



A Literatura Infantil na rede municipal de educação da cidade de Itabirito/MG: caminhos possíveis de ensino

Children's Literature in the municipal education network of the city of Itabirito/MG: possible ways of teaching

Hércules Tolêdo Corrêa¹
Rosângela Márcia Magalhães²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar os modos de se trabalhar a literatura infantil nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação da cidade de Itabirito/MG. Para o desenvolvimento desta investigação, recorreremos aos princípios metodológicos da abordagem qualitativa e utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos oficiais relacionados à rede. Os referenciais teóricos para o desenvolvimento desta pesquisa foram os estudos sobre o letramento literário, fortalecidos 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 do diálogo com outros estudiosos que têm como foco o ensino de literatura e a formação de leitores literários. Acredita-se que esta pesquisa possa oferecer elementos importantes para a compreensão do trabalho significativo com a literatura infantil e possa também fornecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias metodológicas adequadas para o trabalho com a leitura literária nos primeiros anos de escolarização.

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

ABSTRACT:

The objective of this work is to analyze the ways of working on children's literature in the first and second years of the Elementary School in the city of Itabirito/MG. For the development of this research, we go through the methodological principles of the qualitative approach and use data collection instruments questionnaires, a semi-structured interview and the analysis of official documents. Theoretical references for the development of this research form the studies on literary literacy, strengthened by the research of the Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL, of the Universidade Federal de Minas Gerais, as well as dialogue with other scholars who have as a focus or teaching of literature and the formation of literary readers. It is proven that this research can offer important elements for the understanding of significant work with children's literature and also can provide subsidies for the development of methodological strategies suitable for work with literary reading in the first years of schooling.

Keywords: Literary literature; Teacher of Children's Literature; First years Elementary School.

¹ Doutor em Educação pela UFMG. Mestre em Letras: Estudos Linguísticos pela UFMG. Graduado em Letras pela UFMG. Professor Associado da Universidade Federal de Ouro Preto/ MG. herculest@uol.com.br Orcid Id: <http://orcid.org/0000-0001-7368-5635>

² Doutora em Educação pela UFOP. Mestre em Educação pela UFOP. Graduada em Letras pela UFOP. Professora Adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto/MG. rosangelamagalhaes@uol.com.br Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-1941-9480>



Introdução

Na leitura literária, todo sonho é possível, todo absurdo, explicável, redes são tecidas, e o conhecimento, manifestado.
(QUEIRÓS, 2012, p. 86))

As palavras que abrem este texto, de autoria do escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, revelam o papel da leitura literária na Educação. Papel esse 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.

Na educação básica 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, nos últimos anos, 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 degustando 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.

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.

Cosson (2012) adverte que a leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como essa instituição 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).

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”. No momento da realização da leitura literária todo esse repertório vai-se modificando, sendo desestabilizado, por sua pluralidade e ambiguidade. 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.

Conforme Cosson (2010), 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.

Assim, 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.

Os caminhos metodológicos da pesquisa

Segundo Cosson e Souza (2011) “o letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz” (COSSON; SOUZA, 2011, p.103). Tais questionamentos só podem ser respondidos quando se examinam os detalhes do texto, configura-se num contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos.

Cosson e Souza (2011) ainda acrescentam que o modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto literário e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor. A formação de um leitor literário, conforme argumenta Paulino (2010), “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2010, p. 161-162). Portanto, promover o letramento literário significa trabalhar no sentido de proporcionar esse tipo de formação leitora. Dentro da escola, como isso pode ser



realizado? Basta que o professor leve uma obra conceituada para a sala de aula? Ou simplesmente sugerir que o aluno leia um bom texto literário? Evidentemente essa formação do leitor literário não é tão simples. Não basta apenas o aluno fazer uma simples leitura, pois a competência leitora depende, em grande parte, do modo como essa leitura literária está sendo realizada no contexto escolar.

Diante disso, o presente artigo é um recorte da pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto/MG e teve como objetivo geral identificar e analisar os métodos, os modos de ensinar literatura infantil que levam os alunos ao sentido das obras nos primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itabirito/MG. Além disso, compreendemos as percepções dos dirigentes e professores sobre os modos de ler literatura infantil no contexto escolar; entendemos em que medidas os procedimentos e as metodologias auxiliam o docente na formação de leitores literários; verificamos quais são os critérios utilizados pelos professores para selecionar os livros literários infantis; analisamos as políticas públicas de promoção e incentivo à leitura literária do município de Itabirito/MG e investigamos quais as formas de mediação que os docentes utilizam para desenvolver a competência leitora dos alunos.

Para o desenvolvimento desta investigação, recorreremos aos princípios teóricos referentes à abordagem qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (apud MENGA, L. e ANDRÉ, M., 1986, p. 13) 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”. 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).

O campo de investigação para desenvolver a presente pesquisa foi a Rede Municipal de Ensino da cidade de Itabirito/MG, e os sujeitos da pesquisa foram as supervisoras pedagógicas, as professoras dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, além da coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Os referenciais teóricos para o desenvolvimento desta investigação foram os estudos sobre letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como



Magda Soares e também nos consecutivos ao desenvolvimento das diferentes formas de letramento, como o conceito de letramento literário, que vem sendo estudado por diferentes 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 de dialogar com outros estudiosos que tem como foco o ensino de literatura e a formação de leitores literários.

O interesse pelo desenvolvimento de tal pesquisa de Doutorado 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 IDEB (resultado 2019)¹ da Região dos Inconfidentes.

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 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 psquisadas.

Nessa 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, sendo críticos, reflexivos e ativos. Portanto, 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” (BRITTO, 2003 p. 113).

Dessa forma, a leitura literária pode ser um rico instrumento no processo de ensino e aprendizagem, porém é necessário respeitar seu suporte original e não explorá-la como simples objeto técnico de ensino.

¹ Conforme resultados no site <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>



Letramento literário: desafios e perspectivas

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.

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)

Assim, o letramento literário não é apenas a condição de ser capaz de ler e compreender textos literários, mas aprender a gostar de ler literatura, e fazê-la por escolha, pela descoberta de uma experiência única em cada leitura, associando este ato ao prazer estético. 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, o leitor literário é um leitor diferente de outros leitores, pois 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). 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. (CORRÊA, 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, 2012, 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.

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.

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, 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 letramento, a escola continua sendo um espaço de de multiletramentos, um lugar ideal de experiências plurais e de experimentação da diversidade cultural.

Logo, 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, 2012, 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.

O Ensino de Literatura Infantil na Educação Básica

Cademartori (2010, p. 8) 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 do maravilhoso, 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)

Rouxel 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, Glossário Ceale, 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, p.21) afirma que na tensão entre o texto e o leitor que caracteriza a leitura literária em sala de aula, os saberes úteis 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 senão 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.

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 (TÉBAR, 2011).

Conforme Gomes e Bortolin (2011, p.164), a mediação da leitura literária é vista como uma “animação” que envolve uma série de atividades, tais como a Hora do Conto, que é “uma das atividades mais utilizadas pelos mediadores de leitura”, sendo muito valorizada porque se trata 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); 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 que, são projetos 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.



Resultados e discussões: o que encontramos no campo de pesquisa

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.

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.

Outro fator relevante para este estudo foi a implantação e desenvolvimento do projeto literário “Voando pelo Mundo”, que foi implantado em 2022, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. O projeto procura propiciar não só o letramento e a experiência literária das crianças, mas de toda a família, pois 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)

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 teríamos 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)

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).

Contudo, o que ficou evidente na 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 à 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 quê 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 possibilitou 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.

Além disso, 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.

Enfim, conforme já mencionado, este artigo é apenas um recorte de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto/MG. Esperamos em outras publicações apresentar detalhadamente todos os modos de ensinar literatura infantil que foram analisados nos anos iniciais da rede municipal de educação de Itabirito/MG.



Considerações finais

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 têm a oportunidade de entrar em contato com textos de toda ordem, inclusive os literários.

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).

Nesse sentido, podemos dizer que um dos objetivos 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, posto que

“[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 16).

No mais, “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.

Dessa forma, considera-se que pesquisas a respeito de fenômenos sociais e cognitivos como o letramento literário, a discussão sobre seus conceitos e suas especificidades, são de suma importância e dão margem para vários outros estudos.

Acredita-se que esta pesquisa de Doutorado, que direcionou o foco para a promoção do letramento literário, forneceu elementos importantes para a compreensão do trabalho significativo com a literatura infantil, e apontou subsídios para o desenvolvimento de estratégias metodológicas adequadas para a leitura literária nos primeiros anos de escolarização.



REFERÊNCIAS

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.

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/l12244.htm. Acesso em 04 de agosto de 2021.

CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. ABREU, Júlio (org.). *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo horizonte: Autêntica, 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.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. 80 p. (Coleção Primeiros Passos)

CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. 5. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

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; SOUZA, Renata Junqueira de. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. UNESP, Agosto/2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em 15 jun. 2019.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.



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

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. *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.

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.

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.

ITABIRITO. *Projeto "Voando pelo mundo"*. Dispõe sobre a estrutura e estabelece as orientações sobre o projeto literário "Voando pelo Mundo". Itabirito, fevereiro de 2022.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: Leitores & Leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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.

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.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação* [tese]. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007, 211p;

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998.



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. *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, Maria das Graças Rodrigues. *Letramento Literário: por velas e alamedas*. Revista da FAGED, nº 05, 2001. p. 117-125.

PAULINO, Graça. *Da leitura ao letramento literário*. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2010.

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.

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.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2012. [1ª versão em 1998]

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.

TÉBAR, Lorenzo. *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. São Paulo: SENAC, 2011

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. Porto Alegre: Global, 2008.