

# O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL EM UMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

## THE TEACHING OF CHILDREN'S LITERATURE IN A MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF MINAS GERAIS

Hércules Tolêdo Corrêa<sup>1</sup>

Rosângela Márcia Magalhães<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste relato é detalhar as atividades e ações de saúde realizadas no projeto de extensão "Saúde do Homem Privado de Liberdade" na Cadeia Pública de Augustinópolis-TO, em que o público-alvo eram os encarcerados. As ações foram executadas em parceria com a Unidade de Saúde da Família IV do município de Augustinópolis-TO e a Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Trata-se de um relato de experiência das atividades desenvolvidas na cadeia pública de Augustinópolis-TO, em que os acadêmicos do curso de enfermagem da Unitins utilizaram como método de ensino palestras, com uso de cartazes e folhetos a cada semana, em parceria com a Unidade Básica de Saúde responsável pela cadeia. Além disso, realizou-se testes rápidos e triagem do público-alvo. Os encarcerados foram receptivos, sempre perguntando e prestando atenção nas temáticas abordadas. As maiores dificuldades estiveram voltadas a tensão provocada pelo ambiente de realização das atividades, local instável com necessidade de maior atenção dos envolvidos, proibição de registros fotográficos dentro da instituição, sendo os apresentados no relatório os fornecidos pela instituição. De uma forma geral, o projeto foi executado em sua plenitude, os extensionistas conseguiram pôr em prática as ações previstas. As ações fizeram com que os acadêmicos pudessem verificar novos cenários da atuação da enfermagem. Mesmo com a prestação dos serviços de saúde ao público carcerário, ainda há muito a se conquistar e a aprimorar na oferta desses cuidados.

**Palavras-chave:** Encarceramento. Prisões Locais. A Saúde do Homem.

**Abstract:** The objective of this report is to detail the health activities and actions carried out in the extension project "Saúde do Homem Privado de Liberdade" in the Public Prison of Augustinópolis-TO, in which the target audience was the incarcerated. The actions were carried out in partnership with the IV Family Health Unit in the city of Augustinópolis-TO and the State University of Tocantins (Unitins). This is an experience report of the activities carried out in the public prison of Augustinópolis-TO, in which the academics of the Unitins nursing course used lectures as a teaching method, with the use of posters and leaflets every week, in partnership with the Basic Health Unit responsible for the chain. In addition, rapid tests and screening of the target audience were carried out. The incarcerated were receptive, always asking questions and paying attention to the topics addressed. The greatest difficulties were related to the tension caused by the environment in which the activities were carried out, an unstable location with the need for greater attention from those involved, prohibition of photographic records within the institution, with those presented in the report being those provided by the institution. In general, the project was fully implemented, the extension workers were able to put the

1 Doutor em Educação pela UFMG. Mestre em Letras: Estudos Linguísticos pela UFMG. Graduado em Letras pela UFMG. Professor Associado da Universidade Federal de Ouro Preto/ MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9999029041649489>, email: [herculest@uol.com.br](mailto:herculest@uol.com.br). Orcid Id: <http://orcid.org/0000-0001-7368-5635>,

2 Doutora e Mestra em Educação pela UFOP. Graduada em Letras pela UFOP. Professora Adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto/MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8643805136004152>, email: [rosangelamagalhaes@uol.com.br](mailto:rosangelamagalhaes@uol.com.br). Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-1941-9480>

*planned actions into practice. The actions made it possible for the academics to verify new scenarios of nursing performance. Even with the provision of health services to the prison public, there is still much to be achieved and improved in the provision of such care.*

**Keywords:** *Incarceration. Local Prisons. Men's Health.*

## Introdução

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

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

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

A presente pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto teve como objetivo geral identificar e analisar os métodos, os modos de ensinar literatura infantil que levam os alunos ao sentido das obras nos primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itabirito/MG. De acordo com Cosson (2014), muito dos problemas que enfrentamos na prática literária advém da dificuldade de identificar, compreender e separar esses modos de ler. Além disso, compreendemos as percepções dos dirigentes, supervisores e professores sobre os modos de ler literatura infantil no contexto escolar; entendemos em que medidas os procedimentos e as metodologias auxiliam o docente na formação de leitores literários; verificamos quais os critérios utilizados pelos professores para selecionar os livros literários infantis; analisamos as políticas públicas de promoção e incentivo à leitura literária do município de Itabirito e investigamos quais as formas de mediação que os docentes utilizam para desenvolver a competência leitora dos alunos.

Os referenciais teóricos para o desenvolvimento desta pesquisa foram os estudos sobre letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como Magda Soares e também nos fundamentamos nos estudos consecutivos ao desenvolvimento das diferentes formas de letramento(s), como o conceito de letramento literário, que vem sendo estudado por diferentes pesquisadores brasileiros, e que tem se fortalecido bastante com o trabalho do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário GPELL, no âmbito do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE da Faculdade de Educação da UFMG, além de dialogarmos com outros estudiosos que tem como foco o ensino de literatura, a formação leitora e, sobretudo, a formação de leitores literários.

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

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

O campo de investigação foi a Rede Municipal de Educação de Itabirito/MG, cujos sujeitos investigados foram supervisores pedagógicos, os professores que lecionam nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, além da coordenadora pedagógica da rede, totalizando 11 instituições escolares, tanto da zona urbana, quanto da zona rural desse município.

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa de doutoramento nessa rede de ensino condiz ao seu compromisso à realidade educacional na qual está inserida, através de algumas iniciativas, e dentre elas, a preocupação com a formação leitora de seus alunos, principalmente a literária. Além disso, o município possui o maior IDEB (resultado 2019)<sup>3</sup> da Região dos Inconfidentes/MG.

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

Nesta pesquisa, partimos da hipótese de que é necessário orientar a leitura de textos literários na escola, promovendo um diálogo, uma conversa com a experiência do outro - que é de fato o que define a leitura, possibilitando, assim, a formação de leitores cuja competência vai além da mera decodificação de textos, mas que se apropriem de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura, sendo críticos, reflexivos e ativos. Afinal, o sujeito que experimenta a arte encontra um espaço para construir sua identidade.

Dessa forma, a condição artística ou estética da literatura deve ser pensada e apresentada aos sujeitos como possibilidade de “pensar a dimensão do objeto artístico, enquanto lugar em que o sujeito que experimenta a arte encontra nela um espaço para construir sua identidade” (BRITTO, 2003 p. 113).

## Letramento literário: conceito e implicações

A partir dos anos 80, os estudos sobre o processo de alfabetização se intensificaram e com as

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

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

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

Magda Soares (2012) afirma que a palavra letramento foi criada e traduzida do inglês *literacy*: letra – do latim *littera*, e o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação. Assim, compreende-se: “Letramento, é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2012, p. 18)

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

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

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

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

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

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

O termo “letramento literário” foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino, num trabalho encomendado para a ANPED, na sequência do trabalho de Magda Soares. Na época, o nosso grupo de pesquisa tinha o nome Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil. Em seguida passamos a adotar o nome Grupo de Pesquisas do Letramen-

to Literário – GPELL – pelo fato de, assim, integrarmos mais a literatura no contexto da cultura escrita às nossas discussões. Desta forma, a mudança de nome buscou destacar a importância da leitura literária, do leitor, da formação de leitores – professores e alunos –, da leitura literária na escola e em bibliotecas, etc. (MACHADO, 30 de julho de 2008)

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

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

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 117).

Dessa forma, a leitura de textos literários requer usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56). De acordo com Corrêa (2014), a palavra “pacto”, em acepções mais usuais do termo

Designa um ‘contrato’, um ‘ajuste’ entre as partes envolvidas. Dessa forma, podemos pensar em ‘pacto de leitura’ com um contrato, um ajuste que se faz entre leitor e texto. O *pacto ficcional* é um tipo de relação que se estabelece entre o leitor e o texto, é uma das formas do pacto de leitura. O adjetivo “ficcional” vem do substantivo “ficção”, que significa invenção, fantasia, imaginação. Em teoria da literatura, dizemos que um texto é ficcional ou fictício quando há nele uma suspensão de comprovação histórica dos fatos narrados. É preciso ressaltar, entretanto, que os limites entre o ficcional e o histórico não são tão precisos quanto pode parecer à primeira vista. Uma obra pode ser ficcional e basear-se em fatos históricos ou em personagens que realmente existiram. Portanto, *pacto ficcional* é o acordo que se estabelece entre leitor e texto, no sentido de não se questionar o estatuto fantasioso de uma obra. Esse pacto se realiza tanto a partir da leitura de obras literárias escritas em prosa, como contos, novelas e romances, dirigidos a adultos, jovens e crianças, como também a partir de obras em linguagens que mesclam o verbal e o visual, como novelas e séries televisivas, filmes, histórias em quadrinhos, tirinhas de jornal, desenhos animados e outras produções de vários gêneros. (CORREA, Glossário Ceale, 2014)

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

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

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

(COSSON, Glossário Ceale, 2014)

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

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

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

Logo, é necessário ir além da promoção de uma aprendizagem sistematizada da leitura literária pela qual se potencializa o letramento literário. Cosson (2020) destaca que um dos objetivos do letramento literário é desenvolver a competência literária, usando, como meio, experiências literárias diversas e diversificadas, e buscando, como resultado, a ampliação e aprimoramento do repertório literário do aluno.

## O ensino de literatura na contemporaneidade

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

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

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

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

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

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

Porém, é preciso ressignificar a maneira de lidar com os textos literários no cotidiano escolar. Para

Zilberman (1990) “não pode ser a que desempenhou na Antiguidade, por que a escola se interpôs entre a obra e o leitor, com consequências inegáveis”. (ZILBERMAN, 1990, p.17).

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

Lígia Cademartori (2014) define Literatura Infantil como

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

Cademartori (2010, p. 8) destaca que a natureza literária já coloca o vínculo entre literatura infantil e educação “além dos objetivos pedagógicos”. Isso nos faz pensar na literatura infantil como espaço para a ficção, “passagem para um mundo encantado, território do maravilhoso, em que as leis ordinárias do mundo real entram em suspensão.” (CADEMARTORI, 2009, p. 35).

Regina Zilberman (2008) enfatiza que muitas transformações ocorreram nas últimas décadas envolvendo manifestações culturais e o modo de compreendê-las, incluindo concepções sobre educação, leitura e literatura, mas que a escola permanece estagnada, incapaz de absorver essas mudanças. Para essa autora, a aprendizagem de um modo específico de ler o texto literário poderia ser um dos caminhos para reafirmar a valor e necessidade da formação escolar que tem dificuldade em se manter frente às facilidades da comunicação de massa e da cultura digital.

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

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

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

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

A ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente,

a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções (PAULINO Graça, Glossário Ceale, 2014).

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

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

Dessa forma, Rouxel (2013) faz alguns apontamentos sobre como formar um sujeito leitor. Essa autora ressalta que a primeira necessidade, ao se trabalhar um texto literário, é o professor e aluno renunciarem “à imposição de um sentido convencional, imutável, a ser transmitido” (ROUXEL, 2013, p. 20). Trata-se de partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de *savoir-faire*.

Como se pode depreender, o letramento é um processo e várias agências contribuem para que o cidadão desenvolva esse processo, sendo a escola a mais importante, porque tem esta função precípua. Soares (2006) ressalta que a escolarização da literatura é inevitável, mas que é necessário que se faça uma distinção entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura:

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

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

Diante desses argumentos, a escola precisa visar à leitura dos textos literários como atividade de construção e reconstrução de sentidos. Segundo Soares, é essencial e indispensável a leitura desses textos na sala de aula para o desenvolvimento de leitores autônomos e competentes, pois é inevitável a escolarização da literatura, o que não é aceito é uma “didatização mal compreendida”, sua “deturpação, falsificação, distorção” (SOARES, 2006, p.22).

Como destaca Cosson (2012), o desafio não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, “como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2012, p. 23).

Cademartori (2010, p. 8) destaca que a natureza literária já coloca o vínculo entre literatura infantil e educação “além dos objetivos pedagógicos”. Isso nos faz pensar na literatura infantil como espaço para a ficção, “passagem para um mundo encantado, território do maravilhoso, em que as leis ordinárias do mundo real entram em suspensão.” (CADEMARTORI, 2009, p. 35).

Regina Zilberman (2008) enfatiza que muitas transformações ocorreram nas últimas décadas envolvendo manifestações culturais e o modo de compreendê-las, incluindo concepções sobre educação, leitura e literatura, mas que a escola permanece estagnada, incapaz de absorver essas mudanças. Para essa autora, a aprendizagem de um modo específico de ler o texto literário poderia ser um dos caminhos para reafirmar a valor e necessidade da formação escolar que tem dificuldade em se manter frente às facilidades da comunicação de massa e da cultura digital.

De acordo com Antunes (2015) “a literatura possui um poder libertador e humanizador, e que é preciso proporcionar aos nossos alunos experiências que valorizam a literatura enquanto construção, enquanto produto estético, única via para a verdadeira formação do leitor” (ANTUNES, 2015, p.15). Todavia, o caráter humanizador da literatura só pode ser alcançado se a escola for capaz de abordar o texto literário considerando as diferentes habilidades que ele mobiliza, inclusive as relacionadas às experiências estéticas vividas com o texto.

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

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

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

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

[...] a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. [...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

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

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

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

## Os modos de ensinar literatura infantil na Rede Municipal de Educação de Itabirito/MG

Dentre os principais resultados da pesquisa destaca-se, inicialmente, o fato de que no município investigado não há um único modo de ensinar Literatura Infantil nos anos escolares pesquisados. As professoras dos primeiros e segundos anos se empenham para construir um ambiente lúdico e cativante para que seus alunos se interessem e despertem o gosto pela leitura literária. Elas realizam várias estratégias como rodas de leitura, leitura em voz alta, leitura silenciosa, contação de histórias, dramatizações, dentre outras para inserir seus alunos em práticas literárias significativas, e que contribuam para a descoberta dos múltiplos sentidos que uma obra literária possibilita. É por ela ser múltipla “que a literatura oferece um espaço de liberdade. Sem cruzamentos de falas, sem tensão, sem aventura de sentidos, onde há literatura?” (CADERMATORI, 2009, p.50)

Dessa maneira, podemos constatar que o processo de formação de leitores e letramento literário ocorre na rede municipal de Educação de Itabirito/MG através de um trabalho sistematizado e organizado do contato frequente com as obras literárias, através da ludicidade, de atividades e voltado à fruição do leitor.

Dentre os muitos eventos de letramento, os atos de narrar e ler histórias se constituem práticas prazerosas e significativas, fortalecendo o encontro das crianças com a linguagem literária. Para que isso ocorresse, tanto as “professoras de biblioteca”, quanto as regentes de turma assumiram o papel de mediadoras entre as crianças e o livro, por meio do seu suporte original, possibilitando o uso real da escrita, como atividade social, histórica e cognitiva, dinâmica e flexível, de natureza funcional e interativa.

Apesar de os Projetos Políticos Pedagógicos apresentarem a importância das escolas em abarcar as diretrizes e perspectivas da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais para o planejamento de suas atividades, o trabalho com a leitura literária de forma sistematizada ainda não é contemplado na escrita de todas as propostas pedagógicas, sendo elencado apenas em duas escolas, entre as onze investigadas. Mesmo assim, as supervisoras sentam com suas professoras para planejarem as ações voltadas ao trabalho com a leitura literária dentro e fora da sala de aula, tendo horas e até dias definidos para essa prática.

Um ponto positivo a ser mencionado é que as escolas pesquisadas procuram valorizar o espaço da biblioteca escolar, procurando otimizar a utilização de seu acervo, realizando atividades que colaboram para o desenvolvimento do letramento literário e a circulação dos alunos nesse espaço. Entretanto, há duas escolas municipais situadas na zona rural que ainda não possuem bibliotecas, contrariando a lei 12.244/10 que estabeleceu um prazo de dez anos para que todas as escolas do ensino básico das redes públicas criassem suas bibliotecas, as quais deveriam contar com, no mínimo, um título para cada aluno matriculado.

Apesar de a biblioteca ser citada pelas participantes da pesquisa como local de fomento à leitura

e um dos lugares preferidos dos alunos, os empréstimos de livros só ocorrem a cada quinze dias. Talvez se a biblioteca estivesse incluída no Projeto Político Pedagógico, houvesse um profissional formado em biblioteconomia e as professoras de biblioteca não tivessem tantas outras funções, além de dar uma “aula de biblioteca”, essas e outras lacunas poderiam ser sanadas. A biblioteca escolar precisa ser o centro do currículo, e da escola, articulada ao planejamento e projetos pedagógicos, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino, de modo a facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e à promoção e distribuição de bens culturais. Por isso, é fundamental a consolidação de uma biblioteca que prime pela função educativa e cultural.

Outro fator relevante para este estudo foi a implantação e desenvolvimento do projeto literário “Voando pelo Mundo”, que foi implantado em 2022, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. O projeto procura propiciar não só o letramento e a experiência literária das crianças, mas de toda a família, pois os alunos além de lerem na escola, também levam as obras da sacola literária para ler com os familiares em casa. O objetivo principal desse projeto é “sistematizar e fortalecer as ações de incentivo à leitura e a produção de texto, como uma forma de garantir aos alunos e familiares, acesso à diversos gêneros literários para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras”. (PROJETO VOANDO PELO MUNDO, 2020, p.01). Segundo dados do projeto:

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

Dessa forma, podemos afirmar que a Secretaria Municipal de Educação, a partir desse projeto de leitura literária deu um passo importante em relação à formação de leitores, contribuindo para que os alunos dessa rede interajam com diferentes livros literários e vivenciem assim, uma experiência inesquecível, desenvolvendo a apreciação da arte estética através do contato com o objeto livro, construindo assim, sua história de leitor.

Contudo, o que ficou evidente na investigação é que não existe um modo exclusivo de ensinar literatura infantil nos anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Itabirito/MG, nem que atividades consideradas como pretexto para alfabetizar não tenham sua relevância. O que devemos refletir é a intencionalidade pedagógica do professor, pois em todos os caminhos que ele percorrer juntamente com seus alunos, a atividade de leitura literária deve estar em primeiro lugar, “pois nesta caminhada, o prazer maior seja, nos descobriremos capazes de descobrir, porque o grande saldo da arte é o de desvelar ao homem sua própria humanidade”. (AGUIAR, 2013, p.160-161).

Assim, independente do caminho que o leitor seguirá, do nível de abstração e da complexidade da rede de sentidos construídas a partir das leituras das obras exploradas no contexto escolar, concluiu-se a importância de oferecer leituras às crianças, visto que proporciona não somente uma ampliação de repertório sobre o mundo, mas expande as experiências e as reflexões acerca de si mesmo.

Diante dos questionários, das entrevistas e análises dos dados, destacamos que a literatura infantil no contexto escolar demanda um grande esforço das docentes, devido à elevada quantidade de conteúdos, de outras atividades e projetos escolares que, muitas vezes, acabam atropelando o planejamento relacionado à leitura literária.

Outro dado que merece destaque é que além das participantes desta pesquisa compreender a concepção de Literatura Infantil como “manifestação artística e “encantamento”, elas se consideram leitoras de diferentes gêneros textuais, já que é muito difícil aguçar e ensinar algo que não pratique.

A presente pesquisa ainda nos possibilitou afirmar que a escola para desenvolver o processo de letramento literário de forma sistematizada e significativa, deve dispor de uma biblioteca bem equipada e

com pessoas qualificadas para trabalhar nesse espaço, um acerto diversificado, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, um professor que medeia e também ensine a literatura infantil.

Logo, a formação de leitores e o letramento literário se efetivou na rede pesquisada através das práticas de leituras literárias realizadas pelas professoras regentes e também pelas “professoras de biblioteca”, pois letrar literariamente requer uma experiência efetiva com os textos literários. Na rede municipal de ensino de Itabirito/ MG também se observa um trabalho com a escrita literária, permitindo que a criança se veja também como produtora de literatura, capaz de criar livrões, poemas, dramatizações, recontos a partir de diferentes focos narrativos, entre outros procedimentos que corroboram para a apropriação dos textos literários.

Além disso, precisamos ressaltar que é de suma importância o contato direto do leitor com a obra física, ampliando seu repertório, reconhecendo além de textos escritos, outros tantos suportes e meios, além de serem inseridos em atividades sistematizadas e contínuas de leitura literária.

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

## Considerações Finais

A instituição escolar é a agência de letramento mais importante que legitima o processo de aprendizagem da “tecnologia da escrita” e é por meio dela que muitos alunos têm a oportunidade de entrar em contato com textos de toda ordem, inclusive os literários.

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

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

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

Existe hoje no país, uma grande produção literária para crianças com diversidade e qualidade, mas o modo, a forma como a leitura dessas obras está sendo provocada e realizada pelos alunos no contexto escolar ainda não foi suficientemente explorado.

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

Diante de todos os apontamentos apresentados neste trabalho, destacamos a relevância de reforçarmos a importância de investigações sobre os modos de ensinar literatura nos anos iniciais, da necessidade de efetivar e reivindicar uma formação específica do leitor literário, ampliando os argumentos, concepções e as práticas de letramento literário. Afinal, é através da experiência da leitura literária que

é possível a formação de leitores verdadeiramente conscientes, abertos “para as possibilidades de um mundo que não está pronto ainda, está apenas se formando para as diferenças, para as pluralidades, para a democracia verdadeira” (PAULINO, 2010, p.118).

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

## Referências

ANTUNES, Benedito. **O ensino de literatura hoje**. Fronteiras: revista digital do programa de estudos pós-graduados em literatura e crítica literária. São Paulo: v. 14, julho, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/22456> Acesso em: 16 de jul. de 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.

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

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

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

CADEMARTORI, L. **Literatura Infantil**. *Glossário Ceale*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 23 julho de 2020.

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

CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Pacto ficcional**. *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 23 julho de 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. *Glossário Ceale*: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 23 julho de 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: educação para vida**. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo. (Coord.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 55-69.

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

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. 224 p.

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

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

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Entrevista concedida ao blog Escrita Brasil**, 30 de julho de 2008. Disponível em: <http://escritabrasil.blogspot.com/2008/07/letramento.html>. Acesso 26 de junho de 2021.

PAIVA, Aparecida. **Alfabetização e Leitura Literária**. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: *Práticas de leitura e escrita*/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.) – Brasília: Ministério da Educação, 2006, 180 p.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia. *Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PAULINO, Graça. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs.). *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 172 p.

PAULINO, Graça. *Leitura literária, Glossário Ceale. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 23 julho de 2020.

PAULINO, Graça. **Funções e disfunções do livro para crianças**. In: ROSA, C. M.. *Letramento Literário*. *Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, Brasil*, São Paulo, volume 1, nº. 11, pp. 188 - 195, set. 2011. Disponível em: <http://www.acoalfapl.net>. Acesso em 02 de junho de 2021.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, Rita. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Sim, a literatura educa**. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto: Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10ª ed: São Paulo: Global, 1998.

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

Recebido em 16 de outubro de 2022

Aceito em 21 de abril de 2023