
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

LUCY SEILER MARSDEN

**LEITURA LITERÁRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES A
PARTIR DE ARTIGOS CIENTÍFICOS**

Rio Claro - SP

2022



LUCY SEILER MARSDEN

**LEITURA LITERÁRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES A
PARTIR DE ARTIGOS CIENTÍFICOS**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

ORIENTADORA: Prof^a. Dra. Laura Noemi Chaluh

Rio Claro – SP

2022

M364l

Marsden, Lucy Seiler

Leitura literária e práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental : contribuições a partir de artigos científicos / Lucy Seiler Marsden. -- Rio Claro, 2022
60 p. : tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia)
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Práticas pedagógicas. 2. Leitura literária. 3. Literatura. 4. Anos iniciais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LUCY SEILER MARSDEN

**LEITURA LITERÁRIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES A
PARTIR DE ARTIGOS CIENTÍFICOS**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Laura Noemi Chaluh (orientadora)

Prof^a. Dra. Flávia Medeiros Sarti

Dra. Carla Andréa Brande

Aprovado em: 14 de dezembro de 2022

Lucy Seiler Marsden

Assinatura do(a) discente



Assinatura do(a) orientador(a)

AGRADECIMENTOS

A jornada do trabalho de conclusão de curso é de fato árdua, porém nossa família e amigos têm o poder de tornar esse processo mais ameno. Assim, é crucial agradecer cada pessoa que nos ofereceu ajuda e inspiração para a entrega desta pesquisa.

Agradeço em primeiro lugar minha mãe por me assistir financeiramente durante minha graduação a fim de que eu pudesse desenvolver meus estudos de forma plena. Além de sempre me oferecer amparo durante todos os momentos conturbados de minha graduação, especialmente na etapa de projeto de conclusão de curso. Admiro-a imensamente por sua generosidade, mesmo tendo enfrentado um dos maiores obstáculos de sua vida durante a minha execução do TCC, juntas nós superamos seu câncer e agora irei me formar na faculdade.

Evidentemente, agradeço especialmente minha orientadora, pois sem ela essa pesquisa não seria possível. Considero-a uma competente mentora, pois sempre foi dedicada em sua tutela. De fato, ela se tornou uma inspiração para mim, tanto como pesquisadora, como pedagoga.

Além de tudo, agradeço minhas colegas de graduação, principalmente meu grupo de estudos. Passamos por diversos trabalhos e seminários para chegarmos até o TCC e fizemos isso com muito apoio, amizade e compreensão. A troca de conhecimentos e colaboração foi intensa durante o desenvolvimento de nossas pesquisas, e finalmente, vamos nos formar.

Por fim, agradeço todos os professores e funcionários da UNESP. A Universidade Estadual Paulista de Rio Claro é uma instituição de ensino provida de professores brilhantes e inspiradores. Agradeço imensamente pelos debates e aprendizagens compartilhadas nestes quatro anos de graduação.

Há um rio que atravessa a casa. Esse rio, dizem, é o tempo. E as lembranças são peixes nadando ao invés da corrente. Acredito, sim, por educação. Mas não creio. Minhas lembranças são aves. A haver inundação é de céu, repleção de nuvem. Vos guio por essa nuvem, minha lembrança.

(Mia Couto, 2009, p. 25)

RESUMO

O interesse pela relação das ações docentes atrelado a leitura literária nas escolas se dá pela importância que o pedagogo exerce no processo da construção do hábito da leitura nos educandos. Assim, esta pesquisa aborda a temática da prática de leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas nela envolvidas. Este estudo possui como objetivo geral compreender a partir da produção acadêmica disponível em artigos científicos as práticas pedagógicas instituídas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental que promovem a prática da leitura literária. À vista disso, uma pesquisa bibliográfica foi realizada (GIL, 2002) de cunho qualitativo, a partir da análise de quinze artigos científicos encontrados na biblioteca eletrônica do Google acadêmico no período de 2015 a 2020. Com base nestes quinze artigos, fichamentos foram elaborados a fim de correlacioná-los e analisá-los, levando em conta o cenário atual dos estudos acerca das experiências de leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A literatura é considerada uma ferramenta transformadora que propicia fruição, incentiva o desenvolvimento cognitivo e sociocultural dos estudantes e o processo imaginativo infantil, favorecendo a formação da postura crítica de cidadãos que possuem habilidades de argumentação, reflexão e argumentação. Dessa forma, a presença do adulto-mediador é indispensável para o desenvolvimento das práticas de leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, é de extrema importância a constituição de espaços que promovam a leitura literária no contexto escolar brasileiro, de maneira que a formação leitora seja potencializada nas práticas pedagógicas e em nossa sociedade de forma integral.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Leitura literária. Literatura. Anos iniciais.

ABSTRACT

The great concern about the interconnection between teaching methods and the literary reading in schools occurs chiefly because of the vital role teachers have in nurturing in their students a lifetime reading habit. For this reason, this paper analyses the theme of literary reading practice in the first years of Primary School and the pedagogical techniques involved in achieving this goal. This paper has as its main aim to understand, based on available scientific academic articles, the pedagogical techniques which have promoted the practice of literary reading established in the first years of Primary School until now. As a result, qualitative bibliographical research was conducted (GIL, 2002) through the analysis of fifteen relevant scientific articles published between 2016 and 2020 found in Google Scholar Digital Library. Based on these scientific articles an equal number of summaries were written to then correlate and analyse them, bearing in mind the current perspective on studies about literary reading experiments in the first years of Primary School. Being literature a transformative tool that brings about fruition, motivates the cognitive and sociocultural development of students as well as the imaginative process in childhood, consequently it contributes to the building of critical thinking citizens fully able to reflection and discussion. Hence, the existence of an adult-mediator is of the highest importance to the development of literary reading practices in the first years of Primary School. It is of the utmost necessity that praxes, theories, and spaces that refer to literary reading are properly applied in the Brazilian teaching system approach, so that forming readers is aimed at in pedagogical techniques and in our society in general.

Keywords: Pedagogical practices, Literary reading. Literature. First years.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.2 Metodologia	18
2 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE ARTIGOS CIENTÍFICOS- AS MÚLTIPLAS VISÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	23
2.1 A BIBLIOTECA ESCOLAR E O LIVRO DIDÁTICO	23
2.1.1 Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação	23
2.1.2 Leitura Literária Infantil e o Papel do Bibliotecário Mediador	25
2.1.3 Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária nos livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental	27
2. 2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA	30
2.2.1 Estratégias de leitura e seleção de obras infantis	30
2.2.2 O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário	31
2.2.3 Ler livros sem palavras, ler imagens e mundos	33
2.2.4 Leitura compartilhada de textos literários na alfabetização de crianças de 6 anos	34
2. 3 FORMAÇÃO DE LEITORES	37
2.3.1 A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?	37
2.3.2 Didática da leitura e da escrita: ou para construir conversas sobre estrelas	39
2.3.3 Ler e compartilhar sentidos para formar estudantes-leitores	41
2.3.4 O pato, a morte e a tulipa – Leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais	43
2. 4 GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES	45
2.4.1 A literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental	45
2.4.2 As contribuições do gênero literário conto no processo de alfabetização	46
2.4.3 Os contos de fada como estratégias de leitura dos educandos nos anos iniciais	49

2. 5 GESTÃO	50
2.5.1 Gestão e estrutura escolar para o ensino de leitura literária nos anos iniciais	50
3 ANÁLISES E RELAÇÕES ENTRE ARTIGOS CIENTÍFICOS SELECIONADOS	51
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	58

1 INTRODUÇÃO

Apresento neste tópico, alguns teóricos que discutem a importância da leitura e da literatura nos anos iniciais, assim como, o papel da escola e dos educadores ao ensinar e a incentivar o prazer pela leitura nos estudantes.

A trajetória escolar exerce influência em nossa concepção de leitura e escrita do mundo, a fim de justificar esta afirmação Freire (2009) declara que se estas concepções de leituras forem desenvolvidas de forma maçante e mecânica os educandos podem se desinteressar por tais práticas. Contudo, cabe aos professores promover de fato o envolvimento dos educandos em suas leituras. Como exemplo de práticas que verdadeiramente incentivam o interesse pela leitura literária, Freire (1981) relata enquanto fora professor do ginásio que:

Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo dos textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender sua significação profunda. Só aprendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto (FREIRE, 1993, p. 32).

Logo, é papel das instituições de ensino estimular a leitura literária no cotidiano escolar dos anos iniciais, de modo que os educandos se sintam parte dos elementos, personagens, enredos e descrições dos livros e textos que produzem, para que desfrutem dos benefícios da compreensão das palavras contidas na literatura em sua vida pessoal e acadêmica (LAJOLO, 2005).

Conforme Lajolo (2005), o hábito da leitura se constrói por meio do prazer e aptidão, coisas que se aprendem ao longo do percurso escolar incentivados pelos educadores. Assim, o prazer da leitura literária é fortalecido a partir da vivência da prática da leitura. A relação do professor com a leitura literária influenciará diretamente este processo educativo, visto que o educador da mesma forma deve apreciar a prática da leitura para fomentá-la em seus estudantes.

Justamente, o professor é o mediador da relação dos alunos com livros, ele dispõe o poder de promover diversas experiências literárias, suscitando o prazer pela leitura, a conscientização de sua importância para a vida e formação dos educandos.

Por isto, é essencial que pedagogos estudem sobre o ato da leitura, a fim de estabelecer práticas de leitura literária de qualidade, gerando nos alunos a satisfação pelo ato de ler (FREIRE, 2010). Além disso, segundo Sacilotto (2016), o docente precisa dominar os livros que serão trabalhados para a promoção de leitura literária nos anos iniciais, ao passo que:

Quanto ao trabalho pedagógico do professor no que concerne às práticas de leitura, estas necessitam ser de conhecimento concreto do professor, isto é, o professor precisa, primeiramente, conhecer e ser leitor das obras com as quais pretende trabalhar, com o intuito de conhecê-las, para assim, desenvolver adequadamente seu trabalho (SACILOTTO, 2016, p. 34).

A fim de fundamentar o posicionamento anterior em relação ao valor docente nas práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compartilho uma fala de Lajolo (2005):

A escola é fundamental para aproximar dos livros a criança e o jovem. É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer. E você é a figura-chave para que a leitura chegue às mãos, aos olhos e ao coração dos alunos. Dos seus alunos (LAJOLO, 2005, p. 12).

Diante disso, o educador, em conjunto com a escola, precisa incentivar e incluir a leitura no cotidiano escolar de seus educandos. Para que os livros mudem de fato a visão de mundo dos alunos, a escola pode promover uma leitura crítica, sensível e dinâmica. Na busca por legitimar os benefícios que os livros provocam na vida dos indivíduos. De acordo com Lajolo (2005):

Para que a leitura cumpra o papel que precisa cumprir na vida dos alunos, a escola não pode ter como padrão uma leitura mecânica e desestimulante. Ao contrário. A escola pode e precisa tornar seus alunos capazes de uma leitura abrangente, crítica, inventiva. Só assim os livros farão sentido na vida deles. E só assim a escola ensinará seus alunos a usarem leitura e livros para viverem melhor (LAJOLO, 2005, p. 13).

Segundo Geraldi (1985), para que os educandos atinjam seu protagonismo e aprendizagem efetiva da língua, é preciso que os alunos leiam. Que leiam pela busca de informações, pelo próprio estudo do texto, por meio do pretexto da leitura do texto, pela fruição do texto. Leitura definida entre a relação do escritor e leitor, por meio das construções atribuídas ao texto de acordo com cada sujeito leitor. Com o intuito de elucidar tais constatações, Geraldi (1985) explica que:

Diante de qualquer texto, qualquer uma das destas relações de interlocução com o texto/autor é possível, isto porque mais do que o texto definir suas

leituras possíveis são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos que o definem (GERALDI, 1985, p. 81).

Desta maneira, “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita” (GERALDI, 2001, p. 91). Logo, o processo de leitura realizado pelo educando não deve ser considerado passivo, posto que se estabelece uma interpretação da palavra escrita por meio dos conhecimentos trazidos pelo aluno (GERALDI, 1985).

Lajolo (2005), afirma que para que o processo de significação da leitura ocorra adequadamente, o leitor deve vivenciar experiências literárias diversas. Como, por exemplo, projetos de leitura ministrados pela escola, clubes do livro, eventos literários internos e externos a instituições de ensino, visitas a bibliotecas diversas, a construção e manutenção de uma biblioteca na própria escola, discussões literárias com colegas, professores, familiares, amigos. Além das experiências promovidas em sala de aula, como leituras coletivas, leituras em voz alta, por meio dos mais variados tipos de livros, conforme descreve Lajolo (2005):

Um bom acervo de leitura para crianças é uma espécie de cartografia do Brasil e do mundo: tem história de gente, de bicho e de planta. De gente de toda parte do mundo e de todos os cantos do Brasil: índio, caipira, migrante, branco, imigrante, negro... História de pai, de mãe, de pai novo e de mãe nova, de avô e de avó, e até de bisavô e bisavó. História de letras e de números. De reis e de fadas, de meninas e meninos, de professores e de alunos (LAJOLO, 2005, p. 15).

Para Geraldi (1985), é necessário recuperar a vivência dos alunos enquanto leitores e para isso se faz necessário:

1. Recuperar as histórias enquanto leitores; 2. Criar possibilidades para que as indicações dos livros sejam feitas por colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título. Promover rodízios de livros entre alunos, organizar a biblioteca de sala de aula e a biblioteca escolar, frequentar a biblioteca pública; 3. Enquanto professores temos que propiciar que os alunos façam um maior número de leituras, a qualidade está dada pela profundidade e contato com várias leituras (GERALDI, 1985, p. 83).

Diante deste cenário citado anteriormente, a partir de anos de práticas literárias ofertadas pela escola, o sujeito se tornará um leitor maduro. Tal conquista possui como característica a habilidade de atribuir significados profundos à vida a partir dos livros, se enxergar dentro dos textos, transportando sua bagagem de vida para suas leituras. Segundo Lajolo (1982, p. 53), “só um leitor maduro consegue ler, com desenvoltura, um texto com que está tendo contato apenas na hora da leitura”.

Cabe ao educador promover um diálogo entre os livros e os alunos. O professor, é um mediador dessa relação, promovendo que os educandos interajam com o texto. Também, o educador será leitor, logo existem inúmeras leituras sobre um mesmo texto dentro da sala de aula (GERALDI, 1985).

O ato de ler é de fato complexo, exige uma série de habilidades cognitivas do sujeito leitor, todavia são esses exercícios de leitura que desenvolvem enormemente o indivíduo. Portanto, o ato de ler deve ser estudado profundamente pelo educador, visto que recorrentemente professores obrigam seus alunos a leituras copiosas e descabidas da leitura de mundo do educando (FREIRE, 2009). A fim de fundamentar tal conclusão, trago este fragmento de Freire (2009, p. 17): “A insistência na quantidade de leituras sem o devido ‘adentramento’ nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada”.

Assim, em concordância com Freire (2010), a partir dos conhecimentos prévios e leituras de mundo particular concebidos pelos alunos, cabe à escola desenvolver estes saberes, possibilitando decifrar as palavras também, principalmente palavras presentes no contexto do sujeito.

A escola então desenvolve um trabalho a partir das leituras de mundo imediatas, com a leitura da palavra-mundo. Freire (2009) descreve brevemente a prática pedagógica de sua primeira professora dos anos iniciais a fim de explicar os tipos de leitura presentes na vida do sujeito, “com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a leitura do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da palavra-mundo” (FREIRE, 2009, p. 15).

Deste modo, o ato de estudar envolve obrigatoriamente a leitura, principalmente para um educador. Esta leitura envolve etapas diferentes, dentre elas, segundo Freire (2010, p.31) “de ler o mundo, de ler a palavra, e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto”.

A leitura não deve ser um ato automático, mas sim um momento de reflexão, concentração, assimilação dos saberes. O conhecimento trazido pela leitura é árduo, porém não deve ser decorado, e sim apreendido. O ato de ler exige um senso crítico aguçado, e quanto mais a leitura for exercitada, mais analítico será o sujeito. O

momento destinado à leitura envolve curiosidade, curiosidade essa que levará ao conhecimento gradual sobre determinado assunto (FREIRE, 2010).

Ler é investigar, intencional sentido para o mundo que nos cerca. Conforme Freire (2010):

Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade (FREIRE, 2010, p. 32).

O meu interesse pessoal pelo tema se deu a partir da prática de leitura adquirida na escola filantrópica “Instituto Pandavas”, encorajada por minhas antigas professoras dos anos iniciais. Desde então, leio diariamente, já que durante minha formação fui encaminhada a perceber a importância dessa prática.

No meu quinto ano, líamos todos os dias “religiosamente”, logo no começo das aulas. A professora pedia para que lêssemos em voz alta, intercalando os educandos para que todos tivessem a oportunidade de ler. Enquanto meus colegas liam em voz alta, eu percorria os olhos pelas palavras lidas, sempre tentando ler mais rápido para descobrir precipitadamente as próximas falas. Após aquela meia hora de leitura coletiva, discutíamos brevemente o que tínhamos acabado de descobrir naquelas páginas.

Essa rotina se deu por um ano inteiro, lemos diversos livros juntos: “Robinson Crusoé”, “Os doze trabalhos de Hércules”, “Meu pé de laranja lima”, “O menino do dedo verde” e “O Minotauro”. Minha classe se apaixonou por mitologia grega a partir de “Os doze trabalhos de Hércules” e o “O Minotauro”, o que nos inspirou a dramatizar uma das doze façanhas de Hércules - O leão de Nemeia.

Assim, encerramos a primeira etapa do Ensino Fundamental I apresentando “O leão de Nemeia”, onde eu interpretei a deusa Palas Atenas. Nos divertimos muito durante os ensaios e a partir de então começamos a frequentar a biblioteca da escola com maior assiduidade. Ampliamos nossa leitura para além da escola, começamos a comprar livros em livrarias e sebos. Durante os intervalos eu e minhas amigas discutíamos sobre os livros que estávamos lendo, fazendo com que a troca de livros fosse uma prática comum entre nós.

Este hábito de leitura não foi perdido durante o Ensino Fundamental II, nosso professor de literatura realizava leituras coletivas também, fazíamos uma roda sentados na grama e líamos em voz alta. Durante o 6º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II tivemos o mesmo professor de literatura e gramática, na matéria de gramática nós trabalhávamos o vocabulário novo trazido nas nossas leituras.

No sétimo ano foi exceção, tivemos aulas de literatura com nossa antiga professora do 4º ano, era evidente seu incentivo pela leitura, lia trechos de livros infantis para nós diariamente. A professora ao descobrir sobre nossa paixão por livros decidiu, voluntariamente, criar um clube do livro. Semanalmente, todas as quintas-feiras, discutíamos sobre nossas leituras atuais e passadas. Trechos de livros escolhidos a dedo eram lidos por nós e pela professora nestas reuniões.

Após o término dos livros, realizávamos avaliações de interpretação de texto com base em nossas leituras. Isso aguçava também nossa sensibilidade quanto leitores, me fazia observar o trabalho do escritor em cada uma de suas passagens. O nono ano era conhecido por todas as turmas pela leitura do livro “Capitães da areia” de Jorge Amado, ao longo do livro realizamos interpretações de texto e nos reuníamos para discutir seu conteúdo.

As contribuições destas experiências literárias para minha formação foram diversas. Com suporte nelas, pude me tornar um sujeito mais sensível, crítico, informado e criativo. E pretendo abordar estas propostas com literatura literária em minhas práticas docentes, pois reconheço suas contribuições em mim e meus antigos colegas.

A fim de justificar meu estudo, diante de todos os conhecimentos apreendidos ao longo do curso de Pedagogia, escolho o tema apresentado com a finalidade de aprofundar o conhecimento, no sentido de posteriormente aproximá-lo de minha prática docente. Assim, “[...] a função do TCC é ajudar o aluno a aprender e pensar cientificamente, utilizar as disciplinas fundamentais de sua área de conhecimento profissional como instrumento para conhecer o real, interpretá-lo e subsidiar a ação” (POZZEBON, 2006, p. 55).

Logo, por conta de minhas prazerosas experiências literárias, escolhi estudar sobre o ato de ler literatura nos anos iniciais e as práticas pedagógicas envolvidas. A fim

de proporcionar aos meus futuros alunos momentos igualmente prazerosos e marcantes através da leitura. Para salientar o que sinto, apresento um dito de Lajolo (2005):

O que fazemos na classe com nossos alunos tem muito que ver com o que fizeram conosco quando fomos alunos. Para o bem e para o mal, a história de leitura de cada um de nós — educadores de hoje — se faz presente nas atividades de leitura que desenvolvemos nas classes (LAJOLO, 2005, p. 6).

A partir das discussões teóricas realizadas anteriormente, defino os seguintes objetivos. Com suporte da produção acadêmica disponível em artigos científicos compreender as práticas pedagógicas instituídas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental que promovem a prática da leitura literária.

Além disso, defini como objetivos específicos: sistematizar e analisar artigos que abordam a leitura literária, contemplados no Google Acadêmico, entre 2015 e 2020 e identificar as contribuições das práticas pedagógicas atentas à leitura literária na formação dos educandos.

Segundo Gonsalves (2003, p. 56), “Dentro de um projeto de pesquisa, os objetivos servem para dar a direção da ação do pesquisador e para definir a natureza do trabalho”. Logo, o trabalho visa a investigação de artigos científicos sobre leitura literária dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentados pela plataforma do Google acadêmico. Tais investigações aspiram compreender as colaborações do ato da leitura literária nas escolas no desenvolvimento dos estudantes do Ensino Fundamental I.

A seguir apresento a organização do trabalho. No capítulo 1 apresento as questões metodológicas, no capítulo 2 apresento as discussões realizadas a partir dos fichamentos fundamentados nos artigos científicos encontrados na plataforma do Google Acadêmico e no capítulo 3 se encontra a conclusão do trabalho.

1.2 METODOLOGIA

Os artigos científicos analisados foram encontrados na plataforma do Google Acadêmico a partir das palavras-chave “leitura literária nos anos iniciais”, datados do ano de 2015 ao ano de 2020, com o intuito de conhecer as discussões atuais a respeito da temática abordada. Deste modo, as investigações no interior de artigos científicos selecionados serão concebidas sob a metodologia de revisão bibliográfica, a fim de conhecer as discussões sobre leitura e literatura infantil no contexto escolar. De acordo com Gil (2002), a revisão bibliográfica:

É desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. (...) As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

Assim, esta pesquisa bibliográfica está alicerçada em disciplina e criticidade. “Disciplina porque devemos ter uma prática sistemática- um critério claro de escolha dos textos e autores” (DESLANDES, 2011, p. 36). E criticidade, pois, segundo Deslandes (2011):

Porque precisamos estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação por nós escolhido- uma revisão não pode ser diletante, mas precisa estar atenta à correlação entre os métodos propostos e os resultados encontrados por outros pesquisadores (DESLANDES, 2011, p. 36).

Também, “a pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância” (GOLDENBERG, 2005, p. 13).

Inclusive, o presente estudo considerou as características das abordagens qualitativas, onde a investigação é descritiva, os dados são recolhidos por meio de palavras, documentos, artigos científicos e livros (YIN, 2016). Os resultados de pesquisa não são os aspectos mais visados, pelo contrário, o processo de descobertas, investigação e construção de novos conhecimentos que serão os tópicos mais aspirados desta pesquisa qualitativa. Além disso, a pesquisa qualitativa busca explorar por meio de diferenciadas fontes e vertentes determinado objeto de estudo. Segundo Yin (2016, p. 6) “a pesquisa qualitativa procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo”.

Após realizar um levantamento bibliográfico inicial, dentre 120 artigos encontrados no Google Acadêmico, considerando as palavras-chave leitura literária nos anos iniciais, entre 2015 e 2020, apenas 15 artigos contemplam o tema que abordei na presente pesquisa.

Porém, como proposto no projeto inicial de Trabalho de Conclusão de Curso, os artigos selecionados seriam do período de 2015 a 2020, no entanto, mesmo ativando o filtro na plataforma do Google Acadêmico de período de produção de artigos, quatro artigos divergiram desta proposta. Assim, quatro artigos eram de anos anteriores a 2015, um artigo foi publicado no ano de 2013 e três artigos foram lançados em 2014. Logo, os quatro artigos foram desconsiderados para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso.

Além disso, alguns critérios de seleção foram adotados durante o levantamento inicial: teses, monografias e dissertações foram desconsideradas para a realização da pesquisa. Uma tabela foi traçada ao longo do processo de seleção dos artigos. Ela contém 15 artigos com seus respectivos títulos, autores e ano de publicação.

Tabela 1: Tabela de artigos selecionados para análises

	Título do trabalho	Autor (es)	Ano
1	“A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino”	Rildo Cosson	2015
2	“Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação”	Rovilson José da Silva	2015
3	“As contribuições do gênero literário conto no processo de alfabetização”	Ailma Batista de Sousa, Josefa Josimere de Melo Oliveira e Mayam de Andrade Bezerra	2016
4	“Estratégias de leitura e seleção de obras infantis”	Simone Alves Pedersen e Jussara Cristina Barboza Tortella	2016
5	“Gestão e estrutura escolar para o ensino de leitura literária nos anos iniciais”	Iracema Santos do Nascimento	2016
6	“Leitura compartilhada de textos literários na alfabetização de crianças de 6 anos”	Geisa Magela Veloso	2016
7	“Ler e compartilhar sentidos para formar estudantes-leitores”	Marcela Afonso Fernandez e Bianca Dias de Souza	2017
8	“Ler livros sem palavras, ler imagens e	Daniela Segabinazi	2017

	mundos”		
9	“Subjetividade e a formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária nos livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental”	Sheila Oliveira Lima	2017
10	“A literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental”	Aparecida Juliana Perez Diogenes e Rosangela Ribeiro da Silva Justo	2018
11	“Cantinho da leitura como prática de letramento literário”	Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson	2018
12	“Leitura literária infantil e o papel do bibliotecário mediador”	Mariza Inês da Silva Pinheiro e Vera Lúcia Gaparin Jacinto	2018
13	“O pato, a morte e a tulipa- Leitura e discussão de um livro desafiador com alunos dos anos iniciais”	Edgar Roberto Kirchof e Rosa Maria Hessel Silveira	2018
14	Didática da leitura e da escrita: ou para construir conversas sobre as estrelas”	Jilvania Lima dos Santos Bazzo e Ezra Alberto Chambal Nhampoca	2019
15	“Os contos de fada como estratégias de leitura dos educandos nos anos iniciais”	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior e Antônia Edna Brito	2020

Fonte: autoral (2022)

A partir de observações acerca da primeira tabela, é possível afirmar que dois artigos selecionados foram publicados no ano de 2015, quatro artigos foram publicados no ano de 2016, três artigos foram publicados durante o ano de 2017, quatro artigos no ano de 2018, um artigo selecionado foi publicado durante o ano de 2019 e apenas um artigo escolhido foi lançado no ano de 2020.

Logo, observa-se que os anos de 2016, 2017 e 2018 divulgaram artigos que apresentam maior correspondência com o tema da pesquisa. Segundo o Google Acadêmico, o ano de 2015 e 2019 também revelou um número considerável de artigos semelhantes a meu tema de pesquisa.

Diante disso, é possível afirmar que os estudos acerca de leitura literária e práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos últimos três anos não se desenvolveram com tanta intensidade quanto os anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. Além disso, as razões para a diminuição de artigos a respeito deste tema durante o ano de 2019 são desconhecidas. Todavia, o ano de 2020 naturalmente sofreu uma queda de produção de artigos referentes a este tema de pesquisa pelo novo coronavírus.

Além disso, foi elaborada uma tabela de análise metodológica a partir dos artigos científicos selecionados para a pesquisa. Assim, foi possível observar três principais formas metodológicas de investigação: pesquisa bibliográfica, pesquisa de observação e pesquisa intervencionista.

Tabela 2. Tabela de análise metodológica dos artigos selecionados

Nome do artigo	Caráter metodológico
Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação	Pesquisa Bibliográfica
Leitura Literária Infantil e o Papel do Bibliotecário Mediador	Pesquisa de observação
Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária nos livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental	Pesquisa de observação
Estratégias de leitura e seleção de obras infantis	Pesquisa intervencionista
O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário	Pesquisa de observação
Ler livros sem palavras, ler imagens e mundos	Pesquisa bibliográfica
Leitura compartilhada de textos literários na alfabetização de crianças de 6 anos	Pesquisa intervencionista
A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?	Pesquisa bibliográfica
Didática da leitura e da escrita: ou para construir conversas sobre estrelas	Pesquisa bibliográfica
Ler e compartilhar sentidos para formar estudantes-leitores	Pesquisa intervencionista
O pato, a morte e a tulipa – Leitura e discussão	Pesquisa intervencionista

de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais	
A literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental	Pesquisa bibliográfica
As contribuições do gênero literário conto no processo de alfabetização	Pesquisa de observação
Os contos de fada como estratégias de leitura dos educandos nos anos iniciais	Pesquisa bibliográfica
Gestão e estrutura escolar para o ensino de leitura literária nos anos iniciais	Pesquisa de observação

Fonte: autoral (2022)

A partir de observações acerca da segunda tabela, é possível afirmar que seis artigos analisados são de cunho bibliográfico, cinco são pesquisas de observação e quatro artigos são fruto de pesquisas intervencionistas. Assim, é possível certificar que a maior parte dos artigos científicos estudados são produtos de pesquisas bibliográficas.

Porém, com base na tabela elaborada anteriormente, pode-se concluir que o número de artigos advindos de pesquisas bibliográficas, pesquisas de observação e pesquisas intervencionistas é bem equiparado. Assim, é cabível constatar que os fichamentos a seguir são providos de três aspectos metodológicos regulares. Entretanto, o fato de haver uma diversidade balanceada de artigos embasados em pesquisas bibliográficas, pesquisas intervencionistas e pesquisas de observação favorece a pluralidade, e consequente enriquecimento do presente trabalho.

A seguir, apresento os fichamentos elaborados a partir dos artigos científicos encontrados na plataforma Google Acadêmico entre os anos de 2015 e 2020, agrupados por temas essenciais para as discussões de leitura literária na escola e práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental.

2 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE ARTIGOS CIENTÍFICOS- AS MÚLTIPLAS VISÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

2.1 A BIBLIOTECA ESCOLAR E O LIVRO DIDÁTICO

Neste ponto apresento as discussões dos artigos de Silva (2015), Pinheiro e Jacinto (2018), Lima (2017). As pesquisas são baseadas na temática de biblioteca escolar e livro didático, considerando o cenário atual das escolas públicas de anos iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo intitulado “Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação” de autoria de Silva (2015), buscou analisar a constituição de leitores na escola de anos iniciais do ensino fundamental que indica a união entre o grupo docente, o projeto pedagógico escolar e os meios de leitura e a biblioteca da escola (SILVA, 2015). Além de pesquisar as circunstâncias elementares para se desenvolver leitores nas escolas (SILVA, 2015). A pesquisa de Silva (2015), é de cunho bibliográfico e fundamenta-se em revisões de literatura a respeito do tema (SILVA, 2015). Sobretudo, as investigações foram pautadas nos estudos de Lajolo (1994), Colomer e Camps (2002) e Bettelheim (1985).

Primordialmente, para se formar leitores na escola é preciso que haja “planejamento que estruture e apoie o trabalho em todas as instâncias, ou seja, direção, coordenação pedagógica e professores articulando ações a fim de que os alunos cheguem à leitura” (SILVA, 2015, p. 487). Como também é inevitável que “para aprender a ler é preciso que haja livros, biblioteca e mediação de leitura, entretanto, ainda permanece na escola a ideia de formar leitores apenas com o discurso aos alunos de que a leitura é importante, que ela faz bem ao sujeito, auxilia no seu desenvolvimento [...]” (SILVA, 2015, p. 487).

Assim, para que se formem leitores nas instituições de ensino, é preciso planejamento. Em virtude disso, o projeto pedagógico é tido como o alicerce para atingir as metas acerca da educação literária (SILVA, 2015). Desse modo, Silva (2015) revela que o projeto pedagógico:

Consiste numa conjuntura de procedimentos e ações pedagógicas, realizados em concomitância, de modo que equipe de ensino empreenda ações pedagógicas que promovam o contato cotidiano com a leitura, com o empréstimo de livros, com momentos de ouvir histórias e conversar sobre

elas; com o uso orientado e/ou espontâneo da biblioteca pelos alunos, enfim, cumpre à escola promover um ambiente leitor (SILVA, 2015, p. 503).

À medida que o projeto pedagógico é bem estruturado nas escolas, deve-se avaliar a biblioteca como espaço essencial de formação literária infantil (SILVA, 2015). Porém, infelizmente, é frisado por Silva (2015) que:

É histórica a dissociação entre sociedade e biblioteca em nosso país. Em geral, essa instituição está ausente nas escolas públicas. Além disso, nas últimas décadas, o governo federal perpetuou a política contínua de envio de livros à escola pública sem, no entanto, assegurar o espaço apropriado para a organização da biblioteca. Porém, em geral, as bibliotecas estão localizadas no pior espaço físico do prédio, pois grande parte de nossas escolas foi, e ainda o é, construída sem o espaço destinado a ela, isso gera o improvisado espacial, a inadequação do espaço para as atividades que são inerentes a sua função na escola (SILVA, 2015, p. 493).

Analogamente, Silva (2015) comenta sobre a limitada relação pedagógica entre escola e biblioteca nas instituições de ensino de anos iniciais do Brasil, salientando que “quando está presente no ambiente escolar, é como se a biblioteca fosse um corpo à parte, sem entrosamento pedagógico com o projeto de ensino, com a formação diária de alunos e professores” (SILVA, 2015, p. 503).

Certamente, o sujeito conciliador entre o projeto pedagógico, biblioteca e educandos, é o professor. Todavia, os mediadores devem adotar alguns princípios, a fim de exercerem competentemente sua função, por exemplo:

Que o mediador seja leitor, pois dessa forma, ele terá mais claro para si mesmo, não apenas as metas pedagógicas, mas a sua própria experiência íntima com o texto poderá fazer diferença no processo de mediação. Nesse sentido, ele poderá ter maior facilidade para compreender as etapas pelas quais seus alunos passam no processo de se tornarem leitores, por fim, orientá-los para o encontro com a leitura (SILVA, 2015, p. 496).

Sendo assim, “tornar-se leitor, nesse contexto, pressupõe que o aluno fará descobertas ora orientado pelo professor, ora por suas próprias preferências e contato sistemático com as obras e com a biblioteca da escola” (SILVA, 2015, p. 499). Ainda, o mediador deve ser leitor em sua vida pessoal, tanto quanto em sua vida acadêmica, para que dessa forma, o educador se torne capaz de criar formas de incentivar seus alunos a apreciar o ato de ler (SILVA, 2015). Em vista disso, o mediador será um guia de indicações literárias, também lendo para e com seus educandos (SILVA, 2015).

Além disso, é importante frisar que “no processo de formação de leitor o aluno não seja encarado apenas como um sujeito passivo que receberá mensagem do livro, do professor. Ao invés disso, deve ser incentivado a falar sobre o que leu, discutir, compartilhar, argumentar com professor e colegas” (SILVA, 2015, p. 501). Por fim, para exemplificar algumas causas do medíocre aproveitamento da biblioteca e a falta de motivação literária por parte dos mediadores, Silva (2015) aponta a seguinte hipótese:

Isso tudo pode ser o sintoma de algo mais grave, ou seja, os professores também não são leitores e nem têm o hábito de frequentar a biblioteca, muito menos de inseri-la como um dos recursos para suas aulas. É preciso entender que não existe fórmula mágica para isso, mas que os resultados só virão se houver planejamento de ações objetivas, aplicação do planejamento e continuidade no processo (SILVA, 2015, p. 503).

O artigo intitulado “Leitura Literária Infantil e o Papel do Bibliotecário Mediador” de autoria de Pinheiro e Jacinto (2018), buscou analisar como se constituem e se manifestam nas práticas escolares de ensino de leitura literária o papel da biblioteca escolar, com enfoque na incumbência de bibliotecário mediador. O estudo ocorreu na biblioteca da “Escola Estadual Professora Renilda Silva Moraes” do município de Rondonópolis – MT. A pesquisa buscou identificar a narrativa das histórias e verificar se os livros são lidos pela bibliotecária antes de sua disponibilização no acervo (PINHEIRO; JACINTO, 2018), além de analisar a funcionalidade e a qualidade da biblioteca da escola observada. Sobre tudo, as investigações foram pautadas nos estudos de Amorin (2010), Lopes (2011) e Estabel (2011).

Primordialmente, é imprescindível explicitar a importância e o papel da biblioteca escolar para o aluno. Decerto, a biblioteca escolar é “o local por excelência para apresentar a leitura como uma atividade natural e prazerosa, posto que, para muitas crianças, configura-se como a única oportunidade de ter acesso aos livros que não são didáticos” (CALDIN, 2003, p. 54 *apud* PINHEIRO; JACINTO, 2018, p. 73). Além disso, “a biblioteca escolar é o espaço democrático de formação da cidadania, que propicia o acesso e o uso da informação e auxilia na constituição de um sujeito agente na sociedade em que vive” (MORO, ESTABEL, 2011, p. 68 *apud* PINHEIRO; JACINTO, 2018, p. 73).

Logo, posto a intenção da biblioteca escolar, do mesmo modo é fundamental destacar a necessidade de um bibliotecário para as escolas:

O bibliotecário escolar é um mediador da informação, portanto, desempenha um papel de grande valor na biblioteca escolar. Cabe-lhe algumas funções como as normas de funcionamento, a formação e desenvolvimento da coleção, o tratamento e disseminação da informação, iniciação à pesquisa e, a principal, as ações motivadoras para o gosto pela leitura (PINHEIRO; JACINTO, 2018, p. 74).

Além de tudo, é dever do bibliotecário escolar “apresentar uma proposta de incentivo e valorização do livro como essência no processo de formação de leitores” (LOPES, 2011, p. 225 *apud* PINHEIRO; JACINTO, 2018, p. 74). Entretanto, é crucial ressaltar o fato de que os educadores não são os únicos agentes na formação e desenvolvimento de valores e incentivo à leitura literária, os bibliotecários e pais possuem enorme influência sob as crianças (PINHEIRO; JACINTO, 2018).

Dito isto, Pinheiro e Jacinto (2018) afirmam que “ao ler algumas pesquisas mencionando que as bibliotecas escolares no Brasil são locais sem vida, constatou-se que a Biblioteca da Escola Estadual Professora Renilda Silva Moraes, através deste estudo, tem um diferencial” (PINHEIRO; JACINTO, 2018, p. 76). Isto ocorre pois:

A bibliotecária vem favorecendo aos alunos uma realidade que dificilmente se encontra em outras Bibliotecas do país – acesso a biblioteca com prazer. Mas com um diferencial: a leitura é realizada, as retiradas de literaturas são constantes, a presença dos alunos é grandiosa na biblioteca, que mais parece uma “colmeia”, ao redor dos livros (PINHEIRO; JACINTO, 2018, p. 76).

Além disso, segundo Pinheiro e Jacinto (2018), salientando a qualidade da biblioteca pesquisada, é reconhecido que a bibliotecária organiza diversos projetos de mediação de leitura literária em conjunto dos educadores da Escola Estadual Professora Renilda Silva Moraes- Carrinho da leitura, Leitura ilustrada, Hora da imaginação e recontando sua história (PINHEIRO; JACINTO, 2018). À vista disso, as autoras enfatizam a urgência de bibliotecários nas escolas:

A experiência envolvendo a leitura na biblioteca nesta escola confirma a importância do bibliotecário como mediador de ações para o desenvolvimento de capacidades leitoras. Contatou-se também que a bibliotecária lê as literaturas infantis antes de disponibilizarem na estante, ou seja, a obra adquirida pela biblioteca sempre é lida pela bibliotecária na hora do tombamento. Essa pré-leitura ajuda o bibliotecário na hora do diálogo, pois fica conhecendo todas as histórias para poder sugerir ou conversar com os alunos (PINHEIRO; JACINTO, 2018, p. 77).

Dessa forma, baseando-se nos estudos de Amarin (2010), as autoras compreendem que:

É preciso motivar, desde cedo, a leitura de textos literários para desenvolver o senso crítico de cada criança com a compreensão do significado dos textos. É importante que ela leve em conta as relações daquela obra com outras do mesmo ou de outros autores, estabelecendo desde cedo a intertextualidade entre os textos. Por exemplo, com a época em que foi escrita a obra, com a atualidade, propiciando a capacidade de ler, refletir, pensar, mas também sentir, emocionar-se, apurar a sensibilidade, sonhar e amar. Assim, poderá sempre relacionar tudo o que lê com o mundo que a cerca e compreender a diversidade de significados que o texto literário oferece (PINHEIRO; JACINTO, 2018, p. 77).

Por fim, devido as investigações, observações e entrevistas semiestruturadas feitas com a bibliotecária da Escola Estadual Professora Renilda Silva Moraes, é possível concluir que:

Se todas as escolas tivessem professores e bibliotecários com habilidades para elaboração de projetos e técnicas criativas para motivar a leitura literária tornando as atividades mais atraentes, poderia existir um maior número de leitores. Nosso sonho é que todo leitor pequeno tenha à sua disposição uma biblioteca escolar e que toda biblioteca escolar tenha um bibliotecário leitor. (PINHEIRO; JACINTO, 2018, p. 78).

O artigo intitulado “Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária nos livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental” de autoria de Lima (2017), constitui-se do projeto “Leitura literária no Ensino Fundamental – Ciclo 1: concepções e práticas”, composto por professores e alunos da UEL, possuiu como meta “seguir a linha investigativa proposta por Marcuschi e Pinheiro, no sentido de observar a quantidade e a qualidade das atividades de leitura do texto literário nos primeiros anos do Ensino Básico” (LIMA, 2017, p. 3151). Sobretudo, as investigações foram embasadas nos estudos de Geraldi (2015), Lajolo (1999) e Pinheiro (2005).

A princípio Lima (2017), expõe a importância do contato literário logo no início da aprendizagem, com a finalidade de gerar o “encantamento da criança em relação ao ato de ler, em relação ao simbólico em que tem a chance de ver-se representada” (LIMA, 2017, p. 3151). Em vista disso, “o ensino da leitura deve garantir aos alunos ingressantes a possibilidade de exercer trocas simbólicas nos processos de construção de sentidos a partir das relações intersubjetivas entre leitor e texto. Deve, portanto, conceber o leitor enquanto sujeito da sua própria leitura” (LIMA, 2017, p. 3151). Dessa forma, Lima (2015) traça a magnitude da leitura literária e os deveres do educador:

Ressaltamos a necessidade da frequência das leituras literárias, da variedade de gêneros que compõem o acervo, da facilidade do acesso das crianças aos volumes, da importância de atividades programadas de leitura sob a condução do professor e, por fim, das leituras compartilhadas, segundo o modelo de Colomer (2007), que consiste num espaço coletivo de reflexão, onde os sentidos atribuídos ao texto são negociados entre os leitores (LIMA, 2017, p. 3159).

Assim, a fim de que tais atividades literárias se realizem, é necessário “abandonar o extremo apego, que vemos nos materiais didáticos, às atividades que primam pela leitura mais literal e unilateral, justificadas apenas pela facilidade em se criarem exercícios – em geral questionários – cujas respostas sejam únicas e indiscutíveis” (LIMA, 2017, p. 3159). Além disso, a autora critica os LDs analisados, ao afirmar que:

Os enunciados que compõem os textos fazem uso de certos procedimentos encontrados na literatura, como a versificação ou a ficcionalização. Entretanto, na maioria dos casos, o material apresentado como literatura não chega a se configurar como tal, seja pela ausência de tensão no enlace entre forma e conteúdo, seja pela profundidade quase nula dos textos e temas expostos (LIMA, 2017, p. 3160).

Infelizmente, há outras falhas pedagógicas localizadas nos LDs, como:

Outro fator relevante que implica em prejuízo para o contato do aluno com o texto literário ocorre com a frequente e, muitas vezes, inevitável mutilação das obras propriamente literárias inseridas nos volumes. Na maior parte das vezes, os cortes propostos pelo LD alteram o sentido do texto original ou demovem seu caráter literário, uma vez que se opta por realizar recortes em trechos que, fora do contexto original, não podem ser reconhecidos como literatura (LIMA, 2017, p. 3160).

Dessa forma, Lima (2017) pode observar as funções mais comuns do texto literário presentes nos LDs, alegando que “há uma tendência a operacionalizar a leitura em função da compreensão dos elementos estruturais do texto, já que os percentuais maiores em relação ao tipo de atividade proposta fixam-se no trabalho com o código e a gramática” (LIMA, 2017, p. 3160). Logo, é possível constatar que os livros didáticos focam “na apreensão mais rasa do texto, focada em enunciados simples e sem a necessidade de mínimas operações inferenciais” (LIMA, 2017, p. 3160). Assim, Lima (2015) cita diferentes meios que facilitam os processos de leitura:

Embora seja possível admitir que algumas das habilidades que favorecem os processos de leitura e compreensão de textos sejam fruto de outras formas de lidar com a linguagem simbólica, seja por meio da oralidade ou mesmo de linguagens não verbais, a formação do leitor, em boa parte das situações em nosso território, inicia-se quando do ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental (LIMA, 2017, p. 3161).

Por fim, Lima (2015) destaca a influência do livro didático nos anos iniciais do Ensino Fundamental como recurso principal de leitura para crianças “pode ser considerado como um dos veículos mais importantes de difusão de metodologias e

práticas de ensino da leitura e, por essa razão, merece especial atenção na condução de programas para a formação leitora” (LIMA, 2017, p. 3161).

2. 2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA

Neste tópico apresento e agrupo as discussões de Pedersen e Tortella (2018), Souza e Cosson (2018), Segabinazi (2017), Veloso e Santos (2016). As pesquisas tratam de estratégias de leitura literária atreladas às práticas pedagógicas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo intitulado “Estratégias de leitura e seleção de obras infantis”, de autoria de Pedersen e Tortella (2018), possui como objetivos de pesquisa comprovar como a seleção do livro infantil e planos de leitura podem ajudar professores a nortear os alunos na compreensão de textos. Além disso, esquematizar procedimentos nacionais e internacionais, ratificados por pesquisas acadêmicas, que comprovam a significativa melhoria da compreensão independente e da crítica realizada durante a leitura do texto literário por alunos de Ensino Fundamental I, utilizando-se de uma perspectiva epistêmica. Sobretudo, as investigações foram pautadas nos estudos de Kramer e Souza (1996), Zimmerman (2011), Schunk e Zimmerman (2007).

Nesse artigo, é realizado uma análise do método “Close Reading” a partir de discussões teóricas pautadas na ótica sociocognitiva (ZIMMERMAN, 2011; SCHUNK; ZIMMERMAN, 2007). A pesquisa foi publicada em maio de 2016 pelas paulistas Simone Alves Pedersen (UNESP) e Jussara Cristina Barboza Tortella (PUC Campinas).

Ao longo da pesquisa as autoras se depararam com uma certa carência de conteúdos literários durante a formação inicial e continuada dos professores. Assim, certas indagações quanto a estas questões foram levantadas.

Como é possível a um professor ou a uma professora que não gosta de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, na leitura e na escrita? Inversamente, se o professor ou professora gosta de ler e escrever, se é contador de casos e de histórias, o que (na sua trajetória de vida) favoreceu esse gostar, essa prática? Como ocorreu essa relação com a escrita ao longo de suas histórias de vida construídas na coletividade? De que maneira está experiência acumulada influencia a relação desses professores com seu trabalho? (KRAMER, SOUZA, 1996, p. 18 *apud* PEDERSEN; TORTELLA, 2018, p. 74).

Logo, é equivocado enxergar o livro infantil apenas como uma introdução para a abordagem de algum tema, pois essa prática não possibilita experiências literárias plenas. Assim, a seleção de obras requer zelo para que a escolha correta seja realizada, uma vez que a literatura infantil de qualidade possibilita um aproveitamento interdisciplinar das obras (PEDERSEN; TORTELLA, 2018).

Do mesmo modo, Pedersen e Tortella (2018), estabelecem uma crítica à pedagogia carnavalesca, afirmando que para alguns educadores os adornos são prioridade. Porém, se aludindo a literatura, o aprofundamento do texto por meio de pensamento crítico por exemplo, é exorbitantemente mais eficaz que a construção de cartazes e peças de teatro referentes aos livros trabalhados em sala de aula.

Como é dito anteriormente, o método de *Close Reading* é notadamente analisado pelas autoras. Posto que, segundo o *The Common Core State Standards* (padrões educacionais utilizados por mais de 45 estados americanos com o propósito de aprimorar o ensino e a aprendizagem), elegeu o mecanismo de *Close Reading* como a melhor tática para todas as faixas etárias escolares, visto que a compreensão leitora dos estudantes praticantes do método é formidável. Além disso, o método é descrito da seguinte forma por Pedersen e Tortella (2018):

Questões sobre o texto são formuladas para os alunos. As questões devem ser desafiadoras e promover discussões, reflexões, uma análise profunda do texto, identificando nele diferentes aspectos, desde o vocabulário até sua contextualização histórica e social. Deve haver uma atenção especial para a forma, o tom, as imagens, a retórica. Uma busca pela compreensão da escolha do autor por determinadas palavras. Um mergulho no significado de passagens do texto (PEDERSEN; TORTELLA, 2018, p. 82).

Assim, o método promove uma autópsia do texto. Também é descrito que “esse processo de descoberta e ampliação de significados é importante ferramenta para o desenvolvimento da argumentação lógica e do pensamento crítico, além do exercício da fundamentação das opiniões” (PEDERSEN; TORTELLA, 2018, p. 83).

Como arremate, as autoras após a realização desta pesquisa afirmam que o trabalho pedagógico literário de qualidade em conjunto da seleção de boas obras infantis revela que “a Literatura Infantil é uma ferramenta transformadora que promove a fruição e o engajamento das crianças em discussões e reflexões [...]” (PEDERSEN; TORTELLA, 2018, p. 83). Além disso, em relação aos educandos e educadores é concluído que:

Para que a Literatura infantil seja valorizada como merece e utilizada em práticas pedagógicas saudáveis, é imprescindível que os professores conheçam esse universo para que seus alunos percebam que ler não é uma obrigação desagradável nem apenas pretexto para lições moralizantes ou didáticas. Longe disso, as histórias são pontes que nos levam aos mais diferentes mundos que existem dentro do imaginário humano (PEDERSEN; TORTELLA, 2018, p. 87).

O artigo científico intitulado “O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário”, de autoria de Souza e Cosson (2018), conta com dados que foram apanhados em uma escola não revelada da rede municipal do interior de São Paulo, procedente de uma classe de 4º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma pesquisa de observação. A pesquisa possui o objetivo de justificar o cantinho da leitura “como uma prática de letramento literário [...] que demonstra que, mesmo em atividades tradicionais, é possível encontrar alternativas viáveis para a formação de um leitor literário” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 95). As investigações foram pautadas nos estudos de Magda Soares (1999), Zilberman (2003), Cademartori (2009), Kirchof e Silveira (2009).

O cantinho da leitura, costumeiramente, é elaborado por livros em caixas, baús ou estantes dentro da sala de aula para que os educandos realizem leituras individualizadas (SOUZA; COSSON, 2018). O cantinho é formado por livros disponibilizados pelo educador e pelos educandos, que trazem determinados livros análogos a uma lista elaborada precedentemente pela professora ou rogados pela escola (SOUZA; COSSON, 2018). Portanto, os cantinhos de leitura têm como propósito:

De se oferecer a leitura diretamente em sala de aula e não na biblioteca ou até substituí-la quando não tem uma na escola e tornar os livros mais acessíveis para os alunos e, assim, incentivar a leitura independente ou leitura dita livre, porque, mesmo realizada no âmbito escolar, não recebe nenhuma orientação ou mediação por parte do professor. O objetivo não declarado é manter em silêncio ou pelo menos em outra ocupação os alunos que já terminaram a atividade proposta coletivamente e devem esperar pelos colegas para realizarem a próxima sem perturbar o conjunto da turma (SOUZA; COSSON, 2018, p. 100).

A pesquisa traz como foco o cantinho de leitura organizado pela educadora Silvana Balsan responsável por uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola não relatada do interior do estado de São Paulo (SOUZA; COSSON, 2018). “O objetivo inicial da docente era ter um espaço em que os alunos pudessem retirar livros para ler em casa, sem depender dos horários limitados e limitadores para formação do leitor, imposto pela biblioteca escolar” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 102).

Inicialmente, Silvana se afligiu com a questão da diversidade do acervo, contudo a educadora desempenhou as seguintes ações:

Uma ação importante foi ouvir os alunos a respeito dos seus gostos, dos autores favoritos e, em meio aos livros considerados do cânone da literatura infantil, também foram adquiridos aqueles textos que as crianças haviam solicitado. Assim, o acervo preliminar foi comprado com recursos da própria docente Silvana Balsan (2018) afirmou que a quantidade de livros foi-se ampliando ao longo da ação de leitura proposta, em virtude das solicitações dos próprios alunos, pois, no decorrer do processo, vários deles adquiriram autonomia e liberdade para requerer outros títulos (SOUZA; COSSON, 2018, p. 102).

Dessa forma, os autores revelam que “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 35 *apud* SOUZA; COSSON, 2018, p. 102). Assim, quanto mais a criança lê “maior será seu repertório e mais facilmente se amplia a sua competência de lidar com o universo da literatura” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 102). Além disso, a educadora propôs os seguintes desafios para seus alunos durante a estruturação do cantinho de leitura:

A primeira atividade da professora consistiu em levar todo o acervo para sala de aula e pedir aos alunos para que, por meio da manipulação dos livros e da leitura dos paratextos, conhecessem os títulos que comporiam o cantinho da leitura. A seguir, a docente pediu para que os alunos a ajudassem na classificação dos livros, entre os de ficção e os de não ficção. ou seja, os alunos participaram de todo processo de catalogação e puderam aprender, por meio do manuseio e leitura preliminar, as diferenças textuais (SOUZA; COSSON, 2018, p. 103).

Apesar dos educandos realizarem leituras individuais, houve uma assistência intencional por parte de Silvana no decorrer de suas experiências literárias. Assim, “foi praxe da docente conversar com cada uma das crianças em particular nos momentos de troca de livros, tentando perceber o que gostaram e dando palpites para as novas escolhas” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 103). Logo, a educadora Silvana Balsan relata que ao longo da experiência pedagógica do cantinho:

Foi importante renunciar ao controle da leitura e exercer o papel de mediadora, respeitando a escolha dos discentes, explicando que uma leitura poderia ser interrompida caso o aluno não gostasse e, durante o diálogo sobre a obra lida, sugerir e debater novos livros para ampliação do repertório leitor, portanto, uma ação individualizada que ajudou na construção da autonomia dos alunos (SOUZA; COSSON, 2018, p. 104).

Por fim, Silvana ressalta que é importante advertir as crianças “que tudo faz parte de um processo e analisar a relação que o discente estabelece com o ato de ler através do diálogo e respeito ajuda a transformar a escola num espaço privilegiado e os alunos em autênticos leitores autônomos” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 105).

O artigo intitulado “Ler livros sem palavras, ler imagens e mundos”, de autoria de Segabinazi (2017), procurou exhibir debates a respeito da formação e desenvolvimento do leitor literário, e mais do que isso “a presença da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento, bem como mostrar a importância dos livros de imagens/ilustração na sala de aula dos anos iniciais e suas possíveis abordagens teórico-metodológicas” (SEGABINAZI, 2017, p. 22). Assim sendo, o estudo é fruto de uma pesquisa bibliográfica e revisão de literatura. Sobretudo, as análises da pesquisa são baseadas nos estudos de Solé (1998).

Nessa perspectiva, Solé (1998) alega que estratégias de leitura guiam os estudantes, além de auxiliar “o leitor a aplicar seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto e a identificar e esclarecer o que não compreende (SEGABINAZI, 2017, p. 30). Dessa forma, Segabinazi (2017) defende que as atividades de leitura literária em sala de aula devem ser catalogadas em 3 fases:

Constituem as estratégias de compreensão leitora para antes da leitura: antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, o exame de imagens, de saliências gráficas; levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; expectativas em função do suporte; expectativas em função da formatação do gênero e expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação (SEGABINAZI, 2017, p. 31).

Logo, a segunda etapa das estratégias de leitura em sala de aula ocorre da seguinte forma, segundo Segabinazi (2017):

As atividades durante a leitura contribuem para a confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou de consultas ao dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave [...] (SEGABINAZI, 2017, p. 31).

Em seguimento, Segabinazi (2017) disserta sobre as atividades de pós leitura, afirmando que tal etapa facilita o desenvolvimento de “troca de impressões a respeito do

texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto e avaliação crítica do texto” (SEGABINAZI, 2017, p. 31).

Além de tudo, de acordo com Ramos (2013), o livro-imagem possui a capacidade de promover ao leitor que “ao se deparar com um livro-imagem cuja narrativa é inédita, o leitor se torna responsável por criar o texto verbal. As crianças, pouco compromissadas com a lógica, são capazes de dar diferentes rumos para uma história proposta a partir dessa linguagem em que as palavras estão ausentes” (SEGABINAZI, 2017, p. 26).

Nesse sentido, inclusive Hunt (2010) que alega que o livro-imagem veda educandos de palavras, “acredita na potencialidade da ausência de palavras, que, de acordo com o autor: às vezes pode fornecer um ‘hiato’ que necessita da inteligência e da imaginação para ser preenchido” (HUNT, 2010, p. 27 *apud* SEGABINAZI, 2017, p. 27). No entanto, críticas acerca de educadores de conduta tradicional, são traçadas por Segabinazi (2017):

Nessa perspectiva, seria deleitável a manipulação de livros de imagem para “ler/contar” a narrativa percebida pelo olhar da criança; aliás, essa é uma das primeiras funções da ilustração. Entretanto, nem sempre os professores conduzem essa leitura na sala de aula; ignoram a presença diária de imagens e histórias no entorno das crianças e partem diretamente para exercícios de escrita e leitura de textos artificiais, preparados para alfabetizar (SEGABINAZI, 2017, p. 29).

Além disso, Segabinazi (2017) argumenta a magnitude da elaboração das atividades de leitura, preparo do ambiente e escolha das obras literárias, pois “selecionar um bom texto literário (às vezes com a participação dos alunos), adequado aos objetivos da turma/do aluno e preparar o ambiente para ler um livro é fundamental; em seguida, pensar e elaborar alternativas para explorar o texto também são partes necessárias para alcançar bons resultados” (SEGABINAZI, 2017, p. 40). Por fim, a autora justifica e defende o uso de livros de imagens nas escolas:

Situamos [...] o lugar do livro de imagens como uma opção viável para construir e elaborar os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais. Tudo isso, porque acreditamos que a imagem permite a leitura e a interação com um universo variado de enredos, personagens, cenários, texturas, cores, sensações etc., que podem suscitar na criança a construção de significados mais interessantes, que preenchem melhor seus questionamentos e curiosidades a respeito de si e do mundo, além de promover o prazer estético (SEGABINAZI, 2017, p. 42).

O artigo intitulado “Leitura compartilhada de textos literários na alfabetização de crianças de 6 anos”, de autoria de Veloso e Santos (2016), teve como objetivo observar a dimensão da leitura dialógica e compartilhada feitas a partir da decodificação

de livros infantis. O estudo é de cunho intervencionista, realizado em grupos infantis em fase de alfabetização, especificamente dentre a faixa etária de seis anos de idade. Sendo assim, a pesquisa ocorreu em uma escola pública do município de Montes Claros-MG, por meio de reuniões de contação de histórias. Além disso, analisou-se a relação de educandos em processo de alfabetização com um vantajoso instrumento- a literatura. Assim, favorecendo a instauração da criança no universo das letras (VELOSO; SANTOS, 2016). Posto isto, as investigações foram pautadas nos estudos de Solé (1998).

Segundo Veloso e Santos (2016), durante suas laborações de pesquisa, foi expressamente desempenhada “a leitura e a escrita como práticas sociais inseridas na vida dos alunos, em que a mediação pedagógica se processou pela leitura oral de textos carregados de significados e intenções” (VELOSO; SANTOS, 2016, p.76).

Com base em Solé (1998), as autoras afirmam que os educandos têm de compreender que o ato de ler é plurifacetado, já que a leitura serve como ferramenta para informação, conhecimento e prazer (VELOSO; SANTOS, 2016). Tal conclusão é imprescindível para o incentivo literário das crianças, no sentido de gerar uma associação afetiva dos alunos com o universo escrito, e consequentemente, com a literatura (VELOSO; SANTOS, 2016).

Dessa maneira, segundo Veloso e Santos (2016), para a execução das reuniões literárias de contação de histórias, diversos livros foram digitalizados e a apreciação dos mesmos foi concretizada através de um equipamento de projeção. Assim, as autoras explicitam pertinentemente as estratégias da utilização de um aparelho de multimídia para a leitura compartilhada:

De um lado, a possibilidade de permitir o acesso aos textos e às imagens, no formato proposto pelos autores e ilustradores. Por outro, essa opção metodológica possibilitou realizar o trabalho com um único texto, cuja leitura foi compartilhada pelo grupo, em que as ideias puderam ser discutidas e os sentidos partilhados e negociados. Dessa forma foi possível a exploração das potencialidades de textos e imagens. E o potencial renovador característico da criação artística proporcionou condições para que a literatura infantil pudesse fazer parte da vida destes leitores, ampliando a visão de mundo e o repertório cultural das crianças (VELOSO; SANTOS, 2016, p.76).

Como dito anteriormente, a pesquisa é baseada nas concepções de Solé (1998), que atesta interferências antes, durante e depois da leitura compartilhada em companhia

de educandos em fase de alfabetização (VELOSO; SANTOS, 2016). Assim sendo, a rotina de mediações da pesquisa ocorreram de tal forma:

Na etapa que antecedia a leitura, realizávamos atividades para ativação ou atualização de conhecimentos prévios, motivação, definição de objetivos para ler, antecipação de sentidos, elaboração de hipóteses. As atividades se constituíam como situações coletivas para exploração da superestrutura do texto, com análise da capa – das ilustrações, cores, formas, título, subtítulos, sublinhados, etc. –, em um processo em que os leitores procuravam adivinhar os sentidos das histórias, a partir das informações presentes nesses elementos. Também foram discutidos conhecimentos inerentes ao texto escrito, como o nome do autor e do ilustrador, a dedicatória e outros elementos pré-textuais que compõem o projeto gráfico, de forma que pudessem compreender as características e a estrutura típica do livro literário. Já na etapa posterior à leitura era realizada a apreciação coletiva da obra, sínteses conclusivas, compartilhamento de sentidos (VELOSO; SANTOS, 2016, p. 76).

Do mesmo modo, segundo as autoras, “todas as etapas do trabalho eram mediadas pelas pesquisadoras, que orientavam a leitura das imagens, liam os textos em voz alta, organizavam a discussão do grupo, realizavam atividades de escrita e de apropriação do sistema de escrita alfabético” (VELOSO; SANTOS, 2016, p. 77). Uniformemente, Leite e Tassoni (2007), discorrem sobre a relevância do adulto-mediador na escola:

A afetividade é importante na escola e na determinação das relações entre os sujeitos e o objeto do conhecimento, e também na disposição dos alunos frente às atividades propostas. Daí a importância do adulto-mediador, posto que as decisões pedagógicas que facilitam a aprendizagem aumentam a possibilidade de construir relações afetivas do sujeito com o objeto do conhecimento, sendo que o inverso pode ser verdade e produzir relações aversivas (LEITE; TASSONI, 2007, p. 27 *apud* VELOSO; SANTOS, 2016, p. 80).

Segundo Veloso e Santos (2016), para que a leitura dialógica seja eficaz, há uma prática essencial para esse processo de construção e desconstrução de interpretações- a partilha de histórias, orientadas por vivências espontâneas juntos dos livros, educandos leitores e educadores mediadores (VELOSO; SANTOS, 2016). Portanto, dentro desta correnteza de raciocínio “os alunos entendem que os processos de leitura acontecem através da fala, da escrita, das palavras, das imagens, mediados pelo ouvir, pelo observar, pelo questionar, pelo intervir em seus próprios pensamentos e nos pensamentos dos autores” (VELOSO; SANTOS, 2016, p.85).

Ainda, as autoras consideram que a estrutura escolar muitas vezes não possibilita práticas literárias indecorosas, visto que:

Consideramos que a estrutura participante desenvolvida nas escolas pode gerar prejuízos para os alunos, posto que, contrariamente ao ambiente do lar, em que as práticas são mais livres, mais divertidas e isentas de cobranças, na escola, as práticas são cerceadoras, controladas. Em uma estrutura escolar compartilhada típica, o professor seleciona um texto a ser lido, organiza uma seção de leitura, controla os turnos de fala, assinala quem deve falar e espera que os alunos levantem a mão para serem indicados a dar sua contribuição, inclusive quando se estabelece uma discussão mais aberta. Para o autor, essa é uma estrutura tão arraigada que é percebida como uma forma natural de se ensinar a ler e escrever – o que não significa que seja adequada para todos os alunos (VELOSO; SANTOS, 2016, p. 79).

Por fim, as autoras afirmam terem elaborado contextos literários que também favorecessem a criação de laços afetivos entre aluno e professor, não apenas a fim de incrementar o processo de alfabetização dos educandos (VELOSO; SANTOS, 2016). Assim, as autoras concluem que “as práticas de leitura e as conversas sobre as histórias acabaram por gerar a confiança da criança para ler por si mesma, para assumir seu discurso, correr o risco de errar, construir uma relação afetiva com a escola e os professores, com a leitura, os livros e a literatura” (VELOSO; SANTOS, 2016, p. 86).

2. 3 FORMAÇÃO DE LEITORES

Neste tópico apresento e agrupo as discussões de Cosson (2015), Bazzo e Nhampoca (2019), Souza e Fernandez (2017), Silveira e Kirchof (2018). As pesquisas tratam do desenvolvimento e processos de formação de estudantes leitores atreladas às práticas pedagógicas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo intitulado “A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?” de autoria de Cosson (2015), procurou investigar o papel do educador diante da literatura: mediar ou ensinar leitura literária? Assim sendo, o estudo é fruto de uma pesquisa bibliográfica e revisão de literatura. Sobretudo, as reflexões foram pautadas nos estudos de Coelho (1976), Leite (1983) e Paulino (2005).

A princípio, “a mediação da leitura literária tem sido assimilada a práticas de lazer, fruição e deleite, destinando ao professor o papel de facilitador do acesso aos livros” (COSSON, 2015, p. 161). Porém, essa afirmação é contrária aos pensamentos dos antigos estudiosos de letramento literário, pois a perspectiva tradicional da área de leitura literária alega que “tais práticas terminam por recusar à escola a razão de sua existência, que é ser instituição de ensino” (COSSON, 2015, p. 161).

Apesar das desiguais posições sobre a finalidade do professor diante do texto literário nas escolas, a formação do educando por meio da leitura é o propósito máximo das aulas de literatura (COSSON, 2015), além de que não podemos negar ao professor “o lugar de conhecimento, planejamento e execução do ensinar que é próprio de sua atuação. Assim como que não se pode advogar um ensino que ignore a condição de sujeito do aluno e o processo de interação que é o ensinar e o aprender na sala de aula” (COSSON, 2015, p. 167).

Assim, de acordo com Coelho (1976), “no meu entender, [...] às disciplinas literárias compete uma função mais formativa do que informativa; devem, acima de tudo, ensinar a ler e despertar nos alunos a fome da leitura” (COELHO, 1976, p. 58 *apud* COSSON, 2015, p. 166). Por outro lado, Leite (1983) insinua o educador como mediador entre a relação aluno-literatura:

Nosso papel é muito simples e, ao mesmo tempo, porque estamos professoralmente viciados, muito difícil. Requer algo bastante sutil: uma presença meio ausente, e, no entanto, atuante: um apagar-se da figura do mestre que, muito embora, conduz o jogo; uma condução que se deixa conduzir (LEITE, 1983, p. 113 *apud* COSSON, 2015, p. 167).

Acima de tudo, para a mediação ou ensino de leitura literária, o professor tem de ser leitor de literatura, visto 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 *apud* COSSON, 2015, p. 167). Além de tudo, segundo as convicções de Cosson (2015):

Em 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. Esse papel de mediador ou mais propriamente dito de animador não apenas coloca o aluno em primeiro plano, como também parece deixar de lado o lugar do professor como responsável pelo ensino na escola (COSSON, 2015, p. 166).

De mais a mais, é crucial frisar que “a leitura literária na escola, portanto, 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, para Cosson (2015), o professor ideal é que “ao ser mediador ensina e ao ser professor media, desenvolvendo a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo” (COSSON, 2015, p. 169).

O artigo “Didática da leitura e da escrita: ou para construir conversas sobre estrelas”, de autoria de Bazzo e Nhampoca (2019), é fruto de uma pesquisa bibliográfica e revisão de literatura. As investigações foram pautadas nos estudos de Magda Soares (2016), Fumo e Girão (2018), Rangel e Machado (2012), Todorov (2010), Bazzo e Chagas (2014). Os principais objetivos da pesquisa são de divulgar as dimensões teóricas e metodológicas pressupostas ao trabalho docente – planejada e intencional – visando o estabelecimento de crianças escritoras e leitoras, usufruindo-se da didática (BAZZO; NHAMPOCA, 2019). Além disso, pretende-se segundo Bazzo e Nhampoca (2019), “contribuir para o fortalecimento das pesquisas na área de educação, literatura e ensino voltadas, primordialmente, para a apropriação pelas crianças dos textos literários no processo inicial de aprendizagem de leitura e escrita” (BAZZO; NHAMPOCA, 2019, p.315).

Desde já, é essencial frisar que as escolas devem inserir seus educandos no universo da leitura, fazendo uso diversos tipos como a leitura informativa e a leitura literária (BAZZO; NHAMPOCA, 2019). Assim, podendo-se dispor de “leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição: a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real” (SOARES, 2002, p. 6 *apud* BAZZO; NHAMPOCA, 2019, p. 319). Segundo Bazzo e Nhampoca (2019), o texto literário promove aos leitores:

Considerando sua dimensão poética e estética, o texto literário favorecerá o exercício de estar no mundo e se relacionar com as coisas, os lugares e as pessoas, percebendo os sentimentos, as sensações, as intuições e, por meio de capturas de redes semióticas socializadas, os entendimentos acerca da existência humana (BAZZO; NHAMPOCA, 2019, p. 320).

Dessa forma, através da leitura, geram-se variedades, conhecimentos e conceitos (BAZZO; NHAMPOCA, 2019). A fusão entre leitura e alfabetização, que resulta na instrução da escrita e leitura permite o apoderamento “de uma linguagem artística, em sua beleza, em suas possibilidades de ampliação de horizontes e de percepções diferenciadas de mundo” (PAIVA; MACIEL, 2008, p. 120 *apud* BAZZO; NHAMPOCA, 2019, p. 319). Posto isso, Bazzo e Nhampoca (2019), ao alegarem que o texto literário é arte “auxiliará as crianças a construir sentidos e significações vigorosos em torno da realidade e da vida em geral” (BAZZO; NHAMPOCA, 2019, p. 319).

A literatura, além de auxiliar no apoderamento do sistema de escrita alfabético-ortográfico, fortalece o processo imaginativo e simbólico por meio de atividades

dialógicas mediadas por docentes, e mais adiante consolidará o hábito da leitura na vida dos educandos (BAZZO; NHAMPOCA, 2019).

Assim, o ato de ler regularmente “favorecerá a formação de uma postura crítica e, por isso, de uma indiscutível capacidade de problematização, argumentação e criatividade” (BAZZO; NHAMPOCA, 2019, p. 322). Ainda, diante do viés da alfabetização no processo de ensino aprendizagem, como se materializa a associação da língua escrita dentro dos aspectos da linguística?

Acolhendo a palavra das crianças e só com palavras encharcadas de sentido, ensinar para elas a função primordial da palavra nas suas dimensões oral e escrita. Ensiná-las a olhar o mundo grafocêntrico e suas complexidades, traduzi-los e grafá-los novamente em um trabalho ininterrupto de criação, invenção e paixão pelo verbo, pela substância e suas correlações. Para tal, é necessário que os intervenientes em processo de alfabetização tomem uma atitude de intervenção, conjugando as três facetas, linguística, social e interativa (BAZZO; NHAMPOCA, 2019, p. 326).

Ao implantar o texto literário no processo de alfabetização dos educandos, os professores devem elaborar planos de aulas variados e alusivos a seus intermédios nos momentos de leitura em sala de aula (BAZZO; NHAMPOCA, 2019). Dessa forma, segundo Bazzo e Nhampoca (2019), a leitura pode ocorrer de inúmeras formas e em diferentes momentos:

Ler para conversar em roda, ler para pensar sobre uma questão, ler para encontrar informações, ler para rir, ler para brincar, ler para contemplar, ler para se emocionar, ler para imaginar, ler para criar, ler para ler simplesmente. E estes aspectos são de fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e sociocultural na vida do/a estudante como ser intelectual e social (BAZZO; NHAMPOCA, 2019, p. 322).

E como e por onde começar a adentrar o universo da leitura na companhia das crianças? Segundo os autores, podemos começar dessa forma:

Lendo em jornais e revistas sobre os signos, discussão sobre a crença de uns e a descrença de outros seres humanos em torno da temática, bem como observação, desenho, pintura, cerâmica, gravura, colagem, fotografia, escultura e outros exercícios de criação e contemplação cujo motivo seja cada um dos signos podem potencializar ainda mais esse processo (BAZZO; NHAMPOCA, 2019, p. 324).

Por fim, o processo de decodificação de letras, palavras, interpretações e sentidos é árdua. No entanto, o educador possui como papel mediar e relacionar o ensino aprendizagem das crianças com seus cotidianos, gostos e vivências.

O artigo intitulado “Ler e compartilhar sentidos para formar estudantes-leitores” de autoria de Souza e Fernandez (2017), buscou concretizar as experiências e ponderações a partir dos projetos de extensão “Ler e Compartilhar: práticas de formação solidária” e “Contações de histórias, rodas e encontros com a leitura literária: das tradições à virtualidade” desenvolvidos por estudantes do curso de Pedagogia da UNIRIO.

Além disso, a pesquisa procurou analisar “alguns modos de ser leitor e tecer a leitura produzindo sentidos” (SOUZA; FERNANDEZ, 2017, p. 140). Por meio de círculos de leitura oral realizados durante o desenvolvimento dos projetos de extensão citados anteriormente. Desse modo, textos literários diversos foram utilizados durante as leituras compartilhadas, como poesias, crônicas, romances e contos (SOUZA; FERNANDEZ, 2017).

Os círculos de leitura, tática pedagógica central da pesquisa, possuem como propósito incitar “a imaginação, a ampliação dos sentidos e a construção de repertórios, com vistas a identificar alguns modos de ser leitor e tecer a leitura” (SOUZA; FERNANDEZ, 2017, p. 140). A pesquisa é de cunho qualitativo e sua cardinal fonte de coleta de dados são “entrevistas semiestruturadas sobre a experiência dos leitores-participantes no círculo do *Ler e Compartilhar*” (SOUZA; FERNANDEZ, 2017, p. 140). Sobretudo, as investigações foram pautadas nos estudos de Lajolo (2000), Souza (2009) e Leite (2004).

As práticas do círculo de leitura literária são desenvolvidas através de “encontros informais por um mediador, o leitor-guia, que a partir da leitura oral do texto literário estimula a criação de teias interpretativas e diálogos espontâneos entre os leitores participantes” (SOUZA; FERNANDEZ, 2017, p. 140). Consequentemente, “o tempo de realização é variável e o local tende a ser acolhedor, pois todos os participantes ficam sentados em roda. Desta forma, ninguém prevalece sobre os demais” (SOUZA; FERNANDEZ, 2017, p. 141). Para exemplificar as vivências literárias do círculo de leitura, Souza e Fernandez (2017) apontam que:

No círculo do *Ler e Compartilhar*, o texto literário estimula o diálogo, num percurso de cooperação e troca de experiências para a produção de sentidos. Interpretações, devaneios e sensações evocam as memórias de leitura e o repertório de narrativas de todos que partilham dessa experiência solidária e crítica. O que distingue essa experiência de outras práticas de leitura é a oportunidade de, a partir da disposição dos participantes em círculo, podermos a cada encontro corporificar a troca espontânea, divergente ou complementar das vivências e escutas de cada leitor envolvido com o texto literário (SOUZA; FERNANDEZ, 2017, p. 140).

O projeto de extensão “Contações de histórias, rodas e encontros com a leitura literária: das tradições à virtualidade”, buscou propiciar aos educandos temas e gêneros literários variados que “diversifiquem a sua visão acerca de nossas matrizes culturais, temos valorizado e incluído nos círculos do Ler e Compartilhar textos provenientes da literatura de matriz africana e afro-brasileira” (SOUZA; FERNANDEZ, 2017, p. 141). Assim, as autoras revelam que:

A partir da expressão artística e da diversidade cultural contida na literatura, intentamos ampliar em nossos leitores o conhecimento sobre nossas matrizes africanas, assegurando o valor dessas culturas em relação à matriz européia, bem como respondendo as demandas por uma sociedade mais democrática, explicitada pela promulgação da Lei 10.639/2003, que estabelece diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, constituindo uma resposta às demandas pelo reconhecimento, valorização e afirmação de direitos da população negra no Brasil (SOUZA; FERNANDEZ, 2017, p. 141).

Posteriormente, após diversos círculos de leitura serem realizados, as entrevistas semiestruturadas foram efetuadas. Os diálogos investigativos portaram como finalidade descobrir detalhadamente as experiências pessoais de cada estudante ao partilharem suas leituras durante as reuniões. À vista disso, uma questão foi elaborada a fim de obter respostas acuradas dos leitores: “Como você se vê como leitor participante do Ler e Compartilhar? Como exemplo foi selecionada a fala da leitora 2:

A minha experiência como leitora neste processo do Ler e do Compartilhar foi deveras enriquecedor. Foi através desses encontros que tive a oportunidade de conhecer outros tipos de produção textual e ir ao encontro cultural e social revelados pela literatura e pelos autores africanos. Ambos para mim desconhecidos totalmente. É interessante ressaltar que a difusão dos conhecimentos, dos sentimentos e das interpretações que surgem a partir destas rodas de conversas, nos desinibem e, então, nos deixamos afetar pelo outro, seja ele, o leitor ou o autor. Sabemos que, neste jogo de revelações, é também possível afetarmos o outro. Quando desvendamos, eu e, ou, o(s) outro(s), aquilo que está entre o sujeito e as entrelinhas do escrito, o ouvir toma outra dimensão. Talvez, uma leitura sem esta dinâmica não se descubra o que está encoberto... Para a nossa formação, humana, profissional, como futuros professores ou não, esta interação só comprova o muito que com as trocas todos nós aprendemos (SOUZA; FERNANDEZ, 2017, p.141).

Como impacto positivo do projeto é possível concluir “quando apresentamos ao estudante, futuro professor, situações em que ele seja provocado a se posicionar como leitor de obras literárias, pretendemos evidenciar o compromisso envolvido quando atuamos na formação de leitores como mediadores de leitura perante diferentes textualidades” (SOUZA; FERNANDEZ, 2017, p. 142). Assim, a partir de práticas enriquecedoras como o círculo de leitura, os alunos podem se desabrochar no mundo da

leitura (SOUZA; FERNANDEZ, 2017). Por fim, Souza e Fernandez (2017), reiteram a dimensão da literatura na vida dos educandos:

Reconhecendo a literatura como uma linguagem artística com potencial emancipatório e o círculo de leitura literária como uma prática democrática, na qual pessoas dialogam, desconstróem preconceitos, problematizam, tecem suas relações com o mundo e se enxergam dentro de uma determinada cultura, enfatizamos mais uma vez a importância desta prática como promotora da cidadania, bem como o seu papel formativo (SOUZA; FERNANDEZ, 2017, p. 142).

O artigo intitulado “O pato, a morte e a tulipa – Leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais” de autoria de Silveira e Kirchof (2018), buscou analisar as reflexões e discussões geradas a partir da leitura do livro “O pato, a morte e a tulipa” escrito por Wolf Erlbruch. A pesquisa intervencionista foi implementada em duas turmas de 4º ano de uma escola não revelada do município de Porto Alegre- RS.

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo “partir da análise de elementos estruturais da obra – principalmente a relação entre texto verbal e imagético – e da temática da morte na literatura para crianças, [...] negociando sentidos a partir de seus próprios repertórios culturais e cognitivos” (SILVEIRA, KIRCHOF, 2018, p. 57). Sobretudo, as investigações foram pautadas nos estudos de Díaz (1996) e Katrin Hesse (2015).

Primeiramente, o enredo do livro de Erlbruch é resumido da seguinte maneira por Silveira e Kirchof (2018):

Um pato sente arrepios ao se dar conta de que está sendo seguido pela morte – figurativizada como um ser antropomórfico, com cabeça de caveira, vestindo uma bata xadrez e carregando uma tulipa; contudo, ao longo da trama, ambos os personagens vão desenvolvendo uma delicada relação de afeto, companheirismo e amizade, a qual se mantém até o final da história, quando o pato morre e é carregado pela morte na direção de um “grande rio”, numa alusão intertextual à mitologia grega, ao mito de Caronte, encarregado de conduzir os recém-mortos ao Hades através do rio Aqueronte (SILVEIRA; KIRCHOF, 2018, p. 64).

Além disso, as imagens do livro possuem características sutis, até mesmo a morte que comumente é retratada de maneira sinistra e assustadora, passa a ser simbolizada de forma afetuosa (SILVEIRA; KIRCHOF, 2018). Assim, Erlbruch apresenta a morte por meio de “uma bata de cores claras como vestimenta que cobre o

corpo formado por ossos, atitudes de ternura e carinho para com o personagem prestes a morrer” (SILVEIRA; KIRCHOF, 2018, p. 65).

Além disso, a tulipa determina uma importante reviravolta contra o estereótipo medonho da morte, pois “ao invés da temível foice que geralmente acompanha o esqueleto, a morte carrega uma tulipa, um signo que alude ao belo e à delicadeza” (SILVEIRA; KIRCHOF, 2018, p. 65).

Ademais, Silveira e Kirchof (2018), destacam o fato de que os educandos apreciaram a relação afetuosa entre o pato e a morte, além de discutirem a flor carregada pela morte, fato que gerou curiosidade nos estudantes, fazendo com que os mediadores incentivassem as crianças a elaborarem significados diferentes para a tulipa (SILVEIRA; KIRCHOF, 2018). Assim, para exemplificar, um excerto dos diálogos com a turma 2, foi selecionado:

A29: Sora e por que que tem a tulipa?

Mediadora: Essa é uma pergunta que eu ia fazer pra vocês... O que será que significa a tulipa?

A31: Sempre quando a gente morre coloca uma flor ou alguma coisa em cima da gente...

A32: No começo da história, ela tinha uma tulipa atrás, nas costas dela, e no final ela botou no ganso quando ele morreu...

(SILVEIRA; KIRCHOF, 2018, p. 71)

Em contrapartida, quando os alunos da turma 1 foram indagados, muitos comentaram sobre inevitabilidade do término da vida:

A27: Não gostei quando o pato morreu...

A6: É a vida, a gente nasce pra morrer...

A11: Ninguém pode sobreviver até mais de cem anos!

A4: Todo mundo morre um dia, né sora?

(SILVEIRA; KIRCHOF, 2018, p. 72)

Além de tudo, como conclusão da pesquisa de Silveira e Kirchof (2018), os autores afirmam que “uma das principais conclusões a que as análises realizadas neste trabalho permitem chegar é de que as crianças que participaram desta pesquisa demonstraram estar fortemente influenciadas por representações midiáticas sobre a

morte, que a associam com o medo e o mal” (SILVEIRA; KIRCHOF, 2018, p. 73). Por fim, os autores revelam que:

Também em relação a grande parte dos livros infantis, a obra de Erlbruch se caracteriza como um contraponto, na medida em que não fornece consolos e tampouco explicações religiosas, instigando o leitor a refletir e a chegar a suas próprias conclusões. A abordagem do autor – colocando a própria palavra “morte” no título, transformando-a em personagem e representando-a de uma forma menos assustadora, convidando os leitores a partilhar de uma certa humanização da própria morte (SILVEIRA; KIRCHOF, 2018, p. 74)

2. 4 GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Neste tópico apresento e agrupo as discussões de Justo e Diogenes (2018), Sousa, Oliveira e Bezerra (2016), Silva e Brito (2020). As pesquisas tratam dos diferentes gêneros textuais e suas contribuições para a formação de leitores atreladas às práticas pedagógicas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo científico intitulado “A literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental” de autoria de Justo e Diogenes (2018), buscou examinar de que modo atividades de leitura podem ser direcionadas por educadores como mecanismo de incentivo à leitura (JUSTO; DIOGENES, 2018). Além disso, a pesquisa procurou analisar como a literatura é capaz de se tornar uma grande aliada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental (JUSTO; DIOGENES, 2018).

A pesquisa é de cunho bibliográfico e as investigações foram pautadas nos estudos de Coelho (2000), Ziberman (2003), Cunha (2012) e Bettelheim (2004). Assim, “nesse sentido, os estudos e reflexões realizados buscam compreender a temática, a partir de definições estudos de diversos autores” (JUSTO; DIOGENES, 2018, p.1).

Primeiramente, os autores ressaltam a dimensão de “trabalhar textos literários, com intuito de promover a leitura de livros, contribuindo para que os alunos se tornem leitores voluntários e autônomos é de suma importância na atividade prática diária do professor” (JUSTO; DIOGENES, 2018, p. 2). Sobretudo, é essencial que diferentes tipos de textos literários sejam apresentados aos educandos, a fim de enriquecer o repertório do leitor infantil (JUSTO; DIOGENES, 2018).

Desta forma, Justo e Diogenes (2018) recomendam a leitura de cordéis para crianças pois “o humor é presença marcante tanto na poesia para criança quanto no

cordel. Também um filão do cordel que o aproxima à literatura para criança é a recriação de contos de fadas tradicionais” (JUSTO; DIOGENES, 2018, p. 5). Assim, o educando a partir das características do gênero literário cordel, consegue aumentar sua habilidade em brincar com palavras e ritmos da língua portuguesa (JUSTO; DIOGENES, 2018).

Além disso, os contos de fadas devem ser utilizados pelo educador em suas atividades de leitura em sala de aula, visto que “através dos contos é possível estimular a criatividade, a imaginação, a brincadeira, a leitura, a escrita, a música, o querer ouvir novamente, desenvolvendo dessa forma a oralidade nas crianças dessa faixa etária, considerado como um importante e significativo veículo de comunicação entre elas.” (COELHO, 2003, p. 20 *apud* JUSTO; DIOGENES, 2018, p. 6). Além disso, outro gênero literário interessante são as histórias em quadrinhos, uma vez que:

São um grande aliado do professor em sala de aula, proporcionando ao aluno o contato com narrativas desde o início da aprendizagem até aquisição de novas linguagens. As crianças desde pequenas já acompanham as histórias do início ao fim, revelando uma certa noção de tempo e espaço por meio das sequências das imagens (JUSTO; DIOGENES, 2018, p. 7).

Portanto, as chances dos estudantes se encantarem pela leitura por meio das histórias em quadrinhos são altas, dado que “[...] propicia a aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento, pois detém o potencial de facilitar o nível de compreensão da leitura ao apresentar diversos desenhos” (JUSTO; DIOGENES, 2018, p. 7).

Além de tudo, os PCN’s recomendam que a inserção da criança no universo da leitura seja o mais cedo possível (JUSTO, DIOGENES, 2018, p. 8). E segundo as autoras “isso pode ser feito por intermédio de histórias infantis, respeitando seus direitos e sentimentos” (JUSTO; DIOGENES, 2018, p. 8). Assim, os PCN’s apontam:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que se lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que Le e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (2000, p. 54 *apud* JUSTO; DIOGENES, 2018, p. 8).

O artigo intitulado “As contribuições do gênero literário conto no processo de alfabetização”, de autoria de Sousa, Oliveira e Bezerra (2016), foi realizado a partir de investigações acerca de uma turma de vinte alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Francisco Chaves Ventura, situada na cidade de Camalaú- PB. O

propósito central da pesquisa foi examinar os benefícios gerados pela utilização do gênero literário conto na alfabetização de crianças. As investigações foram pautadas nos estudos de Coelho (2000), Bettelheim (2002), Marcuschi (2002) e Hoffman (2012). O gênero conto foi analisado de maneira interdisciplinar, à medida que os dados da investigação foram embasados no método de observação participante durante as atividades de leituras propostas.

A princípio, as autoras afirmam que o processo de alfabetização deve estar continuamente atrelado ao ato de ler, visto que “dentro do processo de alfabetização, a leitura torna-se imprescindível, pois vai muito além do prazer, através de uma história que a criança pode conhecer coisas novas, dando início a construção da linguagem, oralidade, ideias, valores e sentimentos, os quais ajudarão na formação pessoal” (SOUSA; OLIVEIRA; BEZERRA, 2016, p. 7).

Do mesmo modo, segundo as autoras, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais criativo com o incentivo de leituras de contos, pois os educandos vivenciam circunstâncias afetivas diversificadas de seus cotidianos (SOUSA; OLIVEIRA; BEZERRA, 2016). Além disso, é defendido que educadores que contam com a prática pedagógica de leitura de contos em sala de aula, transformam a alfabetização em um processo lúdico, uma vez que:

A leitura e a escrita são despertadas de forma mágica, prazerosa e significativa. Assim ao resgatarmos esses textos na vida de nossas crianças daremos o direito de sonhar, viajar e alfabetizar de modo encantador, dentro de um processo vivido por ela em seu crescimento (SOUSA; OLIVEIRA; BEZERRA, 2016, p. 8).

Ademais, os contos possuem o poder de provocar grande interesse e curiosidade ao longo da leitura, já que tal gênero literário fomenta a imaginação fértil dos pequenos leitores (SOUSA; OLIVEIRA; BEZERRA, 2016). Assim, o ato de ler contos possibilita “descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivem e atravessam, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados, resolvidos pelos personagens de cada história” (SOUSA; OLIVEIRA; BEZERRA, 2016, p. 9). Segundo as autoras, os contos possuem arranjos e ordens regulares, concepção também defendida por Vera Teixeira Aguiar (1987, p. 120):

Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filhos), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento se baseia em uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos. A restauração da ordem acontece no

desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. Valendo - se desta estrutura, os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitir à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo (AGUIAR, 1987, p. 120 *apud* SOUSA; OLIVEIRA; BEZERRA, 2016, p. 10).

Durante a pesquisa, a partir da leitura coletiva do conto “Branca de neve e os sete anões”, foi proposto um reconto da história para os educandos. Partindo da relação entre a utilização do gênero literário conto para o auxílio do processo de alfabetização, foi orientado e observado o seguinte:

Os alunos apresentaram um reconto da história em forma de desenhos, organizando as cenas da história, de acordo com a leitura feita por um dos alunos de cada grupo, eles enumeraram cada cena, colocando o numeral correspondente ao acontecimento. A professora em seguida distribuiu folhas em branco, onde os alunos iriam descobrir o nome dos sete anões. A professora escreve no quadro e você copia, para preenchimento de quadro de contagem de letras. O professor deve organizar os alunos em pequenos grupos, propondo que cada grupo pesquise em livros ou internet um conto de fada. Cada grupo irá fazer um reconto da história pesquisada com as devidas ilustrações (atividade de casa). Sendo no final a confecção de um mural com o resultado da pesquisa (SOUSA; OLIVEIRA; BEZERRA, 2016, p. 11).

Segundo Sousa, Oliveira e Bezerra (2016), a partir da realização das atividades citadas anteriormente, foi possível concluir que os educandos estavam de fato interrelacionando-se com as histórias contadas, as compreendendo verdadeiramente e escrevendo textos coesos relacionados aos contos, mesmo que ainda em fase de alfabetização (SOUSA; OLIVEIRA; BEZERRA, 2016). Marcuschi (1989), explica a importância do reconto da história ouvida, explicando os resultados da pesquisa “o reconto da história ouvida faz com que os alunos criem relações entre os personagens e sua realidade, trazendo para seu cotidiano as informações reproduzidas e encontradas na história, reconstituindo assim o conteúdo da história original” (MARCUSCHI, 1989, p. 87 *apud* SOUSA; OLIVEIRA; BEZERRA, 2016, p. 11).

Por fim, citando Freire (1989) para complementar as informações e resultados da pesquisa, é reiterado o seguinte:

A importância do ato de ler trabalha a temática da leitura, abordando sua relevância, especificando o entendimento crítico da alfabetização, reforçando que a alfabetização questiona esforço no ensino de compreensão da palavra escrita, da linguagem, das relações, do contexto de quem fala, ler e escrever entre leitura de mundo e leitura de palavras (FREIRE, 1989, p. 34 *apud* SOUSA; OLIVEIRA; BEZERRA, 2016, p. 12).

O artigo “Os contos de fada como estratégias de leitura dos educandos nos anos iniciais”, de autoria de Silva e Brito (2020), é fruto de uma pesquisa bibliográfica e revisão de literatura. As investigações foram pautadas nos estudos de Abramovich (2008), Cademartori (2010) e Solé (1998). O propósito central da pesquisa foi examinar os benefícios gerados pela utilização da literatura e leitura de contos de fadas, como meios de aprimorar o processo de leitura dos educandos no ensino fundamental.

Segundo Silva e Brito (2020), os educandos atualmente acabam por se afastar da literatura devido às tecnologias, ocasionando capacidades textuais pobres. Dessa forma, com o intuito de incentivar a leitura, “o trabalho de leitura e formação de leitores precisa abordar tipos diversificados de textos, para facilitar a aprendizagem e o ensino em sala de aula” (SILVA; BRITO, 2020, p. 2). A partir disso, os autores defendem:

O ensino da leitura por meio dos contos de fadas desperta o interesse e a motivação para que o educando aprenda melhor, uma vez que as emoções e as características artísticas da personalidade da criança são exploradas, fazendo-a com que invente e reinvente o seu modo de aprender. Assim, ler contos de fada no ensino fundamental favorece o contato do educando com um mundo encantador (SILVA; BRITO, 2020, p. 6).

À vista disso, os autores contemporizam com o seguinte pensamento de Magda Soares (2003), “utilizar contos de fadas é uma grande ferramenta na aquisição da leitura e da escrita. Isto entra em acordo com a definição de que letrar é ensinar a ler e escrever, dentro do contexto em que a leitura e a escrita tenham sido e façam parte da vida do aluno” (SOARES, 2003, p. 3 *apud* SILVA; BRITO, 2020, p. 9).

Assim sendo, é crucial que as tarefas de leitura sejam agradáveis e contribuam a favor do deslumbramento das crianças por contos de fadas (SILVA; BRITO, 2020). Uma vez que “com suas histórias povoadas com fadas, príncipes e princesas, bruxas, magos, madrastas, duendes e animais que voam e falam; podem ser utilizados como elemento motivador da leitura e reflexão da realidade, além de oferecer um conteúdo vasto para a produção escrita” (SILVA; BRITO, 2020, p. 9).

Além disso, contos de fadas não oferecem apenas mundos fantasiosos para seus leitores, visto que “contos tratam da linguagem simbólica, de problemas humanos universais e da necessidade de enfrentar a vida por si só. Nesse sentido, ajudam a criança a ultrapassar as suas dificuldades e a crescer mais serenamente, dando sentido à vida” (SILVA; BRITO, 2020, p.10). De mais a mais, a utilização de contos de fadas como meio de leitura fascina crianças, pois:

A diversificação dos meios para se conseguir motivar o aluno a aprender a ler e escrever permeia a utilização do conto fantástico como uma forma de estabelecer contato com o mundo da criança, pois oferece elementos que possibilitam despertar e desenvolver sua imaginação a partir das experiências da própria criança (SILVA; BRITO, 2020, p. 10).

Logo, diante desta pesquisa, é possível afirmar que contos de fadas apresentam um papel essencial para o desenvolvimento de leitura e escrita dos educandos (SILVA; BRITO, 2020). Pois, se conclui que “contos de fada não são apenas histórias de ficção, mas expressam contextos da realidade circundante dos alunos, e da própria sociedade como um todo” (SILVA; BRITO, 2020, p. 12). Por fim, segundo Silva e Brito (2020):

Ao se propor realizar leitura e produção escrita em sala de aula se tem a oportunidade de oferecer ao educando o contato com a arte de ler, onde se permite ter condições para a formação de leitor proficiente. Ler é uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com o educando; não basta identificar as palavras, mas fazê-las ter sentido, compreender, interpretar, relacionar (SILVA; BRITO, 2020, p. 12).

2. 5 GESTÃO

A seguir apresento a discussão de Nascimento (2016), referente à gestão escolar e sua influência na formação de leitores atrelado às práticas pedagógicas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O artigo intitulado “Gestão e estrutura escolar para o ensino de leitura literária nos anos iniciais”, de autoria de Nascimento (2016), apanhou seus dados em uma escola da rede estadual paulista, na periferia da zona sul de São Paulo. Buscou-se uma escola “qualquer” da rede selecionada, sem nenhuma qualidade específica que a destacasse quanto ao conteúdo da pesquisa (a autora optou por não revelar o nome da escola). Foram observadas aulas em cinco turmas do 1º ao 5º ano, ao longo de 2014. Desta forma, o estudo buscou analisar como se constituem e se manifestam nas práticas escolares de ensino de leitura literária nos anos iniciais integrantes de cinco dimensões: formação de professores; objetos de leitura e seus usos; planejamento e gestão pedagógica; avaliação; interlocução para a produção de sentidos.

A primeira dimensão, referente a formação de professores, assinala que as reuniões pedagógicas coletivas da escola não discutem questões referentes à leitura literária. A segunda dimensão, diz respeito aos objetos de leitura e seus usos, afirmando que “foram desenvolvidas políticas do livro, mas não da leitura, com ligação

insuficiente entre objeto (livro), espaço (biblioteca) e sujeito (leitor)” (NASCIMENTO, 2016, p. 829-830). Referente à terceira dimensão, a autora observa que o único planejamento referente ao ensino de leitura literária foi a de um horário semanal para cada turma visitar à biblioteca, acompanhados de suas devidas professoras. Relativo à avaliação é observado que a leitura literária é imposta como instrumento de ensino, entretanto não é posta como preocupação fulcral da escola.

Apesar de todos os aspectos anteriormente informados, é possível afirmar que as professoras leem para os alunos todos os dias e buscam variar suas táticas de ensino. Contudo, segundo Nascimento (2016):

As atividades de leitura e os decorrentes exercícios ainda são tradicionais e repetitivos, com foco excessivo no conteúdo dos textos, em suas mensagens e lições de moral. Quase não houve tratamento de aspectos estilísticos ou dos recursos expressivos presentes nos textos lidos. As práticas de leitura se inserem numa sequência de ações estanques, com as demarcações típicas das disciplinas escolares, em que não há estudo, pesquisa, levantamento de dúvidas ou hipóteses, mas exercícios seguidos de exercícios, como fins em si mesmos ou como tática para manter os alunos ocupados. (NASCIMENTO, 2016, p. 830).

3 Análises e relações entre artigos científicos selecionados

A princípio, a partir da leitura e fichamento dos quinze artigos científicos selecionados para esta pesquisa, foi possível observar quatro temáticas altamente presentes nos textos examinados: a importância da formação leitora nas escolas, o valor da biblioteca escolar e suas adversidades diante do panorama educacional atual, a magnitude do professor leitor e relevância do professor mediador para a docência da leitura literária.

Segundo Silva (2015), o professor deve ser leitor tanto em sua vida acadêmica tanto quanto em sua vida pessoal, pois assim o educador mediador influenciará seus educandos por meio de estratégias pedagógicas eficazes a cultivar o ato de ler. Igualmente, Filipouski (2005) afirma que é indispensável que o educador seja um leitor de literatura para mediar práticas de leitura literária, visto que é necessário para um professor conceber um amplo repertório de leitura literária. Dessa forma, o educador mediará com maestria as experiências de leitura literária e servirá de exemplo como leitor. Diante disso, Silva (2015) defende que “nesse sentido, ele poderá ter maior facilidade para compreender as etapas pelas quais seus alunos passam no processo de se

tornarem leitores, por fim, orientá-los para o encontro com a leitura (SILVA, 2015, p. 496).

No entanto, como dito anteriormente, Kramer e Souza (2016) indagam sobre a trajetória escolar do professor leitor e o que lhe proporcionou essa prática “[...] como ocorreu essa relação com a leitura ao longo de suas histórias de vida construídas na coletividade? De que maneira esta experiência acumulada influencia a relação desses professores com seu trabalho? (KRAMER; SOUZA, 2016, p. 18 *apud* PEDERSEN; TORTELLA, 2018, p. 1). Certamente, a relação positiva dos professores leitores com a leitura literária principiou-se no meio escolar por intermédio de um corpo docente apto, e possivelmente, juntamente de um suporte familiar. Além disso, experiências literárias acumuladas indubitavelmente enriquecerão o trabalho pedagógico do professor, assim como a vida escolar e pessoal de seus educandos.

Uniformemente, como dito anteriormente, Silva (2015) assume “que o mediador seja leitor, pois dessa forma, ele terá mais claro para si mesmo, não apenas as metas pedagógicas, mas a sua própria experiência íntima com o texto poderá fazer diferença no processo de mediação” (SILVA, 2015, p. 496). Assim sendo, Leite (1983) elucida o encargo do educador: ser mediador por entre os exercícios de leitura literária e alunos. Logo, o mediador necessita assumir “[...] uma presença meio ausente, e, no entanto, atuante: um apagar-se da figura do mestre que, muito embora, conduz o jogo; uma condução que se deixa conduzir “(LEITE, 1983, p. 113 *apud* COSSON, 2015, p. 167).

De mais a mais, durante as práticas de leitura literária o mediador deve orientar-se por concepções 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). Assim, Cosson (2015) descreve o mediador magistral como aquele que possui a capacidade de florescer a competência literária em seus discentes, por meio de debates, questionamentos, elaborações e recriações (COSSON, 2015).

Semelhantemente, como dito previamente, diante da relevância do adulto-mediador, Leite e Tassoni (2007) discutem sobre a questão da afetividade imposta pelo educador em sala de aula “a afetividade é importante na escola e na determinação das relações entre os sujeitos e o objeto do conhecimento, e também na disposição dos

alunos frente às atividades propostas” (LEITE; TASSONI, 2007, p. 27 *apud* VELOSO; SANTOS, 2016, p. 80).

Além do professor leitor e mediador para as práticas de leitura literária, os estudantes necessitam de um espaço democrático e planejado para suas descobertas literárias: a biblioteca escolar. Segundo Silva (2015), apenas reproduzir o discurso sobre os benefícios da leitura aos alunos não é o bastante (SILVA, 2015), pois “para aprender a ler é preciso que haja livros, biblioteca e mediação de leitura” (SILVA, 2015, p. 487).

Contudo, as bibliotecas por vezes são notavelmente precárias ou inexistentes nas instituições escolares de Ensino Fundamental I (SILVA, 2015). Mesmo que presente nas escolas, percebe-se um afastamento entre a formação cotidiana de mediadores e alunos com o projeto de ensino (SILVA, 2015).

Tais questões podem revelar problemas basilares, retornando ao tópico do professor leitor visto que “os professores também não são leitores e nem têm o hábito de frequentar a biblioteca, muito menos de inseri-la como um dos recursos para suas aulas” (SILVA, 2015, p. 503). Em vista disso, para que a biblioteca seja operada adequadamente, é necessário desempenho proveniente do corpo escolar, uma vez que “os resultados só virão se houver planejamento de ações objetivas, aplicação do planejamento e continuidade no processo” (SILVA, 2015, p. 503).

Logo, como mencionado anteriormente, Pinheiro e Jacinto (2018) definem a biblioteca escolar como talvez o único espaço que possibilita o contato das crianças com livros que não são didáticos (PINHEIRO; JACINTO, 2018). Além disso, a biblioteca é um excelente ambiente para introduzir a leitura na vida dos educandos de forma deletiosa. Ademais, é crucial frisar, novamente, a preeminência da biblioteca escolar na formação leitora dos estudantes, “a biblioteca escolar é o espaço democrático de formação da cidadania, que propicia o acesso e o uso da informação e auxilia na constituição de um sujeito agente na sociedade em que vive” (MORO; ESTABEL, 2011, p. 68 *apud* PINHEIRO; JACINTO, 2018, p. 73).

Todavia, Souza e Cosson (2018) expõe uma crítica pontual quanto ao controle empregado na maioria das bibliotecas escolares, por meio de sua pesquisa mencionada anteriormente, “o objetivo inicial da docente era ter um espaço em que os alunos pudessem retirar livros para ler em casa, sem depender dos horários limitados e limitadores para formação do leitor, imposto pela biblioteca escolar” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 102). Deste modo, é gerada uma reflexão sobre o funcionamento da

biblioteca escolar: até que ponto a monitorização passa a inibir o hábito e constância da leitura literária nas escolas de Educação Fundamental I?

Reconhecendo a biblioteca escolar como um local democrático e emancipatório, também é possível assegurar a existência de espaços promovedores de conhecimentos prévios para o desenvolvimento de habilidades que favorecem os processos de leitura-casa, bairro, relações familiares (LIMA, 2017). Assim, Lima (2017) assinala a importância do ingresso ao Ensino Fundamental I, apesar da forte influência dos conhecimentos precedentes a escola:

Embora seja possível admitir que algumas das habilidades que favorecem os processos de leitura e compreensão de textos sejam fruto de outras formas de lidar com a linguagem simbólica, seja por meio da oralidade ou mesmo de linguagens não verbais, a formação do leitor, em boa parte das situações em nosso território, inicia-se quando do ingresso da criança na escola de Ensino Fundamental (LIMA, 2017, p. 3161).

Dessa forma, retomando o papel do mediador, Cosson (2006) afirma que é papel do professor “[...] partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação dos horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 35 *apud* SOUZA; COSSON, 2018, p. 102). Assim, quanto mais a criança lê “maior será seu repertório e mais facilmente se amplia a sua competência de lidar com o universo da literatura” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 102).

De acordo com Coelho (1976), às disciplinas literárias compete uma função mais formativa do que informativa; devem, acima de tudo, ensinar a ler e despertar nos alunos a fome da leitura” (COELHO, 1976, p. 58 *apud* COSSON, 2015, p.166). Por outro lado, como mencionado anteriormente, os educandos têm de compreender que o ato de ler é plurifacetado, já que a leitura serve como ferramenta para informação, conhecimento e prazer (VELOSO; SANTOS, 2016). Abrangendo tal pensamento, Soares (2002) defende o ato de ler em direção a “leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição: a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real” (SOARES, 2002, p. 6 *apud* BAZZO; NHAMPOCA, 2019, p. 319).

Como discutido anteriormente, a leitura além de auxiliar na ampliação de horizontes, informação e conhecimento, fortalece o apoderamento do sistema de escrita alfabético-ortográfico, o processo imaginativo e simbólico por meio de atividades dialógicas mediadas por docentes, e mais adiante consolidará o hábito da leitura na vida

dos educandos (BAZZO; NHAMPOCA, 2019). Consequentemente, a literatura apresenta o poder de suscitar questões filosóficas em seus leitores, por meio:

De uma dimensão poética e estética, o texto literário favorecerá o exercício de estar no mundo e se relacionar com as coisas, os lugares e as pessoas, percebendo os sentimentos, as sensações, as intuições e, por meio de capturas de redes semióticas socializadas, os entendimentos acerca da existência humana (BAZZO; NHAMPOCA, 2019, p. 320).

Além do mais, o ato de ler regularmente “favorecerá a formação de uma postura crítica e, por isso, de uma indiscutível capacidade de problematização, argumentação e criatividade” (BAZZO; NHAMPOCA, 2019, p. 322). Assim, como mencionado previamente, diante da vantajosa prática de círculo de leitura literária nas escolas, a literatura possui a relevante incumbência:

Reconhecendo a literatura como uma linguagem artística com potencial emancipatório e o círculo de leitura literária como uma prática democrática, na qual pessoas dialogam, desconstruem preconceitos, problematizam, tecem suas relações com o mundo e se enxergam dentro de uma determinada cultura, enfatizamos mais uma vez a importância desta prática como promotora da cidadania, bem como o seu papel formativo (SOUZA; FERNANDEZ, 2017, p. 142).

De acordo com Pedersen e Tortella (2018), as práticas de leitura literária promovem processos de descobertas e ampliação de significados que são indispensáveis instrumentos para “o desenvolvimento da argumentação lógica e do pensamento crítico, além do exercício da fundamentação das opiniões” (PEDERSEN; TORTELLA, 2018, p. 83). Por fim, Zilberman (2008) define a atribuição da leitura literária, além de sua função formativa:

a literatura infantil é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com missão pedagógica. Com efeito ela dá conta de uma tarefa que está voltada toda cultura – a de “conhecimento do mundo e do ser”. E vai mais além - propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é finalidade implícita do próprio saber (ZILBERMAN, 2008, p. 96 *apud* SOUZA; COSSON, 2018, p. 101).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos conteúdos levantados sobre práticas de leituras literárias desenvolvidas e avaliadas a partir do Ensino Fundamental I, através de uma investigação baseada na catalogação e relação entre artigos, foi possível comprovar e reconhecer as contribuições das práticas pedagógicas atentas à leitura literária na formação dos educandos. Logo, as análises dos quinze artigos selecionados sobre leitura literária dos anos iniciais do Ensino Fundamental, propiciaram a compreensão de diferentes práticas pedagógicas referentes ao desenvolvimento de alunos-leitores.

É imprescindível garantir um espaço destinado a atividades e circulação de livros para estudantes, dessa forma a biblioteca escolar exibe uma gravidade inegável na formação de estudantes-leitores e influencia diretamente no trabalho pedagógico do mediador de práticas literárias. Porém, há uma forte dissociação entre biblioteca e sociedade no Brasil. Assim, frequentemente, tal espaço democrático é inexistente nas escolas públicas, ou constantemente se encontra sucateado. Em geral, as escolas são construídas sem um planejamento prévio destinado à biblioteca, gerando um improviso espacial e descomedimento ao longo da execução das práticas literárias (SILVA, 2015). Tais problemáticas limitam o trabalho do educador, e por consequência, o desenvolvimento dos processos imaginativos, a formação crítica e aquisição de informações e conhecimento.

Além disso, ao longo da pesquisa de artigos científicos na plataforma Google Acadêmico, foi possível notar a escassez de investigações acerca da obrigatória vinculação entre gestão pedagógica e práticas de leitura literária. Dessa forma, o único artigo relacionado a este tema (“Gestão e estrutura escolar para o ensino de leitura literária nos anos iniciais”) reporta que maior parte das escolas públicas de Ensino Fundamental I apresentam um diminuto planejamento referente ao ensino de leitura literária. Regularmente, o único gerenciamento é de um horário semanal para cada turma visitar à biblioteca, acompanhados de suas devidas professoras (NASCIMENTO, 2016). Tais controvérsias a respeito da falta de planejamento e atenção da gestão pedagógica de escolas públicas revela a insuficiente seriedade com que as práticas de leitura literárias são empregadas nas escolas.

Sobretudo, visto que o mediador exerce crucial influência sob a formação literária de seus educandos, é preciso que ele seja leitor com o objetivo de compreender e guiar as etapas da leitura literária. Certamente, o mediador por meio de suas próprias experiências íntimas com a literatura, servirá como uma ponte entre as práticas de leitura literária adotadas e o desenvolvimento cognitivo e sociocultural de seus alunos. Dessa forma, cabe ao professor articular leituras as quais configuram-se como um processo de construção e desconstrução de sentidos, orientadas por experiências literárias diversificadas que esculpem a leitura dialógica entre estudantes-leitores e educadores- mediadores (VELOSO; SANTOS, 2016).

Acima de tudo, os objetivos das práticas de leitura literária na escola não devem ser reduzidos ao ato de somente ensinar um conteúdo sobre literatura, nem sequer como uma atividade de recreação (COSSON, 2015). Assim, um dos maiores propósitos do mediador é contestar o ato de ler como algo obrigatoriamente desagradável, do qual apenas fornece pretextos para lições moralizantes ou o cumprimento de atividades de livros didáticos (PEDERSEN; TORTELLA, 2018). Sendo assim, é fundamental que professores apresentem livros como pontes que possibilitam conexões entre os diversos mundos pertencentes ao imaginário humano, com a intenção do ato de ler ocorrer para criar, para refletir, imaginar, brincar, gargalhar encontrar informações e principalmente sentir (BAZZO; NHAMPOCA, 2019, p. 322).

REFERÊNCIAS

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; NHAMPOCA, Ezra Alberto Chambal. Didática da leitura e da escrita: ou para construir conversas sobre as estrelas. **Redoc: Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 315-328, set/dez. 2019.

COSSON, Rildo. A prática de leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set/dez. 2015.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Editora Vozes, 2011.

DIOGENES, Aparecida Juliana Perez; JUSTO, Rosangela Ribeiro da Silva. **A literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Pimenta Bueno: 2018.

FERNANDEZ, Marcela Afonso; SOUZA, Bianca Dias de. Ler e compartilhar sentidos para formar estudantes-leitores. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 6, p. 140-142, maio 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 22. ed. São Paulo: Olho D'água, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula** - leitura & produção. Cascavel (PR); ASSOESTE, 1985.

GERALDI, João Wanderley. **Prática da leitura na escola**. O texto em sala de aula. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**: como delinear uma pesquisa bibliográfica?. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

KIRCHOF, Edgar Roberto; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O pato, a morte e a tulipa: leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 57-76, nov/dez. 2018.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler**: o que eu faço? CEFIEL, Unicamp/MEC, 2005.

LIMA, Sheila Oliveira. Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária nos livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental. **Simpósio 21 - Ensino de Língua Portuguesa e a Construção de Subjetividades no Discurso Escolar**, Londrina, p. 3151-3168, 2017.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. Gestão e estrutura escolar para o ensino de leitura literária nos anos iniciais. **Linha Mestra**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 828-832, set/dez. 2016.

PEDERSEN, Simone Alves; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Estratégias de leitura e seleção de obras infantis. **Revista de Letras Norteamericanas**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 73-88, maio 2016.

PINHEIRO, Mariza Inês da Silva; JACINTO, Vera Lúcia Gaparim. Leitura literária infantil e o papel do bibliotecário mediador. **Ciência da Informação em Revista**, Maceió, v. 5, n. 1, p. 70-80, jan/abr. 2018.

POZZEBON, Paulo Moacir Godoy. **Projeto de Pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso**. SBI, PUC-Campinas, 2006.

SACILOTTO, Isabele Candiottto. **As contribuições da leitura literária para a constituição do sujeito leitor na formação inicial**. TCC (Graduação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2016.

SEGABINAZI, Daniela. Ler livros sem palavras, ler imagens e mundos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 22-45, maio/ago. 2017.

SILVA, Dilmar Rodrigues da; BRITO, Antônia Edna. Os contos de fadas como estratégias de leitura dos educandos nos anos iniciais. **Colóquio Sobre Gêneros & Textos**, Teresina, 2675-2239, p. 1-13, ago. 2020.

SILVA, Rovilson José da. Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação. **Revista Informação & Informação**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 487-506, set/dez. 2015.

SOUSA, Ailma Batista de; OLIVEIRA, Josefa Josimere de Melo; BEZERRA, Mayam de Andrade. As contribuições do gênero literário conto no processo de alfabetização. **Revista Acadêmico Científica Scire**, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 1-14, jan. 2016.

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

VELOSO, Geisa Magela; SANTOS, Francely Aparecida dos. Leitura compartilhadas textos literários na alfabetização de crianças de 6 anos. **Revista brasileira de Alfabetização: ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 4, p. 69-88, jul/dez. 2016.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. São Paulo: Penso, 2010.