisoras e professoras da rede?
- 24- O que esses documentos orientam sobre o ensino de literatura infantil nos anos iniciais? Há alguma recomendação?
- 25- Nos PPPs da escola, há orientação sobre o trabalho com a literatura infantil?

26- Há orientações específicas da SEMED em relação ao trabalho com a literatura nos anos iniciais?

27- Na rede municipal de educação de Itabirito há projetos relacionados à literatura?

SOBRE O PROJETO LITERÁRIO DA SEMED "VOANDO PELO MUNDO", INICIADO EM 2022

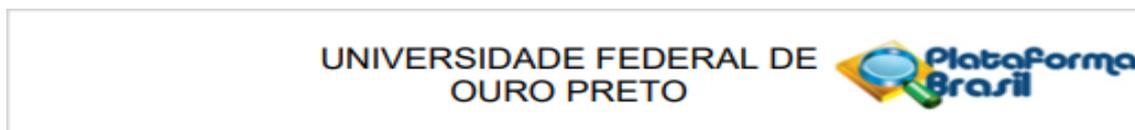
- 1- Você poderia descrever sobre o projeto literário que iniciou em toda rede municipal de Educação de Itabirito em 2022? (Surgimento, objetivos, justificativas, aquisição dos livros, verbas utilizadas, etc).
- 2- Você poderia nos relatar como foi a escolha dos livros literários deste projeto? Quem participou dessa escolha? Que critérios foram utilizados para a escolha e aquisição dessas obras? Houve reuniões e análises prévias para escolher essas obras?
- 3- Quando as obras chegaram na escola, que orientações foram passadas para a equipe pedagógica? Como os professores selecionaram as obras para trabalharem em suas salas?
- 4- Como as professoras estão desenvolvendo este projeto? Você poderia nos relatar?

Quais foram as orientações para o desenvolvimento deste projeto?
- 5- Quais são os maiores desafios enfrentados na atualidade pelos professores dos anos iniciais em relação ao trabalho com a leitura literária?
- 6- Que sugestões você daria em relação ao trabalho desenvolvido com os livros de literatura infantil nos anos iniciais da rede municipal de Itabirito.

ANEXO

ANEXO A

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP¹⁸



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MODOS DE ENSINAR LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: (TRANS)FORMANDO LEITORES LITERÁRIOS

Pesquisador: Rosângela Márcia Magalhães

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44424321.2.0000.5150

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.662.423

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFOP, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e/ou Res. CNS 510/16, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** deste protocolo de pesquisa. Ressalta-se ao pesquisador responsável pelo projeto o compromisso de envio ao CEP/UFOP, semestralmente, o envio do parcial de sua pesquisa e o envio do relatório final, encaminhado por meio da Plataforma Brasil, informando, em qualquer tempo, o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

OURO PRETO, 21 de Abril de 2021

Assinado por:

EVANDRO MARQUES DE MENEZES MACHADO
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação z PROPPi, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro CEP: 35.400-000
UF: MG Município: OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 E-mail: cep.propp@ufop.edu.br

¹⁸ Fonte: Adaptado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - PlataformaBrasil. Disponível em <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa> Acesso em 13 jun. 2022.