

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Leandra da Costa Oliveira

Boas Práticas de letramento literário: O Prêmio Professores do Brasil

Juiz de Fora

2023

Leandra da Costa Oliveira

Boas Práticas de letramento literário: O Prêmio Professores do Brasil

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Suzana Vargas Lima do Prado

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Leandra da Costa.

Boas Práticas de letramento literário : O Prêmio Professores do Brasil / Leandra da Costa Oliveira. -- 2023.

69 f. : il.

Orientadora: Suzana Vargas Lima do Prado

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2023.

1. Letramento literário. 2. Literatura infantil. 3. Literatura. 4. Formação leitora. 5. Prêmio Professores do Brasil. I. Prado, Suzana Vargas Lima do, orient. II. Título.

Leandra da Costa Oliveira

Boas Práticas de letramento literário: O Prêmio Professores do Brasil

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 04 de dezembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Suzana Vargas Lima do Prado - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Juliano Guerra Rocha
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico este trabalho a meus pais, que tanto fizeram e fazem por mim, a toda minha família, meu noivo (que em breve será minha nova família), meus amigos, em especial, a Verônica por passar por esse processo comigo, a minha orientadora, aos professores e professoras que viraram amigos dentro da graduação e a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram e rezaram para que esse dia chegasse.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Sua Santíssima e Amada Mãe não apenas como clichê, mas reconhecendo que Ele é o Senhor do Universo e que apenas por sua grande bondade, misericórdia, inspirações e amor consegui chegar até aqui, tudo através das mãos de Maria. Bendito seja Deus por permitir que tudo acontecesse dessa forma, para que hoje eu pudesse glorificá-Lo com minha vida e trabalho, especialmente neste dia, após tantos prantos e alegrias colhidas pelo caminho, mesmo sendo tão infiel a Ele.

Agradeço também a minha família que durante todo este tempo permaneceu ao meu lado, lutando para que eu fosse cuidada a todo momento e nada me faltasse. Chegar ao fim de mais uma etapa em minha vida, me mostra que ter pessoas ao seu lado que te apóiam, cuidam de ti e te amam, é o que mais importa. Obrigada, por fim, por se unirem às minhas aventuras, me dando a chance e a grande alegria de realizar meus sonhos. Amo vocês!

Agradeço ao meu futuro esposo, Lucas, que em breve será a minha família, por sua sempre disponibilidade em me ouvir, me atender e fazer de tudo para que eu me mantivesse fiel àquilo que sonhei. Te agradeço, meu amor, pelos variados fins de semana e ligações que esteve disposto a cuidar de mim e ser meu amigo, acima de tudo, acolhendo meu choro e minhas empolgações durante a graduação. Eu amo você!

Agradeço ainda a Verônica, minha amiga e companheira nesse processo da graduação e, por mais surpreendente que possa parecer, parceira também na área da Alfabetização. Você foi um presente de Deus colocado em minha vida no momento exato para que eu não me sentisse sozinha em meio a um universo tão novo. Obrigada por todas as risadas, surtos, abraços e acolhimento dos choros. Certamente, tudo o que vivemos nesse período, especialmente neste ano, ficará guardado de forma única em minha memória! Lembre-se sempre que pode contar comigo! Aprendi muito contigo e espero ter te ajudado também durante esse tempo! Você é super especial!

Agradeço, por fim, mas não menos especial, aos professores Juliano Guerra, Luciane Manera e Suzana Vargas que foram essenciais para que eu me transformasse na profissional que sou hoje. Obrigada pela dedicação de vocês ao trabalho e a nós, alunas. Acima de tudo, sou grata pela amizade criada e por tamanha consideração e carinho comigo! Ainda temos uma longa estrada a percorrer juntos! Que Deus os abençoe! Nunca serei capaz de retribuí-los à altura.

“[...] a literatura, para a maior parte das pessoas, não há de ser um objeto de conhecimento concreto, mas um instrumento de cultura e uma fonte de prazer. Há de servir ao aperfeiçoamento intelectual e há de produzir um prazer intelectual. Portanto, não se trata de “saber”; trata-se de ler literatura e de amá-la” (LANSON apud COLOMER, 2007, p. 37).

RESUMO

O letramento literário diz respeito ao processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (Cosson, 2006). O letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda quatro características fundamentais: contato direto do leitor com a obra; construção de uma comunidade de leitores; ampliação do repertório literário; e participação do leitor em atividades sistematizadas voltadas para o desenvolvimento da competência literária. Para esclarecer essa tese, definiu-se como fundamentação teórica os estudos de Cosson (2006; 2012); Bajour (2012); Colomer (2007); Soares (2020), entre outros. A seguir foram eleitos os seguintes objetivos para a pesquisa: (i) levantar quais são os concursos com premiação destinados a profissionais de educação básica às práticas de leitura literária; (ii) identificar boas práticas de ensino da leitura literária descritas por professores de escolas públicas brasileiras; (iii) discutir os princípios teórico-metodológicos subjacentes a essas práticas. A abordagem metodológica adotada foi a análise documental e o concurso escolhido para recolher os dados foi o Prêmio Professores do Brasil, realizado pelo Ministério da Educação no período de 2005 a 2018. Os materiais foram constituídos por um conjunto de dezoito relatos de experiência de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A análise dos dados descreveu as práticas de ensino de leitura literária, organizando-as conforme as quatro características fundamentais descritas por Cosson (2006). Conclui-se que os relatos de experiência analisados articularam práticas de letramento literário potentes, contribuindo para a formação de leitores autônomos.

Palavras-chave: letramento literário; literatura infantil; literatura; formação leitora; comunidade de leitores; Prêmio Professores do Brasil.

ABSTRACT

The literary reading refers to the process of appropriation of literature as a literary construction of meanings (Cosson, 2006). The literary reading needs the school to materialize, that is, it demands four fundamental characteristics: direct contact of the reader with the work; construction of a community of readers; expansion of the literary repertoire; and reader participation in systematized activities aimed at the development of literary competence. To clarify this thesis, it defined as theoretical foundation the studies of Cosson (2006; 2012); Bajour (2012); Colomer (2007); Soares (2020), among others. The following objectives were chosen for the research: (i) to identify the contests for basic education professionals with awards for literary reading practices; (ii) to identify good practices of teaching literary reading described by teachers of Brazilian public schools; (iii) to discuss the theoretical and methodological principles underlying these practices. The methodological approach adopted was the documentary analysis and the contest chosen to collect the data was the Teachers of Brazil Award, held by the Ministry of Education from 2005 to 2018. The materials consisted of a set of eighteen reports of experience of teachers of Early Childhood Education and Elementary School I. The analysis of the data described the practices of teaching literary reading, organizing them according to the four fundamental characteristics described by Cosson (2006). It is concluded that the experience reports analyzed articulated powerful practices of literary reading, contributing to the formation of autonomous readers.

Keywords: literary literature; children's literature; literature; reading education; community of readers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	- Primeira seleção das fontes de informação	23
Quadro 2	- Segunda seleção das fontes de informação	24
Figura 1	- Prêmio Professores do Brasil	26
Quadro 3	- Termos usados nos títulos dos documentos relacionados ao ensino da leitura	27
Quadro 4	- Relatos de experiências selecionados	28
Quadro 5	- Práticas de leitura literária apresentadas nos relatos de experiências	29
Quadro 6	- Categorias de análise e subcategorias	32
Quadro 7	- Subcategorias relacionadas à experiência do literário	34
Quadro 8	- Subcategorias relacionadas à comunidade de leitores	38
Quadro 9	- Subcategorias relacionadas à ampliação do repertório literário.....	42
Quadro 10	- Subcategorias relacionadas às atividades sistematizadas e contínuas.....	45
Gráfico 1	- Práticas de Leitura nos relatos	49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A REVISÃO DE TEXTOS E A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA.....	14
2.1 O letramento literário na escola.....	14
2.2 A seleção de textos literários.....	17
2.3 Os ambientes de leitura na escola.....	19
2.4 Modos de ler.....	20
3 METODOLOGIA.....	22
3.1 A análise documental.....	22
3.2 Procedimentos e análise documental.....	23
3.2.1 Seleção das fontes.....	23
3.2.2 Leitura e segunda seleção.....	24
3.2.3 Análise das fontes a partir de categorias.....	27
4. AS BOAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA.....	34
4.1 A experiência do literário.....	34
4.2 Construção de uma comunidade de leitores.....	38
4.3 Ampliação do repertório literário.....	41
4.4 Atividades sistematizadas e contínuas.....	45
5 PRINCIPAIS ACHADOS.....	51
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE A - Links dos relatos selecionados do Prêmio Professores do Brasil.....	56
APÊNDICE B - Trechos dos Relatos de Experiências.....	58

1 INTRODUÇÃO

A constituição do interesse do presente estudo pela área de ensino de Literatura Infantil teve início no terceiro ano do curso de Pedagogia, quando cursei a disciplina *Narrativas Infantis* e pude conhecer obras literárias contemporâneas de autoria/ilustração brasileira e estrangeira. Durante a realização da disciplina, as alunas eram convidadas a ler diferentes gêneros literários e produzir um Diário de Leituras com registros perpassados pelos olhares singulares de cada uma. Os encontros da disciplina eram espaços para que as leituras feitas pelos estudantes fossem discutidas e se difundissem, compartilhando dúvidas, censuras, entusiasmos e fascinações diante dos seus achados.

Ao longo dos encontros, me deparei com obras que abordavam temas considerados pelos adultos como *tabus* para crianças, como divórcio, morte, adoção, violência, solidão e pude compreender que a literatura nos permite ser outros e possibilita um exercício de empatia maior do que a própria experiência da realidade.

Com o decorrer das leituras literárias, passei a observar outros elementos concernentes às materialidades dos livros e o modo como se inter-relacionam na compreensão da narrativa, quais sejam: cor, formato, montagem, margem/dobra, textura, tipo e gramatura do papel, tipografia, disposição textual etc. Tais vivências apontaram algumas facetas da relação entre a infância e a experiência de linguagem, comprovando a relevância de práticas de leitura literária nas escolas, não apenas no que tange ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas, sobretudo, destacando o quanto a literatura é uma experiência estética que todas as crianças têm o direito de viver de forma plena.

A esse respeito, o escritor Bartolomeu Campos Queirós discorre no *Manifesto por um Brasil Literário*:

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância (QUEIRÓS, 2009, p. 2).

Outra vivência valiosa proporcionada no terceiro ano do curso de Pedagogia e que muito contribuiu para a definição da temática do presente estudo foi minha atuação como bolsista de extensão no projeto *Oficina de Alfabetização*, cujo principal objetivo era a alfabetização de adolescentes que chegaram ao 6º e 7º anos sem saberem ler e escrever. As ações do projeto ocorriam semanalmente, envolvendo a preparação de espaços escolares para

a execução das oficinas de leitura e produção de textos de diversos gêneros textuais, elaboração de planos de aula e recursos didáticos, assim como a promoção do letramento literário etc.

A partir de tais atividades acadêmicas, optei por conhecer pesquisas desenvolvidas no Brasil que discutissem as práticas de leitura literária na escola. Os estudos conduzidos por Paiva (2006; 2012) apontaram um conjunto de fatores intervenientes na formação do leitor na educação básica: a falta de avaliação e acompanhamento dos programas de distribuição de acervos; a não integração dos programas de distribuição de livros às atividades realizadas na escola; a desvalorização dos auxiliares de biblioteca que não possuem um plano de carreira.

Considerando os diagnósticos e as críticas desoladoras apresentadas nas pesquisas, tanto no que se refere ao acesso aos livros quanto às metodologias de ensino, senti o desejo de buscar outro posto de observação e conhecer referências teóricas relacionadas ao trabalho com a leitura literária na alfabetização.

O curso de Pedagogia me ensinou que toda prática pedagógica precisa considerar a criança como um todo, com suas capacidades e necessidades expressivas, para que, de fato, a criança possa participar do *mundo dos livros, da leitura e da escrita*, como já afirmava Cecília Meireles (1984), na obra *Problemas de Literatura Infantil*:

[...] um livro de literatura infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto... se a criança, desde cedo, fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação leitora se processasse de modo mais perfeito (MEIRELES, 1984, p. 72).

E a poeta também se pronuncia quanto à seleção de livros:

O fato de a criança tomar um livro nas mãos, folheá-lo, passar os olhos por algumas páginas não deve iludir ninguém. Há mil artifícios e mil ocasiões para a tentativa de captura desse difícil leitor... Ah, tu, livro desprezioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal. Pois não basta um pouco de atenção dada a uma leitura para revelar uma preferência ou uma aprovação. É preciso que a criança viva a sua influência, fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação (MEIRELES, 1984, p.19-20).

Cecília Meireles salienta algo que habita o íntimo do leitor, que transforma o texto literário em um conjunto de experiências possíveis para a criança e tem ligação com o efeito estético. Essa relação do texto literário com a vida das crianças chama a atenção para o papel

do mediador enquanto agente social e cultural, alguém que precisa ser um bom conhecedor dos materiais de leitura com que trabalha e das turmas com as quais se relaciona.

As pesquisas de Soares (2004; 2009), destacaram que a distribuição equitativa da leitura é condição para uma plena democracia cultural. A autora convoca os educadores para que reconheçam a leitura, principalmente a leitura literária, como atividade que deve ser *democratizada* e também *democratizante*:

somos educadores comprometidos com a formação não apenas como desenvolvimento das habilidades leitoras e de atitudes positivas em relação à leitura, mas também, talvez sobretudo, como possibilidade de democratização do ser humano, consciente de que, em grande parte, somos o que lemos, e que não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles (SOARES, 2004, p.32).

Concordando com Soares, entendo que a leitura frequente de livros para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento. Se adequadamente desenvolvida, essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos e habilidades fundamentais para a sua plena inserção no mundo da escrita. Quanto a isso, a autora defende que a leitura na escola

leva a criança a se familiarizar com a materialidade do texto escrito: conhecer o objeto livro ou revista, descobrir que as marcas na página - sequências de letras - escondem significados, que textos é que são "para ler", não as ilustrações, que as páginas são folheadas da direita para a esquerda, que os textos são lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo, que os livros têm autor, ilustrador, editor, têm capa, lombada... Por outro lado, a leitura de histórias é uma atividade que enriquece o vocabulário da criança e proporciona o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, de inferência, de avaliação e de estabelecimento de relações entre fatos. Tais habilidades serão transferidas posteriormente para a leitura independente, quando a criança tornar-se apta a realizá-la (SOARES, 2009, p.2).

Diante das leituras realizadas, passei a refletir em torno da linha de pesquisa que poderia assumir para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): os estudos na área de currículo e literatura? A história do ensino de literatura infantil? Políticas públicas de leitura no Brasil? Percebi que não seria satisfatório reconhecer que faltam programas e investimentos na formação de mediadores de leitura ou debater as consequências da ausência da disciplina de Literatura Infantil nos cursos de Pedagogia e de que modo isso pode afetar a formação leitora das crianças. Parti do princípio de que não poderia apenas criticar o que era feito nas escolas, mas precisava encontrar boas referências de práticas de letramento literário.

Dessa forma, foram eleitos os seguintes objetivos para o presente estudo: (i) levantar quais são os concursos destinados a profissionais de educação básica com premiação às práticas de leitura consideradas exitosas pelas comissões avaliadoras e passíveis de adoção em outras escolas brasileiras; (ii) identificar boas práticas de ensino da leitura literária descritas por professores de escolas públicas brasileiras; (iii) discutir os princípios teórico-metodológicos subjacentes a essas práticas.

A abordagem metodológica adotada foi a análise documental e o concurso escolhido para proceder a análise de dados foi o Prêmio Professores do Brasil, realizado pelo Ministério da Educação no período de 2005 a 2018.

O trabalho foi dividido em cinco seções: Introdução; A revisão de textos e a Leitura Literária na escola; Metodologia; As Boas Práticas de ensino da Leitura Literária e Principais Achados. A presente seção, denominada *Introdução*, apresenta a motivação para o estudo do letramento literário e os propósitos da pesquisa acerca das boas práticas de ensino da leitura literária. A segunda seção traz referências significativas concernentes à articulação do trabalho escolar de leitura literária, com destaque para os estudos de Rildo Cosson, Teresa Colomer e Cecilia Bajour, além de outros pesquisadores que complementam a discussão. Na seção *Metodologia*, descrevi como se deu a construção da pesquisa, por meio da seleção dos dados e procedimentos de análise. Na seção *As Boas Práticas de ensino da Leitura Literária*, sistematizei em quadros a correlação entre os princípios teórico-metodológicos definidos por Cosson com as práticas de ensino apresentadas nos relatos de experiência vencedores do Prêmio Professores do Brasil. Por fim, nos *Principais Achados*, apresentei os principais achados da pesquisa e suas possibilidades de aprofundamento.

2 A REVISÃO DE TEXTOS E A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Nesta seção, trazemos o referencial teórico que embasa a pesquisa, constituído principalmente pelas ideias de Cosson (2006), Paulino (2014), Soares (2020) e Colomer (2007) sobre o ensino da leitura literária. Destacarei o conceito de letramento literário e, em seguida, a seleção de textos literários, os ambientes de leitura na escola e os modos de ler.

2.1 O letramento literário na escola

Na perspectiva teórica de Cosson (2006; 2014), o letramento literário é uma prática social e precisa ser compreendido como uma responsabilidade da escola, pois é nesse espaço que a criança aprende não apenas a decodificar a escrita, mas a se relacionar socialmente nas práticas culturais da leitura. Assim, o autor salienta que cabe à(o) professora(or) “criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”. (COSSON, 2006, p.29)

O conceito de leitura literária também é apresentado nos estudos desenvolvidos por Paulino (1997; 2010; 2014) ao afirmar 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 e emoções (PAULINO, Glossário Ceale, 2014).

Segundo a autora, a leitura literária acontece quando há liberdade, de fato, e o único limite é o respeito às singularidades da leitura efetuada pelo outro. Daí a importância da(o) professora(or) incitar a imaginação de cada criança no pacto com o texto, sem homogeneizar comportamentos ou reprimir interpretações.

Ao discutir a formação do leitor na escola, Paulino (2014) defende:

para romper-se um ciclo de submissão, repetição, padronização, contrário ao letramento literário, é preciso manter viva a discussão sobre valores estéticos e suas funções, restabelecendo, ao mesmo tempo, a consciência do professor, ou do orientador, mediadores escolares da leitura, e, afinal, dois dos principais responsáveis pelas disfunções do livro para crianças. Basta de textos fracos e previsíveis, que, em nome da Ecologia, da Moral, da História, ou da Ciência, estão enchendo de banalidades e de narrativas idiotas as bibliotecas das escolas públicas e privadas do país. Vamos ao que interessa: à

formação de leitores verdadeiramente conscientes, porque instalados na fortaleza literária, na formação filosófica, 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).

Soares (2000) demonstra inquietação diante da escolarização da leitura literária e condena procedimentos didáticos que afastam a leitura do contexto social em que ela ocorre ou que amputam a experiência estética, por exemplo, diante da leitura de pequenos fragmentos de textos tendo em vista o ensino de regras gramaticais ou quando ocorre a transposição indiscriminada de obras literárias para o livro didático, impedindo o acesso aos livros enquanto suportes originais.

A argumentação apresentada pela autora aponta para a atuação consciente e sistemática da(o) professora(or) no desenvolvimento da leitura, compreensão e interpretação, começando pela seleção dos textos e se desdobrando em vários componentes que constituem o processo global de uma leitura compreensiva e enriquecedora, quais sejam:

as alternativas de leitura do texto – independente ou mediada; a **interpretação** - oral, escrita ou ambas; as **estratégias** para o desenvolvimento de habilidades de interpretação e para a ampliação do **vocabulário** da criança (SOARES, 2020, p. 206, grifos da autora).

Se, por um lado, a *leitura independente* se refere ao gesto da criança escolher livremente, na biblioteca ou no cantinho da leitura, o que deseja ler; por outro lado, a *leitura mediada* requer a presença do(a) educador(a) que empresta os olhos e a voz quando lê *com e para* as crianças. (Soares, 2020, p.231). Com relação à prática da *leitura independente*, a autora esclarece:

consideramos a necessidade de que a escola abrigue múltiplas formas de aproximação entre sujeitos e livros, com oferta livre de tipos de textos de diferentes linguagens, de atividades de leitura individual e coletiva. Aos alunos, sem discriminação, devem ser oferecidas ocasiões de frequentar agências sociais mais amplas (como bibliotecas públicas, livrarias, feiras, encontros com escritores) e interagir com modalidades várias, como jornais, revistas, catálogos, almanaques, que funcionam como mediadores de leitura (SOARES, 2007, p. 252).

A *leitura mediada* tem por objetivo a interpretação de textos literários, deve ocorrer em ambiente que se diferencie da organização tradicional da sala de aula em fileiras, podendo acontecer com a turma sentada em círculo, em sala ou na biblioteca e exige a preparação cuidadosa da(o) professora(or) de forma a desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação do texto.

Nas práticas de ensino de leitura literária, a *leitura mediada* também recebe a denominação de *leitura deleite* e é amplamente adotada nas turmas de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, o que proporciona um contato maior das crianças com os livros. Nas últimas décadas, o termo *leitura deleite* foi empregado com frequência em dois importantes programas de formação continuada de professores: Pró-Letramento (BRASIL, 2008) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012).

A pesquisa de Lovato e Maciel (2016), a respeito das práticas e saberes docentes das alfabetizadoras participantes do PNAIC, demonstrou que a *leitura deleite* era relatada pelas professoras como uma atividade permanente nas rotinas, proposta em diferentes momentos da aula e em vários espaços da escola, realizada tanto pela(o) professora(or), como pela criança, individual ou coletivamente, envolvendo a leitura de um texto por dia ou de um livro maior, lido um pouco a cada dia.

As observações de sala de aula que pude vivenciar nos estágios do curso de Pedagogia, também revelaram que a *leitura deleite* era realizada quase todos os dias. No entanto, percebi que os momentos de leitura estavam associados à ideia de que ler é para se divertir e sentir prazer, mas pouco se conversava sobre os textos, com o propósito de desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação do texto.

A esse respeito, Cosson (2006) chama a atenção para a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário. O autor esclarece que “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos” (COSSON, 2006, p. 26) e a maioria deles se aprende no trabalho desenvolvido na escola:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2006, p. 30).

Face ao exposto, já está claro que a *leitura deleite* pode ser menos monológica, de tal forma que a participação das crianças não esteja reduzida a uma escuta passiva. Portanto, defendo que a preparação da aula de leitura literária receba mais investimentos da(o) professora(or) em conversas sobre o texto, identificando os fatos e ideias que as crianças precisam compreender para se tornarem capazes de interpretar e de estabelecer conexões. Desse modo, a criança poderá aprender tanto sobre o conteúdo do texto, quanto desenvolver

estratégias de leitura requeridas em práticas culturais, por exemplo, antecipações de sentidos, inferências, estabelecimento de relações de intertextualidade.

Acredito que a aula de *leitura mediada* precisa acontecer mediante a sua preparação pela(o) professora(or) que determinará: os pontos do texto em que se deseja interromper a leitura, os questionamentos que ampliarão a compreensão e incentivará a interpretação para que as crianças não permaneçam aquém no letramento literário.

Para que tudo isso seja possível, Colomer (2007) aponta que é imprescindível que as crianças

formem sua autoimagem como leitores aprendendo a avaliar antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando-se a selecionar, acostumando-se a abandonar um livro que decepciona e a levar emprestado aquele que lhe parece atraente (COLOMER, 2007, p. 125).

Pensar a aula de leitura com antecedência também contribui para que a(o) professora(or) construa uma representação provisória da cena que vivenciará com as crianças, imaginando as perguntas, as formas de apresentar o livro, de apurar os ouvidos, além de definir as estratégias de leitura de acordo com o que cada livro sugere. Certamente acontecerão algumas surpresas, já que não é possível antecipar com certeza os caminhos das construções de sentidos.

Sendo assim, acredito que a leitura é o eixo central do ensino de linguagem, sendo necessário investir na sistematização de práticas de ensino da leitura desde o início da educação básica. Por isso, defendo que a escola não pode negar às crianças o direito de se ocuparem com a cultura dos livros, especialmente em sala de aula, que é de onde se espera a riqueza de vivências em torno do aprendizado da leitura e escrita. Nesse caso, a seleção de livros é tão importante quanto a sistematização do trabalho realizado em sala de aula.

2.2 A seleção de textos literários

De acordo com Cosson (2006), é a comunidade de leitores

que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno (COSSON, 2006, p. 48).

O processo de formação do leitor literário requer que a(o) professora(or) faça parte dessa comunidade leitora e se torne conhecedora(or) profunda(o) das obras com que trabalha,

aguçando sua capacidade de estabelecer relações cuidadosas com as crianças com as quais convive. Para isso, é essencial que conheça a potência do acervo literário que oferece às crianças, sabendo que a literatura apela ao ser do leitor, à sua sensibilidade, ao seu universo emocional. Conforme destacado por Colomer (2007), “não é possível transmitir algo sem que se acredite em seu valor: os conhecimentos e os procedimentos escolares não são objetos.” (COLOMER, 2007, p. 24).

Dessa forma, a escolha do acervo literário não pode adotar os mesmos parâmetros da seleção de outros materiais de leitura. A literatura é arte e, por isso mesmo, sua linguagem é carregada de subjetividade, sugere, inspira, perturba. Assim, os critérios formais e de conteúdo se tornam precários para eleger um bom texto literário.

Durante a escolha dos acervos literários, é importante observar a *bibliodiversidade*, que nada mais é, do que a pluralidade de gêneros, temáticas, autorias, formatos, faixas etárias e projetos gráficos. Afinal, quando se trata de formação literária, em qualquer idade, a palavra mais importante é diversidade. Desde pequena, a criança vai experimentando o mundo pelos sentidos, o que demonstra que a obra literária pode ser um objeto de curiosidade, de prazer e, claro, pode ser um caminho para conhecer o mundo, pois, como nos lembra Goldin (2012)

a relação com os livros não começa com a leitura, e os livros não servem somente para ler. São objetos carregados de valores afetivos, são objetos que cheiram, pesam, têm texturas, que são associados a vozes e a pessoas, que geram situações e que as recordam. Mas também são lidos e adquirem valor por suscitarem as mais diversas apropriações (GOLDIN, 2012, p. 122).

Felizmente, as escolas brasileiras contam com obras de qualidade literária, pois os programas de distribuição de acervos desenvolvidos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação e Cultura (FNDE/MEC), desde 1984, já realizaram grandes investimentos em compra de livros para todas as bibliotecas escolares do país.

O trabalho com esses acervos de qualidade textual, temática e gráfica deve estimular o querer das crianças, nutri-las de histórias, expandir o seu mundo de imaginação, para aumentar a vontade das crianças de ler mais e querer conhecer outros livros, inclusive fora do espaço escolar.

Atualmente, a crescente expansão do mercado editorial brasileiro oportunizou o acesso a livros que possuem um projeto gráfico surpreendente, envolvendo a materialidade, o texto verbal e as ilustrações, o que permite ao leitor uma experiência literária e de fruição estética profunda. Refiro-me à riqueza de recursos visuais e materiais referentes ao formato dos livros, tipo de capa, gramatura do papel, uso das cores, texturas, encartes, imagens com efeito

pop-ups, entre outros elementos que potencializam o livro enquanto obra de arte. Nesses livros, cada detalhe importa e a pluralidade de linguagens potencializa o sentido da narrativa.

Acredito que a partir da análise da qualidade gráfica, é possível ensinar às crianças a observar a presença de certos elementos visuais e compreender quais sentidos podem ser construídos a partir da leitura de pormenores.

2.3 Os ambientes de leitura na escola

Albuquerque (2013) discute as dificuldades que muitas escolas enfrentam para organizar os espaços de leitura e tornar o acervo acessível às crianças. De acordo com a pesquisa desenvolvida pela autora em instituições de Educação Infantil do Recife, os livros estavam estocados em lugares inadequados, por exemplo, em caixas fechadas nas secretarias, em estantes nas salas de professores e até mesmo em depósitos longe do alcance das crianças. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 76)

A organização do espaço de leitura é um procedimento pedagógico fundamental para chamar a atenção das crianças para os livros, pois é necessário garantir que eles saiam das caixas e sejam lidos. Não importa se os livros serão dispostos em cabides, estantes, suportes de plástico, cestos de palha, tapetinhos; o que precisa acontecer é a circulação dos livros por vários espaços da escola, com trocas de experiências e conversas sobre os textos. Os cantinhos da leitura também são ótimas opções, desde que os livros estejam ao alcance das crianças, com suas capas à mostra e a bibliodiversidade seja observada. Caso a biblioteca possa se tornar o principal ambiente de leitura da escola, é importante que o espaço físico e os recursos materiais sejam organizados para atrair as crianças, proporcionando a calma e a interioridade para os momentos de leitura.

Com relação ao manuseio dos livros pelas crianças, vale lembrar que fazer combinados é sempre uma boa opção para que elas aprendam a ter amor pelos livros e entendam que se rasgarem e não cuidarem, em pouco tempo não terão mais a oportunidade de desfrutar das vivências prazerosas proporcionadas pela leitura das histórias. Folhear os livros e não estragá-los pode parecer óbvio aos adultos, mas não às crianças, por isso, trata-se de um comportamento que precisa ser ensinado e também faz parte do letramento literário.

Assim sendo, pode parecer que a falta de recursos é o principal motivo pelo qual a promoção da leitura literária não avança no espaço escolar. Todavia, a organização dos

acervos, a dinamização do empréstimo das obras e a promoção de conversas literárias podem ser realizadas com ações cotidianas e simples.

2.4 Modos de ler

Durante o processo de formação do leitor, o trabalho com os livros deve permitir que a criança vivencie diferentes modos de ler, desde a *leitura independente* em que ela própria leia silenciosamente histórias para as quais já tenha desenvolvido certa proficiência, até a *leitura colaborativa* para a interpretação de textos que se distanciam muito do nível de autonomia das crianças. A *leitura programada* será útil para discutir coletivamente um título considerado difícil para o nível de leitura da turma, pois permite diminuir a complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade.

A leitura em voz alta pode ser realizada tanto pelo adulto mediador quanto pelas crianças e outros convidados. Essa prática é, indubitavelmente, a que mais acontece nas escolas e confirmaremos tal fato na posterior análise de dados da presente pesquisa, já que o momento denominado “Hora da leitura”, se apresenta com frequência nos relatos de experiências.

Segundo Colomer (2007), a *leitura compartilhada* é a base da formação de leitores, tendo em vista que as crianças têm a chance de ouvir atentamente o outro e de construir sentidos junto com ele, compreendendo, muitas vezes, o que não seria percebido na *leitura independente*. A autora argumenta que compartilhar a leitura estabelece

um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la (COLOMER, 2007, p. 147).

A leitura compartilhada vai além de uma simples leitura em voz alta. É por meio da conversa literária que a leitura se torna significativa e, conseqüentemente, se pode alcançar a construção de uma comunidade de leitores.

A leitura silenciosa permite a cada criança fazer suas próprias reflexões e analogias diante da narrativa, tendo a possibilidade de pausar a leitura, levantar a cabeça e inventar possíveis caminhos, voltar algumas páginas, pular outras, colocando em ação diversas estratégias de leitura e comportamentos leitores, o que não é possível na leitura em voz alta. Para que essa prática seja efetiva e alcance seu verdadeiro objetivo, é necessário garantir os

tempos de leitura em sala de aula para que cada criança escolha o livro que deseja ler e busque o ambiente para ler sozinha: sentada em sua carteira, em almofadas e tapetes, no cantinho da leitura ou na biblioteca.

Como nos fala Colomer (2007),

a criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos; aos que têm livros em casa e aos que não os têm; aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula (COLOMER, 2007, p.125).

A autora defende que a leitura silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha são imprescindíveis para a formação da autoimagem das crianças como leitoras, pois elas aprendem a avaliar e selecionar os livros, criar expectativas sobre o conteúdo, a tomar emprestado uma obra que lhes parece atraente ou abandonar um livro que lhes pareceu decepcionante.

Após a exposição do conceito de letramento literário e de princípios teórico-metodológicos que regem o trabalho da(o) professora(or) no ensino da leitura literária, tais como a seleção de textos literários, os ambientes de leitura na escola e os modos de ler, ficou claro que boas práticas de ensino da literatura precisam articular esses diferentes elementos, fazendo com que a leitura de livros seja uma atividade mais planejada e menos sujeita aos contratempos da rotina escolar ou da decisão individual da(o) professora(or) promover ou não o contato entre as crianças e os livros.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e será desenvolvida por meio da análise documental, tendo em vista o alcance dos seguintes objetivos: (i) levantar quais são os concursos destinados a profissionais de educação básica com premiação às práticas de leitura consideradas exitosas pelas comissões avaliadoras e passíveis de adoção em outras escolas brasileiras; (ii) identificar boas práticas de ensino da leitura literária descritas por professores de escolas públicas brasileiras; (iii) discutir os princípios teórico-metodológicos subjacentes a essas práticas.

3.1 A análise documental

A análise documental se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise dos mais variados tipos de documentos. Segundo Chechinél *et al.* (2016), a análise documental inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, através

do exame e da crítica do mesmo, sob o olhar dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. Porém, o que caracteriza a análise documental em si, é a realização desta análise, baseada na interpretação coerente, tendo em vista a temática proposta e a pergunta de pesquisa (CECHINÉL, *et al.*, 2016, p.4).

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4) a análise documental ocorre quando

o pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores - cujos objetos são documentos - estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

As fontes documentais estudadas para identificar as práticas de ensino da leitura literária foram obtidas em sites governamentais e institucionais, com base na busca realizada no *Google*, durante a segunda quinzena de agosto de 2023, a partir das seguintes palavras-chave: concurso; prêmio; programa; leitura e literatura. Inicialmente, pretendia-se selecionar documentos concernentes ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, mas foi

preciso ampliar para a fase do 4º e 5º anos e Educação Infantil, em decorrência da escassez de concursos e premiações específicas de alfabetização.

3.2 Procedimentos e análise documental

Os procedimentos de análise documental envolveram as seguintes etapas: 1) Seleção das fontes, 2) Leitura e segunda seleção, 3) Análise das fontes a partir de categorias.

3.2.1 Seleção das fontes

Os documentos obtidos na primeira seleção pertenciam a quatorze prêmios, concursos e programas, quais sejam:

Quadro 1 - Primeira seleção das fontes de informação

Ação	Assunto	Entidade promotora
1. Concurso Literatura para todos	Produção de obras literárias para a educação de jovens, adultos e idosos	Ministério da Educação e Cultura (MEC)
2. Programa de Alfabetização e literatura acessível	Acessibilidade e inclusão	Instituto Incluir e Ministério do Turismo
3. Programa Estante Mágica	Confecção de livros pelos alunos	Estante Mágica
4. Programa Educação que faz a diferença	Gestão de políticas públicas	Instituto Rui Barbosa
5. Programa da leitura à escrita ativa	Gamificação	Não encontrada

6. Programa Mala do livro	Bibliotecas domiciliares e institucionais	Secretaria de Cultura do Distrito Federal
7. Prêmio Literário Ferreira Gullar	Jogos eletrônicos - vida e obra de Ferreira Gullar	Ministério da Educação e Cultura (MEC)
8. Prêmio RBS de Educação	Práticas de leitura nas redes pública e privada	Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e Grupo RBS
9. Prêmio Sedu	Boas práticas na gestão em educação	Secretaria de Estado da Educação Governo do Estado do Espírito Santo
10. Prêmio Educar	Equidade, igualdade étnico-racial e de gênero	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
11. Prêmio Escola Transformação	Desempenho e fluxo escolar	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
12. Prêmio Viva Leitura	Relatos de experiência sobre a promoção da leitura	Ministério da Educação e Cultura (MEC)
13. Prêmio Educador Nota 10	Práticas docentes em vários componentes curriculares	Fundação Victor Civita
14. Prêmio Professores do Brasil	Relatos de experiência em todas as etapas da Educação Básica	Ministério da Educação e Cultura (MEC)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3.2.2 Leitura e segunda seleção

Após o primeiro contato com os documentos, foi preciso assumir uma postura ativa na leitura, localizar informações, selecionar elementos centrais, ler e reler trechos, sistematizar e analisar as evidências apresentadas. Muitos deles contavam com *e-books* extensos com a definição e descrição de ações realizadas em espaços escolares e não

escolares, mas a maioria dos documentos relatava assuntos particulares como gestão, acessibilidade, gamificação, jogos eletrônicos, aplicativos, produção de obras literárias, entre outros. Sendo assim, foram mantidos apenas três prêmios, conforme se pode constatar a seguir:

Quadro 2 - Segunda seleção das fontes de informação

Ação	Assunto	Entidade promotora
1. Prêmio Vivaleitura	Relatos de experiência sobre a promoção da leitura	Ministério da Educação e Cultura (MEC)
2. Prêmio Educador Nota 10	Práticas docentes em vários componentes curriculares	Fundação Victor Civita
3. Prêmio Professores do Brasil	Relatos de experiência em todas as etapas da Educação Básica	Ministério da Educação e Cultura (MEC)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da leitura de documentos no Portal do Ministério da Educação, ficou claro que o Prêmio Viva Leitura poderia contribuir com a temática da pesquisa, já que era destinado às ações de promoção leitora. Entretanto, ao buscar mais dados a respeito dos projetos finalistas do concurso, constatei que a página eletrônica do prêmio havia sido retirada do ar e não constavam documentos com descrição das práticas pedagógicas premiadas. Sendo assim, não foi possível seguir adiante em função da escassez de informações.

Durante a análise dos documentos produzidos para o Prêmio Educador Nota 10, edição 2021, observei que entre os cinquenta projetos vencedores, apenas um deles era voltado para o letramento literário, qual seja: *Encontros confabulatórios* - reuniões virtuais de leituras compartilhadas das obras do escritor e ilustrador brasileiro André Neves. Tal fato me mostrou que o estudo de apenas uma fonte de informação não seria suficiente para a análise dos princípios teórico-metodológicos subjacentes às boas práticas de ensino da leitura literária no país.

Os documentos apresentados no site do Prêmio Professores do Brasil causaram surpresa diante da organização dos dados e o fácil acesso aos relatos de experiência premiados. Outro documento relevante apresentava a fundamentação teórica e o modo de funcionamento do prêmio, destacava fragmentos dos relatos de experiência e enumerava os projetos vencedores de todas as edições, identificando título do projeto, nome do educador, segmento da Educação Básica a que pertencia e a unidade federativa.

A riqueza de fontes de informação disponíveis no site do Prêmio Professores do Brasil e sua abrangência no que tange aos diferentes segmentos educacionais e regiões brasileiras, contribuíram para sua eleição como principal fonte da pesquisa acerca das boas práticas de ensino da leitura literária.

O Prêmio Professores do Brasil foi uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC, e seu propósito era reconhecer o trabalho dos professores que contribuíram de forma relevante para a qualidade da Educação Básica no Brasil. O concurso foi realizado no período de 2005 a 2018, exceto nos anos 2006, 2010 e 2016, totalizando onze edições. A 12ª edição estava programada para 2019, contudo não ocorreu, segundo o comunicado presente na plataforma do mesmo, por conta de uma reestruturação e organização de um novo formato que estaria disponível para 2020, o que também não aconteceu.

Figura 1 - Prêmio Professores do Brasil



Fonte: Prêmio Professores do Brasil - Ministério da Educação - MEC. Disponível em: <https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/#historico>

Durante a análise dos documentos, observei que não constavam na plataforma os relatos de experiência dos anos de 2007 e 2008, havendo apenas uma lista com o título do relato, nome do professor proponente, etapa da educação básica, cidade/estado, o que inviabilizou a inclusão dos anos de 2007 e 2008 no *corpus* da análise documental.

No entanto, o concurso premiou trezentos e oitenta e oito professores de redes públicas, desde a primeira edição em 2005 até a última em 2018, pertencentes a diversas realidades sócio-culturais e dispostos a enfrentar grandes desafios educacionais. A premiação distribuiu mais de 2,8 milhões de reais, sendo que cada professor agraciado com a premiação recebeu a quantia de cinco a sete mil reais, por adotarem atitudes mais reflexivas em torno de seu trabalho educativo, se preocuparem em fazer diferença positiva na vida de seus alunos e estarem dispostos a compartilhar seus saberes em âmbito nacional.

3.2.3 Análise das fontes a partir de categorias

A partir da decisão de analisar o Prêmio Professores do Brasil, realizei a leitura dos títulos de todos os relatos de experiência premiados no período de 2005 a 2018, totalizando duzentos e setenta e três documentos. Durante a leitura dos títulos, observei o uso recorrente de nove termos e expressões que apontavam para o trabalho com a leitura em salas de aula de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, quais sejam:

Quadro 3 - Termos usados nos títulos dos documentos relacionados ao ensino da leitura

Termos	Ocorrências
1. Ler	2
2. Leitura	3
3. Literar	1
4. Literatura	2
5. Literária	1
6. Livro(s)	3

7. História(s)	5
8. Mala viajante	1
9. O cabelo de Lelê	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da delimitação desse conjunto de termos relacionados às práticas de ensino de leitura, notamos que o termo “história” e “literatura” aparecem concomitantemente em um dos relatos. Em função desse levantamento, foi possível constituir um corpus de dezoito relatos de experiência (Apêndice A), distribuídos entre a primeira edição do concurso promovida em 2005 até a edição de 2018, conforme demonstrado no quadro a seguir. Vale ressaltar que a soma dos relatos totalizam dezenove. Isto se dá devido ao relato de número 17 que ocorreu concomitantemente na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização.

Quadro 4 - Relatos de experiências selecionados

Ano	Título do Relato de Experiência	Etapa			Cidade/Estado
		Ed.Inf.	1º, 2º, 3º	4º e 5º	
2005	1. Camisas para ler e aprender		X		Manaus - AM
2009	2. No aconchego dos livros	X			Rio de Janeiro - RJ
	3. Parceiros na leitura		X		Palmas - TO
	4. Leitura e escrita: uma viagem fascinante!			X	Manaus - AM
2011	5. Pequenos contadores de história		X		Limeira - SP
2012	6. Leitura e produção de texto na escola: entre nessa você também!		X		Boa Vista - RR
	7. Como nascem os livros?		X		Brasília - DF
2013	8. Brincando e aprendendo nos Cabelos de Lelê	X			Contagem - MG
	9. Viajando no Mundo dos Livros		X		Lagoa Seca - PB
	10. Literar é só começar		X		Senador Canedo – GO

2014	11. Releitura de obra literária		X		Campo Grande - MS
	12. Mala viajante			X	Itapagipe - MG
	13. Ler, escrever e crescer			X	Goiás - GO
2015	14. Vem cá... Que história é essa?			X	Pinhal - RS
2017	15. Conta uma História?! – Pró-inclusão escolar, literatura e acessibilidade		X		Porto Alegre - RS
	16. Vou contar uma história pra tu, tá?	X			Recife - PE
	17. Identidade, Arte e Literatura: uma parceria colorida.	X	X		Juiz de Fora - MG
2018	18. Plantando histórias, colhendo os frutos.			X	Planaltina - DF
TOTAL		4	10	5	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os relatos de experiência foram organizados em ordem cronológica, mantendo o título original, a etapa de escolarização e a cidade/estado. A análise do corpus de dezoito documentos ligados ao ensino da leitura literária, evidenciou que a premiação contemplou professores de diversas cidades das cinco regiões do país. A maior incidência de relatos de experiência se refere às regiões Sudeste e Centro-Oeste, com o quantitativo de cinco trabalhos premiados em cada uma delas. Em seguida, a região Norte com quatro documentos e, por fim, Sul e Nordeste com dois relatos em cada região. Tal aspecto me permitiu supor que o concurso obteve ampla divulgação e adesão em âmbito nacional.

Outro ponto a ser destacado é o predomínio de práticas no 1º, 2º e 3º anos, mostrando que essa etapa da educação básica tem um olhar voltado especialmente à questão da leitura e escrita, e que isso começa um pouco antes na Educação Infantil, mas muitas vezes não se cria uma continuidade após o fim do ciclo de alfabetização, afetando o processo de letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

No estágio inicial de análise dos documentos, cada um deles foi lido na íntegra com o objetivo de identificar dados relativos à caracterização do contexto escolar e descrição de atividades voltadas para o ensino da leitura.

As anotações feitas nos próprios documentos foram retomadas várias vezes para identificar as práticas de ensino da leitura literária e a frequência das atividades

desenvolvidas. A sequência das práticas aqui expostas para cada relato, segue a ordem alfabética e não a ocorrência das mesmas.

Quadro 5 - Práticas de leitura literária apresentadas nos relatos de experiências

Ano	Título do Relato	Práticas de Leitura Literária
2005	1. Camisas para ler e aprender	Concurso; Dinamização do acervo literário; Exposição; Ficha literária; Hora da leitura; Pesquisas; Reunião de Pais.
2009	2. No aconchego dos livros	Cantinho de leitura; Contação de história; Dinamização do acervo literário; Empréstimo de livros; Hora da leitura; Mural; Parceria institucional.
	3. Parceiros na leitura	Cantinho da leitura; Concurso; Dia de autógrafos; Dinamização do acervo literário; Dramatização; Empréstimo de livros; Ficha literária; Hora da leitura; Pesquisas; Produção de jornal; Produção de livro infantil.
	4. Leitura e escrita: uma viagem fascinante!	Declamação de poesia; Dramatização; Empréstimo de livros; Hora da leitura; Jogos; Leitura com os responsáveis; Releitura através de ilustrações; Valorização da literatura regional.
2011	5. Pequenos contadores de história	Contação de história; Criação e uso de recursos digitais; Empréstimo de livros; Ficha literária; Hora da Leitura; Mala viajante; Mural; Parceria institucional; Roda de conversa; Visita a espaços culturais.
2012	6. Leitura e produção de texto na escola: entre nessa você também!	Contação de história; Declamação de poesia; Empréstimo de livros; Hora da leitura; Produção de livro infantil; Sarau Literário; Valorização da literatura regional; Visita a espaços culturais.
	7. Como nascem os livros?	Encontro com autores; Hora da leitura.
2013	8. Brincando e Aprendendo nos Cabelos de Lelé	Apresentação Musical; Construção de bonecos e maquetes; Contação de história; Criação e uso de

		recursos digitais; Exibição de filme; Exposição; Hora da leitura; Roda de conversa.
	9. Viajando no Mundo dos Livros	Dinamização do acervo literário; Exposição; Ficha literária; Hora da leitura.
	10. Literar é só começar	Cantinho da leitura; Empréstimo de livros; Hora da Leitura; Mala viajante; Releitura através de ilustrações; Reunião de Pais.
2014	11. Releitura de obra literária	Contaçãõ de história; Dia de autógrafos; Hora da leitura; Jogos; Releitura através de ilustrações.
	12. Mala viajante	Empréstimo de livros; Ficha literária; Hora da leitura; Leitura com os responsáveis; Mala viajante; Mural.
	13. Ler, escrever e crescer	Contaçãõ de história; Hora da leitura; Visita a espaços culturais.
2015	14. Vem cá... Que história é essa?	Criação e uso de recursos digitais; Empréstimo de livros; Hora da leitura; Mala viajante.
2017	15. Conta uma História?! – um projeto pró-inclusão escolar, literatura e acessibilidade	Contaçãõ de história; Criação e uso de recursos digitais; Hora da Leitura.
	16. Vou contar uma história pra tu, tá?	Contaçãõ de história; Criação e uso de recursos digitais; Dinamização do acervo literário; Empréstimo de livros; Hora da leitura; Mural; Produção de livro infantil; Reconto oral; Roda de conversa.
	17. Identidade, Arte e Literatura: uma parceria colorida.	Criação e uso de recursos digitais; Hora da leitura; Releitura através de ilustrações; Roda de conversa.
2018	18. Produtor Leitor: Plantando histórias, colhendo os frutos.	Apresentação musical; Empréstimo de livros; Ficha literária; Hora da leitura; Reconto oral; Roda de conversa.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após o levantamento das práticas de ensino da leitura foi possível perceber a recorrência de várias atividades, o que favoreceu a organização dos dados tomando como base

as quatro categorias de análise definidas por Cosson (2006), na obra clássica *Letramento literário: teoria e prática*.

Segundo Cosson (2006), a prática pedagógica de letramento literário envolve princípios teóricos e metodológicos fundamentais que podem ser compreendidos em quatro categorias: (1) a experiência do literário, ou seja, dar ao estudante a oportunidade de interagir ele mesmo com os textos literários; (2) construção de uma comunidade de leitores, por meio do compartilhamento de leituras, circulação de textos e respeito pelo interesse e grau de dificuldade que o estudante possa ter em relação à leitura das obras; (3) ampliação do repertório literário com a seleção de obras das mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros suportes e meios; (4) atividades sistematizadas e contínuas associadas ao lúdico, à criatividade verbal e aos registros escritos, direcionadas para o desenvolvimento da competência literária.

Dessa forma, as quatro categorias adotadas para a análise dos dados foram definidas *a priori*, considerando a perspectiva de Cosson, enquanto as subcategorias correspondem às diversas práticas de ensino da leitura literária apresentadas nos documentos:

Quadro 6 - Categorias de análise e subcategorias

Categorias	Subcategorias
1. A experiência do literário	1.1 Hora da leitura 1.2 Contação de história 1.3 Roda de conversa
2. Comunidade de leitores	2.1 Dinamização do acervo literário 2.2 Empréstimo de livros 2.3 Cantinho da leitura 2.4 Mala viajante 2.5 Leitura com os responsáveis 2.6 Reunião de pais 2.7 Dia de autógrafos 2.8 Encontro com autores 2.9 Parceria institucional

3. Ampliação do repertório literário	3.1 Valorização da literatura regional 3.2 Pesquisas 3.3 Visitas a espaços culturais 3.4 Exibição de filmes 3.5 Dramatização 3.6 Declamação de poesia 3.7 Apresentação musical 3.8 Sarau Literário
4. Atividades sistematizadas e contínuas	4.1 Criação e uso de recursos digitais (vídeos, site, blog, Whatsapp, Facebook) 4.2 Ficha literária 4.3 Releitura através de ilustrações 4.4 Construção de bonecos e maquetes 4.5 Jogos 4.6 Reconto oral 4.7 Exposição 4.8 Mural 4.9 Concurso 4.10 Produção de jornal 4.11 Produção de livro infantil

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados gerados serão discutidos a seguir com o propósito de analisar os princípios teórico-metodológicos subjacentes às práticas de ensino da leitura literária desenvolvidas no Prêmio Professores do Brasil.

4. AS BOAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA

Neste capítulo, procurei apresentar a correlação entre as práticas de ensino da leitura literária descritas nos dezoito relatos de experiência selecionados no Prêmio Professores do Brasil e as quatro características fundamentais do letramento literário definidas por Cosson (2006), quais sejam: (1) a experiência do literário; (2) a construção de uma comunidade de leitores; (3) a ampliação do repertório literário; (4) as atividades sistematizadas e contínuas.

4.1 A experiência do literário

Cosson (2006) argumenta que a literatura precisa manter um lugar especial nas práticas de ensino por nos permitir saber da vida através da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. O autor explica que a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos:

a literatura é uma experiência a ser realizada. E mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2006, p. 17).

Os relatos de experiência analisados revelam um conjunto de práticas de leitura e escritura voltadas para o saber literário, para a experiência do leitor com o livro e a exploração das potencialidades da linguagem literária:

Quadro 7 - Subcategorias relacionadas à experiência do literário

Práticas	Características	Relatos
1.1 Hora da leitura	Leitura independente ou em voz alta, realizada pela professora ou crianças, de textos informativos ou literários, lidos em capítulos ou integralmente, com uso do livro, cartões ou material impresso no tamanho A4. O ambiente de leitura pode ser organizado com tapetes e almofadas para torná-lo mais aconchegante. Após a leitura, os ouvintes compartilham os sentidos por meio do diálogo.	Todos os relatos

1.2 Contação de história	Prática de narrar histórias de forma livre e descontraída sem a presença do livro. O contador pode usar adereços, fantoches, instrumentos musicais e outros recursos para facilitar a compreensão do texto narrado, além de explorar a voz, expressões faciais e movimentos corporais. O papel de contador de histórias pode ser assumido pela professora, crianças, pais, funcionários da escola e pessoas da comunidade.	02; (2009) 05; (2011) 06; (2012) 08; (2013) 11; (2014) 13; (2014) 15; (2017) 16; (2017)
1.3 Roda de conversa	Espaço coletivo para compartilhar os textos, refletir a respeito dos sentidos construídos e socializar os significados. Trata-se de um diálogo a respeito dos principais achados, percepções e incômodos que o texto trouxe para os leitores.	05; (2011) 08; (2013) 16; (2017) 17; (2017) 18; (2018)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados acima revelam que a atividade *Hora da leitura* esteve presente em todos os relatos de experiência, enquanto oito relatos descrevem o trabalho com a *Contação de história* e apenas cinco relatos propõem atividades em Roda de Conversa. A professora do relato 5 traz uma fala que ilustra a *Hora da leitura*:

“Todos os dias, antes de realizar qualquer outra atividade, era feita uma leitura com a classe, ora pela professora, ora por um dos alunos. Isso aconteceu desde o início do projeto. Muitas dessas histórias eram lidas apenas por prazer”. (RELATO 5)

“Os alunos tiveram que explorar as imagens do livro, [...] e depois realizar a leitura para os amigos de classe [...] descobrir a qual livro pertencia aquele título.” (RELATO 5)

As diferentes vivências relatadas ultrapassam a ação burocrática de ler com o intuito de alcançar alguma tarefa meramente escolar. Ao contrário, o importante era o saber literário, ou seja, “[...] tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas [...]”. Essa experiência passa pela interiorização que vai da leitura e movimento do que foi lido, após o contato com o livro, até a exteriorização que atinge o compartilhamento do que foi lido e a troca de sentidos com o outro (COSSON, 2006, p.17).

Cosson define que a interiorização

acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária (COSSON, 2006, p. 65).

Já a exteriorização se refere à materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma comunidade de leitores:

O momento externo é a concretização [...] é aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória (COSSON, 2021, p. 65).

Tal aspecto é destacado pela professora do relato 9:

Lemos e releemos o livro, observamos os desenhos, conversamos sobre a história e construímos um texto coletivo. As crianças lembravam-se de ricos detalhes da história. (RELATO 9)

A materialização da interpretação é uma experiência valiosa de ser vivida com as crianças, pois é aqui que elas se aproximam da narrativa e podem dizer como o livro as transformou ou gerou algo em cada uma delas. É também neste momento que a criança é cativada pela obra literária e se constitui pela troca com o outro.

A esse respeito, trago um fragmento do relato 15:

Por meio de uma leitura em capítulos repleta de entonação e entusiasmo, o grupo foi, pouco a pouco, aprendendo a sustentar a escuta atenta. No decorrer da narrativa, cada vez mais alunos começaram a manifestar curiosidades com relação ao que iria acontecer. O

enfrentamento de um texto longo, mediado pela leitura da professora, foi definitivo para a descoberta do prazer que a experiência leitora pode proporcionar. (RELATO 15)

A professora salienta seu propósito em explorar ao máximo, com suas crianças de 5º ano, as potencialidades da leitura de texto narrativo mais longo, por isso optou pela *leitura colaborativa* em capítulos, fazendo com que o encontro das crianças com a literatura fosse uma busca plena de sentido para o texto, para a própria criança e para a comunidade de leitores em que todas estão inseridas.

O papel do leitor na construção de sentidos é abordado por Cunha (2014, n.p) quando esclarece que

para essa *experiência estética* têm importância conhecimentos prévios do leitor, sua sensibilidade e todo o contexto no qual ele e a obra estão inseridos. Isso torna a experiência com a leitura da obra literária algo tão rigorosamente pessoal para o leitor quanto foi a criação para seu autor. Por isso mesmo, é insubstituível a fruição surgida do contato direto (por audição, leitura ou até assistência da representação, no caso do teatro) com a obra literária: nenhuma resenha, nenhuma palavra de entusiasmo, nenhuma excelente ação de mediação que se faça necessária, para facilitar o encontro do leitor com a obra, pode dispensar seu corpo a corpo com o texto literário (CUNHA, 2014, n.p).

Assim sendo, o aprendizado crítico da leitura literária acontece a partir do encontro pessoal da criança com os textos, como ilustram as professoras dos relatos 16 e 17, respectivamente:

“As crianças estavam tão envolvidas com os livros, que o hábito de buscá-los para ler no cesto da sala se intensificou, sempre víamos crianças lendo ou contando histórias uma para as outras. Usei lençóis, fantoches, caixas, brinquedos e muitos outros objetos, além das leituras dos mais diversos livros. Essa etapa se manteve viva durante todo o projeto, e como um espiral foi se juntando às outras etapas, enriquecendo o processo”. (RELATO 16)

“Percebendo o interesse das crianças pelos livros, fizemos nossas rodas de leituras e contações, diariamente. Nossas histórias eram lidas em vários locais: na sala, no pátio, no banheiro, no refeitório, e muitas vezes começavam em um espaço e terminavam em outro. Nossa imaginação nos levava aos mais diversos lugares: castelos, florestas e até para a Lua. Nas nossas histórias, assumimos vários papéis, e os objetos se transformavam naquilo que nós quiséssemos”. (RELATO 17)

As professoras revelam um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, por meio de diversas atividades realizadas em vários espaços de leitura, o que certamente contribuiu para ampliar e consolidar o repertório literário das crianças.

4.2 Construção de uma comunidade de leitores

Segundo Cosson (2006), o ensino da Literatura na escola está ligado à formação de uma comunidade de leitores, por meio de um trabalho que começa com as crianças na sala de aula e se estende aos pais e responsáveis, funcionários da escola e todos os membros da comunidade escolar que estejam unidos no espaço e no tempo e se sintam movidos pela incorporação da Literatura. O autor ressalta que “nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e é por meio da participação [nela] que nos construímos como leitores.” (COSSON, 2006, p. 104).

Cosson (2006) argumenta que é a instituição escolar que

busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2006, p. 12).

A análise dos relatos de experiência me permitiu identificar nove atividades diversas destinadas à construção da comunidade de leitores:

Quadro 8 - Subcategorias relacionadas à comunidade de leitores

Práticas	Características	Relatos
2.1 Dinamização do acervo literário	Ações voltadas para a organização dos espaços de leitura, disposição dos livros e catalogação, além da promoção de campanhas para arrecadação de acervo e doação de obras.	01; (2005) 02; (2009) 03; (2009) 09; (2013) 16; (2017)

2.2 Empréstimo de livros	Empréstimo de obras literárias para serem lidas em casa, por meio de leitura independente ou compartilhada, a partir do acervo disponível no Cantinho da leitura, Biblioteca-volante, Sala de leitura e Biblioteca escolar.	02; (2009) 03; (2009) 04; (2009) 05; (2011) 06; (2012) 10; (2013) 12; (2014) 14; (2015) 16; (2017) 18; (2018)
2.3 Cantinho da leitura	Espaço aconchegante montado na sala de aula para que as crianças sintam-se livres para o contato direto com livros de literatura, gibis, revistas, entre outros materiais de leitura que são ofertados em função da faixa etária e do contexto sociocultural.	02; (2009) 03; (2009) 10; (2013)
2.4 Mala viajante	Pasta ou sacola que contém um livro de literatura para ser lido em casa. Pode ser acompanhada de caderno ou folha avulsa para desenho ou comentários da criança ou de seus pais/responsáveis, contando como foi a experiência da leitura.	05; (2011) 10; (2013) 12; (2014) 14; (2015)
2.5 Leitura com pais/responsáveis	Leitura compartilhada com os pais/responsáveis de notícias, contos, poemas e textos informativos, por meio de livros ou arquivos digitais.	04; (2009) 12; (2014)
2.6 Reunião de pais/responsáveis	Encontro semestral para relatar as atividades realizadas em torno da leitura, conversar acerca do papel da família no incentivo à leitura e apresentar acervos.	01; (2005) 10; (2013)

2.7 Dia de autógrafos	Evento destinado ao lançamento de livro e sessão de autógrafos pelas próprias crianças com presença de familiares e comunidade escolar.	03; (2009) 11; (2014)
2.8 Encontro com autores	Oportunidade para as crianças estarem em companhia do autor, conhecer o processo criativo e trocar ideias.	07; (2012)
2.9 Parceria institucional	Ação estabelecida entre escolas com intuito de promover a troca de experiências e engajar alunos e professores de diferentes etapas da educação básica para que se sintam corresponsáveis na construção de uma comunidade leitora.	02; (2009) 05; (2011)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As atividades *Empréstimo de livros* e *Mala viajante* contribuem para a constituição de uma comunidade de leitores dentro do espaço escolar, pois possibilitam que as crianças e seus pais/responsáveis se ajudem mutuamente a enxergar nuances do texto verbal e das ilustrações que talvez não fossem percebidas em uma leitura independente, gerando assim uma interação com a leitura literária em suas muitas possibilidades, conforme demonstrado nos relatos a seguir:

“A cada semana, a mala com livros e revistas era levada para casa por um aluno da turma. A ideia permitiu que os 24 estudantes lessem com a família e depois partilhassem observações com seus colegas.” (RELATO 13)

“O ir e vir das sacolas literárias itinerantes proporcionou o contato com materiais escritos para muitas famílias, uma vez que a grande maioria não dispunha de livros em casa.” (RELATO 15)

“Alguns responsáveis solicitam empréstimo de livros de assuntos variados para si, de livros infantis para lerem em casa com suas crianças e depois até sugeriam livros para a equipe.” (RELATO 2)

Cosson (2006) afirma que uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. (COSSON, 2006, p.138). Esse princípio teórico-metodológico é apresentado nos relatos 2 e 14:

“Foi estabelecido um dia na semana, em parceria com o CIEP vizinho à Creche, para a utilização do espaço da Sala de Leitura, bem como para a exploração e empréstimo dos materiais que nela existem, em dois momentos distintos: um para as crianças (durante o horário das atividades) e outro para os adultos/funcionários (após o horário de serviço).” (RELATO 2)

“Muitas vezes os materiais foram levados para casa e compartilhados com a família. Além de ouvintes, as crianças tornaram-se contadores de histórias.” (RELATO 14)

É importante levar em consideração que o processo de formação de um leitor crítico, não depende apenas dos saberes provenientes das obras literárias, mas também das vivências da criança, de seus colegas, dos espaços culturais nos quais estão inseridas.

Nesse sentido, acredito que além de a escola garantir a proximidade com os livros, é necessário valorizar a leitura extensiva porque o número de obras lidas importa muito, posto que as crianças poderão estabelecer relações de sentido entre muitas leituras, conforme revela a professora do relato 18:

“Apresentei os 27 livros escolhidos. Esta proposta de atividade é feita em casa, conforme o ritmo e compromisso de cada aluno. Eles deverão ler os livros, fazer o registro de um pequeno resumo e ilustração, no caderno de desenho adaptado para tal fim.” (RELATO 18)

As atividades descritas nos relatos dos professores confirmam que a Literatura tem enorme potencial no processo de constituição das crianças enquanto sujeitos da linguagem, oferecendo-lhes um espaço único de liberdade.

4.3 Ampliação do repertório literário

A construção de um repertório literário se dá mediante o contato com diversos suportes, gêneros textuais, autores/ilustradores. Mas quem indica o caminho do que se deve

ler? Cosson (2006) esclarece que o ensino da Literatura não pode ficar restrito à escolha de um cânone, pois

ela é constituída por um conjunto de sistemas. Trata-se, pois, de um polissistema, que compreende as várias manifestações literárias. Esses sistemas, em conjunto com o sistema canônico, precisam ser contemplados na escola, assim como as ligações que mantêm com outras artes e saberes. É essa visão mais ampla da literatura que deve guiar o professor na seleção das obras (COSSON, 2006, p. 47).

Esse encontro das crianças com uma diversidade de obras vai além de leituras cristalizadas, pois o que se busca é a leitura como prática social. Isso nos leva a pensar que a escolha dos textos literários pode ser permeada por uma identidade própria e gerar ações situadas nos territórios culturais.

O quadro abaixo reúne as oito práticas que contribuíram para a ampliação do repertório literário:

Quadro 9 - Subcategorias relacionadas à ampliação do repertório literário

Práticas	Características	Relatos
3.1 Valorização da literatura regional	Leitura de livros de escritores regionais.	04; (2009) 06; (2012)
3.2 Pesquisas	Atividade que visa estreitar a relação entre família/escola, tornando ativa a participação dos responsáveis.	01; (2005) 03; (2009)
3.3 Visita a espaços culturais (p. ex. bibliotecas, cinema, teatro, museu)	Desenvolvimento do gosto pela arte e outras manifestações culturais.	05; (2011) 06; (2012) 13; (2014)
3.4 Exibição de filme	Debate e sistematização de conteúdos a partir do filme.	08; (2013)
3.5 Dramatização	Adaptação da história lida à representação dramática. Aprimoramento da criação verbal e expressão artística.	03; (2009) 04; (2009)
3.6 Declamação de poesia	Leitura expressiva de textos poéticos com atenção aos gestos, velocidade, ritmo e	04; (2009) 06; (2012)

	prosódia, assim como a interpretação dos textos.	
3.7 Apresentação musical	Atividade de culminância do projeto didático para compartilhar o conteúdo aprendido de forma organizada, festiva e prazerosa, além de desenvolver a musicalidade e expressão corporal.	08; (2013) 18; (2018)
3.8 Sarau Literário	Evento cultural para apresentar práticas de leitura diversas, jograis e outras manifestações artísticas.	06; (2012)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como afirma Bajour (2012, p.107) é interessante que as crianças participem da seleção de livros que, por sua vez, convida a refletir sobre o próprio ato de escolha:

Não se trata apenas de uma grande variedade de livros que apresentam uma profusão de cores, espessuras, tamanhos, odores particulares ao livro antigo ou ao recém-saído da gráfica. Cada livro foi escolhido para disparar certezas como flechas e ao mesmo tempo desarmá-las, para em seguida, quem sabe, valer-se de outras, tão provisórias quanto as primeiras. [...] É uma cena concebida para falar de livros e de leituras. O novo aparece junto com o clássico ou o convida a que seja relido. O livro mais brilhante e multicolorido aparece perto do sépia ou do preto e branco. O odor de tinta fresca se mistura com o das folhas que amarelaram com o tempo. Os autores nacionais conversam com os estrangeiros... (BAJOUR, 2012, p.107).

As professoras dos relatos 4 e 6 nos mostram como as escolhas das obras foram demandadas por questões históricas e concretas, permitindo que as leituras se tornassem mais significativas e familiares:

“A escola realiza anualmente a “Semana Literária” com o intuito de estimular a prática da leitura e da escrita com diferentes ações pedagógicas. Na oportunidade, incluímos o Projeto “Leitura e Escrita: Uma Viagem Fascinante!” com a atividade “Valores da Terra”. A ação consiste em resgatar as obras literárias de autores amazonenses, pois temos o dever de valorizar esses empreendedores que lutam arduamente pela propagação da cultura regional.

Na oportunidade, apresentamos aos alunos uma lista com diferentes escritores amazonenses para realizar a homenagem, sendo escolhidos: Thiago de Melo e Élson Farias.” (RELATO 4)

“Por perceber o avanço de muitos alunos e ver ainda a necessidade de progresso de outros, incluímos a leitura e o estudo sobre Cordel e textos de teatro. Realizamos dois Saraus de Cordel e escrevemos em grupo um cordel sobre a vida do cordelista Alberto Francisco, mais conhecido como “Xarute”.” (RELATO 6)

Outros relatos de experiência trazem atividades extra escolares e culturais, como passeios a museus, teatro, zoológico, entre outros. O trecho a seguir elucida essa prática:

“Levamos as crianças para duas aulas extraclasse: a primeira foi para o zoológico (Horto de Dois Irmãos, localizado no Bairro de Dois irmãos, Recife – PE), pois na maioria das nossas histórias apareciam animais, principalmente o lobo, que era o favorito das crianças. Apreciamos imagens e criamos um texto contando os momentos que antecederam essa visita ao zoológico, então fomos até lá conhecer alguns de pertinho. Ao chegar, grande foi a emoção e surgiram vários relatos depois de conhecerem ao vivo esses animais.” (RELATO 17)

A aproximação entre as artes e o repertório literário precisa ser compreendida como atividade complementar e não como atividade substitutiva do contato das crianças com os livros. Outrossim, a participação em atividades desse tipo contribui para que as crianças tornem-se mais articuladas para fazerem outras analogias, conforme expresso nos relatos 3 e 18:

“Diariamente eram escolhidos de três a quatro crianças para irem à frente recontar ou dramatizar a história para os colegas. Às vezes, visitavam outras salas para fazerem o mesmo. Esse trabalho teve como objetivo incentivar a leitura nas demais turmas e divulgar o projeto, emprestando livros aos alunos dessas turmas visitadas.” (RELATO 3)

“Nos momentos de culminância de projetos coletivos da escola, a turma apresentou a música: Nove meses (Oração do bebê), no dia das mães, emocionando de forma visível toda plateia, quando eles em um primeiro momento recitaram o texto e depois cantaram, utilizando um playback. As apresentações com leituras e cantos são as favoritas. Todos se empenham sobremaneira, dando o melhor de si.” (RELATO 18)

A articulação entre as práticas de leitura e as atividades culturais é frequentemente relatada pelas professoras, conforme se pode notar na incidência das subcategorias *Visitas a espaços culturais*, *Dramatização* e *Apresentação musical* apresentadas no Quadro 9.

4.4 Atividades sistematizadas e contínuas

A sistematização de atividades voltadas para o ensino da literatura envolve o aspecto lúdico e a criatividade verbal, posto que são as que mais atraem as crianças que aprendem sem perceber, além de ajudar a aprofundar a leitura da obra literária, conforme se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 10 - Subcategorias relacionadas às atividades sistematizadas e contínuas

Práticas	Características	Relatos
4.1 Criação e uso de recursos digitais	Uso e criação de site, blog, grupo de Whatsapp, página do Facebook para a divulgação de atividades realizadas nos projetos.	05; (2011) 08; (2013) 14; (2015) 15; (2017) 16; (2017) 17; (2017)
4.2 Ficha literária	Ficha para preenchimento após a leitura, com dados de autor, ilustrador e editora, impressões gerais do livro e, geralmente, uma ilustração da narrativa.	01; (2005) 03; (2009) 05; (2011) 09; (2013) 12; (2014) 18; (2018)
4.3 Releitura através de ilustrações	Ação que resultará em novas ilustrações para um livro já lido, expressando a reflexão dos alunos sobre a narrativa.	04; (2009) 10; (2013) 11; (2014) 17; (2017)
4.4 Construção de bonecos e maquetes	Representação de objetos, pessoas, lugares da narrativa.	08; (2013)

4.5 Jogos	Atividade lúdica de sistematização de conhecimentos.	04; (2009) 11; (2014)
4.6 Reconto oral	Contar uma história de cor, sem o auxílio do livro.	16; (2017) 18; (2018)
4.7 Exposição	Apresentação de jogos, cartazes, maquetes e outros materiais concretos.	01; (2005) 08; (2013) 09; (2013)
4.8 Mural	Espaço para sistematizar percursos de aprendizagem da leitura por meio de fotos, desenhos e textos escritos.	02; (2009) 05; (2011) 12; (2014) 16; (2017)
4.9 Concurso	Competição para avaliar a fluência leitora e o repertório literário.	01; (2005) 03; (2009)
4.10 Produção de jornal	Montagem e divulgação de jornal impresso, baseado em fatos cotidianos vivenciados pelos alunos.	03; (2009)
4.11 Produção de livro infantil	Criação de obra literária pelos alunos com o auxílio da professora, o que favorece o uso da imaginação e a compreensão dos elementos que compõem um livro.	03; (2009) 06; (2012) 16; (2017)

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Muitos relatos também destacam o uso dos recursos digitais na sistematização e divulgação dos projetos didáticos, conforme destacado a seguir:

“No início seria criado um site para divulgar os trabalhos em sala de aula. Essa ideia foi desenvolvida em conjunto entre professora e alunos, pois desejava-se, além do mural que já faz parte da rotina de sala, divulgar os trabalhos além do espaço escolar.” (RELATO 5)

Com isso, após a observação e leitura do quadro, verificamos que mais do que um mero momento de descontração, atividades como jogos, encenações e criações artísticas, são potencializadoras do trabalho realizado com a literatura, ajudando a ampliar o repertório dos alunos, como falado anteriormente, mas também sistematizando e consolidando tal aprendizado. Ao realizar concretamente tais práticas, os estudantes se apropriam dos procedimentos e comportamentos necessários para que elas se efetivem, como podemos observar nesse trecho do relato 16:

“As crianças estavam tão envolvidas, que o hábito de pegar livros para ler no cesto da sala se intensificou, sempre víamos crianças lendo ou contando histórias uma para as outras.” (RELATO 16)

Podemos trabalhar também com a montagem de materiais feitos pelas crianças, que passam pela escrita e pelo uso de registros escritos, como é o caso da produção de livros e jornais impressos, as quais se apresentam como práticas possíveis, que estão registradas no relato 3:

“A ideia de editar um jornal com a turma de 2º ano foi um desafio, primeiramente por envolver as crianças com a proposta, escolher os assuntos, direcionar quem vai pesquisar o quê, quem vai patrocinar e tantas outras dúvidas que surgiram. Para incentivá-las a terem uma noção de como é um jornal, foram entregue cópias para manusearem e várias edições da Revista Recreio, que elas gostaram muito por ser mais coloridas, chamando atenção com matérias interessantes e curiosas. Com esses recursos as crianças iniciaram a pesquisa e muitas concluíram em suas casa com a ajuda de seus pais.” (RELATO 3)

A partir dessa perspectiva, as atividades sistematizadas e contínuas encontradas nos relatos dos docentes auxiliam-nos no entendimento do que se trata uma produção significativa vinculada ao aspecto da leitura literária e o que se mostra apenas como burocracia ou uma prática docente irrefletida e apenas reproduzida.

Uma escolha recorrente dos professores em suas aulas são as fichas entregues após uma leitura, onde os alunos são convidados a responder aspectos superficiais do livro, como:

nome do livro, nome do autor, qual parte você mais gostou?, e qual menos gostou?, entre outras coisas, sem haver uma conversa sobre o livro que inspire tal troca.

Posterior a nossa análise dos elementos supracitados, podemos perceber que, muitas vezes, as atividades ligadas à escrita remetem a um cumprimento automático de papéis para comprovar e arquivar o que foi realizado pelas crianças, de forma direta e não dialógica. Com isso, Bajour nos ensina que

[...]caso esse registro seja apenas um requisito burocrático motivado pela exigência de que toda atividade escolar deve ser registrada para ser monitorada pelos pais ou por outro tipo de inspetoria do próprio âmbito escolar, dissolve toda intenção de converter as práticas de leitura na biblioteca em situações significativas para a vivência dos alunos como leitores (BAJOUR, 2012, p.83).

Logo, concluímos que, bem mais que o registro em si, o principal a ser garantido é a experiência literária do aluno, dando-o a oportunidade de refletir sobre o que foi vivenciado pela prática literária e possibilitando trocas profícuas entre o professor mediador e os alunos e entre apenas os próprios discentes. Podemos sair do registro somente escrito e buscar novas maneiras de consolidar tais vivências com os alunos, que pode ocorrer por meio de jogos, maquetes, dramatizações etc., como encontrado nos relatos do Prêmio.

Isto posto, após a análise de todas as quatro categorias acima, podemos perceber uma variedade de práticas realizadas pelos professores premiados por seus relatos de experiência no Prêmio Professores do Brasil no período de 2005 a 2018. Tal fato nos comprova, que mesmo no contexto de quase uma década para trás, os professores se preocupavam em proporcionar a seus alunos boas práticas em prol do letramento literário, utilizando de atividades variadas.

Para melhor sistematização de tais categorias, realizei a unificação de práticas semelhantes, como por exemplo “Mala viajante” e “Sacola Literária”, referenciadas em um único termo que as abrangia, possibilitando a percepção de que vários professores usaram da mesma prática com seus alunos, nomeando-as diferente. Busquei evidenciar também, a repetição das atividades, optando pela construção de um gráfico que elucida as incidências das mesmas.

Gráfico 1 - Práticas de Leitura nos relatos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Levando em consideração os dados apresentados no gráfico acima, concluímos que os professores optam mais por ler ou contar histórias, como visto no quantitativo de 18 práticas

de “Hora da leitura”, o qual representa unanimidade nos relatos, comprovando o que trouxemos em nossa metodologia e referencial teórico, a respeito da consolidação de momentos como a leitura deleite, que exemplifica uma prática de hora da leitura.

Entretanto, é válido observar que ações como as rodas de conversa, ainda ficam aquém nesse processo, visto ser uma discussão recente e ainda um desafio nas vivências de leitura literária.

5 PRINCIPAIS ACHADOS

Durante a construção dessa pesquisa, muitos caminhos foram trilhados na busca pelo tema central do estudo. Algumas pistas me indicaram as áreas de Alfabetização e Literatura, já que desde o curso de Magistério e primeiros períodos da graduação em Pedagogia, surgiram muitas inquietações em relação ao processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita pela criança.

Nessa reflexão, também retomei as memórias de leitura literária, revisei achados da infância, o tempo de ensino fundamental e os conhecimentos construídos na trajetória universitária para que pudesse analisar minha própria formação. Esse movimento me mostrou que o letramento literário que vivenciei é um elemento-chave de minha atuação como mediadora de leitura. Compreendi que os investimentos realizados na construção de um repertório literário, a participação em uma comunidade de leitores e as experiências didáticas que desenvolvi durante a graduação foram fundamentais em meu processo de permanente transformação como leitora de textos literários.

Contudo, ainda restava saber como a escola deve ensinar literatura para crianças preservando o jogo estético entre leitor e texto literário, sem esvaziar as práticas de leitura com atividades centradas na aquisição do sistema de escrita ou em conteúdos curriculares.

Nesse sentido, busquei conhecer boas práticas de ensino da leitura literária desenvolvidas por professores brasileiros e identificar quais são os princípios teórico-metodológicos subjacentes a essas práticas, o que me levou ao estudo dos relatos de experiência de professores agraciados com o Prêmio Professores do Brasil.

A partir da análise de dezoito relatos de experiência constatee maior incidência de documentos pertencentes ao grupo de 1º, 2º e 3º anos, com total de dez relatos; em seguida, identifiquei cinco documentos para a fase de 4º e 5º anos e, por último, quatro documentos para o segmento da Educação Infantil. Considero que o predomínio de documentos nos anos iniciais pode estar relacionado com a forte presença dos livros de literatura como textos básicos no processo de alfabetização.

Verifiquei que as propostas didáticas descritas nos documentos se coadunam com quatro características fundamentais do letramento literário, conforme definido por Cosson (2006) e estão alinhadas com pressupostos defendidos por outros especialistas que estudam o ensino de literatura, como Colomer (2007) e Bajour (2012), de modo especial, o debate a respeito da escuta atenta e da discussão literária nas rodas de leitura.

Por fim, descrevi trinta e uma práticas de ensino de leitura literária apresentadas nos relatos de experiência para demonstrar que todas elas são passíveis de serem desenvolvidas em outras escolas brasileiras.

A pesquisa, amparada no Prêmio Professores do Brasil, me ensinou a ter um olhar positivo do trabalho docente, além de me apontar vários modos de fazer o letramento literário. Reconheço que me surpreendi com as informações encontradas, uma vez que não imaginava que as práticas se relacionariam com as teorias estudadas, pois estava mais acostumada a ouvir críticas aos fazeres dos professores. Nesse sentido, assumir uma visão analítica foi bastante desafiador, mas também trouxe boas surpresas e um aprendizado memorável.

Ressalto que a pesquisa se apresentou laboriosa e a análise dos dados foi tomada por muitas etapas que exigiram atenção aos detalhes. Entretanto, ao me deparar com os resultados, em sua maioria positivos, todo o esforço transmutou-se na satisfação em alcançar um desfecho animador no que tange às práticas de ensino da leitura literária desenvolvidas nas escolas brasileiras, comprovando a relevância da pesquisa, não apenas para constatar a promoção da leitura literária na escola, mas também para exemplificar aos professores o que podem realizar em suas salas de aula para promover o letramento literário.

Vale destacar que as práticas de leitura literária precisam ser desenvolvidas com as crianças pequenas, desde a Educação Infantil, mesmo antes de estarem alfabetizadas, compreendendo que essas ações geram bons resultados ao longo do processo de alfabetização e letramento das crianças.

Desejo que os leitores deste trabalho concordem com os argumentos apresentados acerca da necessidade de a escola investir na sistematização de práticas de ensino voltadas para o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, criando as condições para que o encontro da criança com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto, para a própria criança e para a sociedade em que todos estão inseridos.

Reconheço que é impossível chegar ao final de uma pesquisa e afirmar que ela ficou pronta e acabada. O estudo está articulado a uma realidade que se transforma e incorpora dados novos que requerem outras pesquisas. Agora que cheguei ao final do trabalho, surgem novas questões, visto que o percurso trilhado me permitiu formular novas perguntas. Além disso, o que apresentei foi apenas uma pequena parcela das práticas de ensino da leitura literária desenvolvidas por professores brasileiros, ainda que princípios teórico-metodológicos fundamentais tenham sido destacados na pesquisa.

Todavia, mesmo após um trabalho árduo, observo lacunas nas entrelinhas da pesquisa e compreendo-as como futuras possibilidades de adentrar novas discussões, especialmente no

que concerne aos debates sobre a escuta atenta e a conversa literária, conceitos trazidos por Bajour (2012) e Chambers (2023), sobre os quais pretendo me debruçar nos próximos estudos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Cinthia Silva de. **Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de Educação Infantil do Recife**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. 1ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cadernos de Formação**. Brasília, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. - ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 25 nov. 2023.

CECHINEL, Andre et al. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, v. 5, n. 1, 2016.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1ed. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Letramento Literário**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014, recurso online. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 08 nov. 2023.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Experiência estética literária**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014, recurso online. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>. Acesso em: 08 nov. 2023.

GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

LOVATO, Regilane Gava; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Leitura deleite como espaço de incentivo à leitura e construção do conhecimento. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 3, 6 jan. 2017.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

Ministério da Educação (MEC). **Prêmio Professores do Brasil**, 2005. Histórico de edições do Prêmio Professores do Brasil. Disponível em:

<https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/index.php#ancora>. Acesso em: 25 out de 2023.

PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). **Literatura e leitura literária na formação escolar: Caderno do Professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento).

_____. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PAULINO, Graça. Funções e disfunções do livro para crianças. In: ____ (Org.). **O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

_____. Funções e disfunções do livro para crianças. In: das leituras ao Letramento Literário. Belo Horizonte: Fae/UFMG e Pelotas: EDGUFpel, 2010.

_____. **Leitura literária**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2014, recurso online. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 08 nov. 2023.

SOARES, Magda et al. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-48, 1999.

_____. SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128p.

_____. SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Autores Associados, v.25, 2004. p. 5-17

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Manifesto do Movimento por um Brasil Literário**. SINAPSE: Biblioteca Nacional do Investimento Social. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/manifesto-brasil-literario>. Acesso em: 17 set. 2023.

APÊNDICE A - *Links* dos relatos selecionados do Prêmio Professores do Brasil¹[1. Camisas para ler e aprender](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2005/2005_ppb_am_jaqueline_dias.pdf

[2. No aconchego dos livros](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2009/2009_ppb_eliane_araujo.pdf

[3. Parceiros na leitura](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2009/2009_ppb_maria_aleves.pdf

[4. Leitura e escrita: uma viagem fascinante!](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2009/2009_ppb_soraya_oliveira.pdf

[5. Pequenos contadores de história](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2011/2011_ppb_isabel_verzenhassi.pdf

[6. Leitura e produção de texto na escola: entre nessa você também!](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2012/2012_ppb_arthur_magalhaes.pdf

[7. Como nascem os livros?](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2012/2012_ppb_raquel_ferreira.pdf

[8. Brincando e aprendendo nos Cabelos de Lele](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2013/2013_ppb_adriana_santos.pdf

[9. Viajando no Mundo dos Livros](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2013/2013_ppb_edjane_aleves.pdf

[10. Literar é só começar](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2013/2013_ppb_silvia_goncalves.pdf

[11. Releitura de obra literária](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2014/2014_ppb_carla_ribas.pdf

[12. Mala viajante](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2014/2014_ppb_marli_moraes.pdf

¹ Os *links* dos relatos estão em formato clicável, ou seja, podem ser acessados quando clicados, o que gerará um redirecionamento. Entretanto, para maior acessibilidade, podem ser copiados e colados manualmente.

[13. Ler, escrever e crescer](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2014/2014_ppb_rosimary_rdrigues.pdf

[14. Vem cá... Que história é essa?](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2015/2015_ppb_maria_liberalesso.pdf

[15. Conta uma História?! – Pró-inclusão escolar, literatura e acessibilidade](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2017/alfabetizacao_123_anos/Final_Ciclo_Sul_Katia_Bomfiglio_Espindola_Conta_uma_historia.pdf

[16. Vou contar uma história pra tu, tá?](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2017/creche/Final_Creche_NE_Mirtes_Ramos_dos_Santos_Melo_Vou_contar_uma_historia.pdf

[17. Identidade, Arte e Literatura: uma parceria colorida.](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2017/pre_escola/Final_PRE_SE_Andrea_Rodrigues_de_Oliveira_Identidade_arte_literatura.pdf

[18. Produtor Leitor: Plantando histórias, colhendo os frutos.](#) -

https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/relatos_2018/fundamental_45_anos/CO_4e5_Maria_de_Lourdes_Severino_Cosmo_Produtor_Leitor.pdf

APÊNDICE B - Trechos dos Relatos de Experiências

1. A experiência do literário

1.1 Hora da leitura

“Todos os dias antes de realizar qualquer outra atividade era feita uma leitura para a classe ora pela professora, ora por um dos alunos. Isso aconteceu desde o início do projeto. Muitas dessas histórias eram lidas apenas por prazer;” (RELATO 5)

“Por meio de uma leitura em capítulos repleta de entonação e entusiasmo, o grupo foi, pouco a pouco, aprendendo a sustentar a escuta atenta. No decorrer da narrativa, cada vez mais alunos começaram a manifestar curiosidade com relação ao que iria acontecer. O enfrentamento de um texto longo, mediado pela leitura da professora, foi definitivo para a descoberta do prazer que a leitura pode proporcionar.” (RELATO 15)

“Os alunos tiveram que explorar as imagens do livro e, em pedaços de papéis recebidos, colocar o nome do título que achavam apropriado para aquela capa e, na sequência, ir até a lousa colocar a capa do livro e sua hipótese de título; depois realizaram a leitura para os amigos de classe. Outro momento foi a confirmação das hipóteses: eles receberam alguns títulos digitados, esses agora com o nome correto dos livros escolhidos pela professora inicialmente, e agora teriam que descobrir a qual livro pertencia aquele título.” (RELATO 5)

“Lemos e releemos o livro, observamos desenhos, conversamos sobre a história e construímos o texto coletivo, as crianças lembravam de ricos detalhes da história.” (RELATO 9)

1.2 Contação de história

“As crianças estavam tão envolvidas, que o hábito de pegar no cesto da sala os livros para ler se intensificou, sempre víamos crianças lendo ou contando histórias umas às outras. Usei lençóis, fantoches, caixas, brinquedos, e muitos outros objetos, além das leituras dos mais diversos livros. Essa etapa se manteve viva durante todo o processo, e como um espiral foi se juntando às outras etapas, enriquecendo o processo.” (RELATO 17)

“Oficina de Contação de Histórias, já existente em nossa Creche, porém com a presença/participação dos responsáveis. Além de rodas de leitura comuns, desafiamos as mães com a proposta de, no dia do aniversário de sua criança, em rodinha, narrar como foi a sua gravidez,

o nascimento e a vida de bebê de seu filho(a). Algumas aceitaram e foi emocionante.” (RELATO 2)

“Percebendo o interesse das crianças pelos livros, fizemos nossas rodas de leituras e contações diárias. Nossas histórias aconteciam em vários locais: na sala, no pátio, no banheiro, no refeitório, e muitas vezes começavam em um local e terminavam em outro. Nas nossas histórias, assumimos vários papéis, e os objetos se transformavam naquilo que nós quiséssemos. Nossa imaginação nos levava aos mais diversos lugares: castelos, florestas e até para a Lua. ” (RELATO 16)

1.3 Roda de conversa

“Após a leitura, conversamos sobre coisas comuns da cor vermelha e convidamos as crianças para ouvirem o poema *Vermelhos*, de Lalau e Laurabeatriz. Aliás, todos os poemas usados nesse projeto foram extraídos do livro *Uma cor, duas cores, todas elas*, dos autores acima citados.” (RELATO 18)

“[...] apresentação de capítulos lidos de um determinado livro acadêmico, por um determinado adulto da equipe pedagógica para todo o grupo, de forma a ampliar a formação acadêmica de todos. Nessa dinâmica, conseguimos ler obras inteiras com prazer”. (RELATO 2)

2. Comunidade de leitores

2.1 Dinamização do acervo literário

“Reorganização e nova catalogação do acervo de livros existentes na Creche, pois devido à grande procura pela atividade tivemos que organizar os títulos de forma a não deixá-los muito tempo no espaço da sala, variando ao máximo possível, para não causar desinteresse;” (RELATO 2)

2.2 Empréstimo de livros

“Alguns responsáveis solicitam empréstimo de livros de assuntos variados para si, de livros infantis para lerem em casa com suas crianças e até sugerem livros à equipe.” (RELATO 2)

“A creche tem um pequeno acervo de livros que é usado pelos educadores em sala de aula, então resolvi emprestá-los para as famílias. Inicialmente, tentei um funcionário junto com a

direção e coordenação que se responsabilizasse por esses empréstimos, mas como não consegui, então eu mesma fazia isso.” (RELATO 17)

2.3 Cantinho da leitura

“[...] a partir desse primeiro momento, surgiram outros momentos significativos que foram virando temas e virando livros, que hoje fazem parte do acervo da turma. Num zoológico com animais de brinquedo, reuni OS LIVROS DE BICHOS. Numa pequena maquete, o livro BEBÊS TROCADOS. Numa mesa cheia de pesquisas, reportagens e fotos o livro TEM ÁGUA NO AR? Num cenário de casa de vó com cadeira de balanço, o livro VOVÓ AMADA. Num canto assustador, o livro HISTÓRIAS ASSUSTADORAS. Debaixo de um móvel feito com ilustrações dos sonhos dos alunos, o livro NOSSO SONHO. Ao centro da sala, uma grande árvore que perguntava em seu tronco Como nasce um livro?, o livro COMO NASCE UM LIVRO?” (RELATO 8)

2.4 Mala viajante

“Cesto com livros de Literatura Infantil diversos que circulavam pelas salas, acompanhados de fantoches e outros materiais de apoio para contação das histórias, pois, durante o horário de aula, as crianças queriam a todo tempo ficar no cantinho da leitura do refeitório, o que ficava inviável devido ao tamanho do espaço e ao quantitativo de crianças;” (RELATO 2)

“[...] a maleta de leitura, que exigia a responsabilidade de levar o livro para casa e trazer no dia seguinte; [...] Dessa forma, a professora trouxe uma nova maleta e um caderno decorado; então, coletivamente foram criadas as regras para a maleta, que recebeu na sequência o registro dessas regras por um aluno e os demais assinaram. Ficou também decidido que a escolha do(a) aluno(a) a levar diariamente seria através de sorteio e o(a) aluno(a) teria que ir até a biblioteca da escola escolher um livro, encaminhar-se até a sala onde está a máquina de xerox e copiar a capa que deveria, então, ser anexada no caderno e ao lado desta, em uma outra folha, o(a) aluno(a) completaria com o título, autor, ilustrador, comentário da história e nome do(a) aluno(a); finalmente, o(a) aluno(a) teria que socializar a história com a família e com os colegas da classe no dia seguinte.” (RELATO 5)

“No depósito de material da escola foi possível pegar sacos de tecido com os quais foram confeccionadas as primeiras sacolas literárias mágicas. Na sala de aula foram feitas as atividades voltadas para os livros literários. Inicialmente, os livros mais procurados eram os

que tinham muitas ilustrações. A disposição dos livros mudava quase todos os dias, um dia era no cordão onde ficavam pendurados, noutro dia eram dispostos nas mesinhas individuais, noutro eram colocados todos numa só mesa. O que importava era que sempre havia livros por todos os lados na sala de aula e, nas paredes, as atividades que eles realizavam após as leituras. Todas as sextas-feiras a sacola mágica começou a ir para casa.” (RELATO 11)

“Ao longo de 2014, a cada semana um aluno da turma de 4º ano levou para casa a mala, comprada pela escola para acomodar livros e revistas. A ideia era que os 24 estudantes lessem com a família e partilhassem observações com os colegas.” (RELATO 13)

“Alguns responsáveis solicitam empréstimo de livros de assuntos variados para si, de livros infantis para lerem em casa com suas crianças e até sugerem livros para a equipe.” (RELATO 2)

2.5 Leitura com os responsáveis

“Muitas vezes os materiais foram levados para casa e compartilhados com a família. Além de ouvintes, os alunos tornaram-se contadores de histórias.” (RELATO 14)

“Apresentei os 27 livros escolhidos para a atividade. Esta proposta de atividade é feita em casa, conforme o ritmo e compromisso de cada aluno. Eles deverão ler o livro com a família, fazer o registro de um pequeno resumo e ilustração, no caderno de desenho adaptado para tal fim.” (RELATO 18)

2.6 Reunião de pais

“Uma reunião foi marcada então com os pais no período noturno, pois no horário da aula que é no turno vespertino eles não comparecem. Durante a reunião, a proposta do trabalho foi apresentar o acervo literário do PNAIC que já havia chegado na escola.” (RELATO 10)

2.7 Dia de autógrafos

“Eles tiveram até uma tarde de autógrafos, com a presença de pais, professores e representantes da Secretaria Municipal de Educação e do Sindicato dos Profissionais em Educação.” (RELATO 12)

2.8 Encontro com autores

“Tudo começou quando minha turma participou de um encontro com o Zivaldo. Senti que ali tinha um gancho poderoso para iniciar meu trabalho de alfabetização num bom contexto.” (RELATO 8)

2.9 Parceria institucional

“Foi estabelecido um dia na semana, em parceria com o CIEP vizinho à Creche, para a utilização do espaço da Sala de Leitura, bem como para a exploração e empréstimo dos materiais que nela existem, em dois momentos distintos: um para as crianças (durante o horário de atividades) e outro para os adultos/funcionários (após o horário de serviço); (RELATO 2)

“[...] as crianças realizaram intercâmbio em escolar particular e na APAE de Palmas, lá, fizeram leitura de vários títulos e divulgaram o projeto, que contou com o apoio e a participação dos familiares que sempre estiveram presentes[...]” (RELATO 3)

3. Ampliação do repertório literário

3.1 Valorização da literatura regional

“A escola realiza anualmente a “Semana Literária” com o intuito de estimular a prática da leitura e da escrita com diferentes ações pedagógicas. Na oportunidade, incluímos o Projeto “Leitura e Escrita: Uma Viagem Fascinante!” com a atividade “Valores da Terra”. A ação consiste em resgatar as obras literárias de autores amazonenses, pois temos o dever de valorizar esses empreendedores que lutam arduamente pela propagação da cultura regional. Na oportunidade, apresentamos aos alunos uma lista com diferentes escritores amazonenses para realizar a homenagem, sendo escolhidos: Thiago de Melo e Élon Farias.” (RELATO 4)

“Por perceber o avanço de muitos alunos e ver ainda a necessidade de alguns, incluímos o estudo sobre Cordel e textos de teatro. Realizando dois Saraus de Cordel e escrevemos em grupo um cordel sobre a vida do cordelista Alberto Francisco, mais conhecido como “Xarute”.” (RELATO 6)

3.2 Pesquisas

“Durante o trabalho estivemos duas vezes no laboratório de informática para pesquisar sobre outras obras de Monet, quais eram as principais obras e a sua biografia. No dia em que estivemos no laboratório, conforme navegavam na internet e conheciam outras obras, também reconheciam algumas que apareceram no livro que estava sendo lido em sala.” (RELATO 3)

3.3 Visitas a espaços culturais

“Levamos as crianças para duas aulas extraclasse: a primeira foi para o zoológico (Horto de Dois Irmãos, localizado no Bairro de Dois irmãos, Recife – PE), pois na maioria das nossas histórias apareciam animais, principalmente o lobo, que era o favorito das crianças. Apreciamos imagens e criamos um texto contando os momentos que antecederam essa visita ao zoológico, então fomos até lá conhecer alguns de pertinho. Ao chegar, grande foi a emoção e surgiram vários relatos depois de conhecerem ao vivo esses animais.” (RELATO 17)

3.4 Exibição de filmes

“Como a curiosidade sobre a África não dava trégua, assistimos ao filme “Kirikou e os animais selvagens”. As crianças adoraram, se identificaram com o personagem, uma criança pequena que interage com sua comunidade na solução dos conflitos.” (RELATO 8)

3.5 Dramatização

“Diariamente eram escolhidos de três a quatro crianças para irem à frente recontar ou dramatizar a história para os colegas. Às vezes, visitavam outras salas para fazerem o mesmo. Esse trabalho teve como objetivo incentivar a leitura nas demais turmas e divulgar o projeto, emprestando livros aos alunos dessas turmas visitadas.” (RELATO 3)

“Os alunos escolheram o conteúdo do livro para ser dramatizado, em seguida, identificaram o narrador e os personagens. A atividade contribui para o crescimento integral do educando, tendo como base a experimentação e a compreensão dos fatos. (RELATO 4)

3.6 Declamação de poesia

“Os alunos terão contato com diferentes textos poéticos, A partir dessa ação, o professor deverá estimular seus alunos para produção de poesias com temas de seu cotidiano.” (RELATO 4)

3.7 Apresentação musical

“Nos momentos de culminância de projetos coletivos da escola, a turma apresentou a música: Nove meses (Oração do bebê), no dia das mães, emocionando de forma visível toda plateia, onde eles em um primeiro momento recitaram o texto e depois cantaram, utilizando de um playback. As apresentações em leituras e cantos são suas favoritas. Todos se empenham sobremaneira, dando o melhor de si.” (RELATO 18)

3.8 Sarau Literário

“[...] para finalizar o projeto, realizamos uma mostra pedagógica com todas as atividades por meio de um Sarau Literário [...] (RELATO 6)

4. Atividades sistematizadas e contínuas

4.1 Criação e uso de recursos digitais (vídeos, site, blog, whatsapp, facebook)

“No início seria criado um site para divulgar os trabalhos em sala de aula. Essa ideia foi desenvolvida em conjunto entre professora e alunos, pois desejava-se, além do mural que já faz parte da rotina de sala, divulgar os trabalhos além da escola.” (RELATO 5)

“ Quando uma mãe comprava um livro, postava no WhatsApp dizendo onde comprou e quanto custou, algumas falavam até um pouco da história que leu para seu filho na noite anterior. No momento da troca de roupas das crianças, o assunto era leitura e contação. Com essa teia de leitura que foi formada pelas famílias, o interesse aumentou.” (RELATO 17)

“O próximo passo foi produzir a própria biografia (autobiografia), com o objetivo de colocar no blog para que as pessoas que acessassem pudessem conhecer um pouco mais o grupo.” (RELATO 5)

“[...]eram produzidas histórias em duplas, grupos ou individual com revisão coletiva ou intervenções individuais; havia, então, uma escolha da mais completa, e na seqüência era anexada no blog.”(RELATO 5)

“Capturados pela linguagem escrita, os alunos foram convidados a produzir textos de diferentes gêneros. Da reescrita do primeiro livro lido à construção de um *site* contando a história do projeto, um longo processo envolveu a análise e a criação de textos que aparecem nos jornais (horóscopo, publicidades, previsão do tempo etc.) e em revistas científicas e culturais. A revista criada pela turma abarcou as inúmeras curiosidades que os alunos

passaram a ter com as leituras que iam realizando – “*professora, quem foi Leonardo da Vinci?*”, “*como vivem os polvos?*” (RELATO 15)

4.2 Ficha literária

“Com os textos que não foram impressos em camisetas, as crianças fizeram diversas fichas de leitura colando em folha de papel cartão e era emprestado para as crianças levarem para casa para estudar.” (RELATO 1)

“Durante a realização do projeto houve momentos de preenchimento da ficha de leitura com objetivo de registrar alguns itens da história como: o título da história, ilustrador, personagens e escrever o que achou da história além de uma ilustração. Com o preenchimento da ficha percebemos a melhora na escrita dos alunos saindo do *legal* e indo para um vocabulário mais rico como *interessante, curioso, emocionante* e outros, além de conseguir expressar o sentimento sobre a história lida ou ouvida através da escrita.” (RELATO 5)

“Fichas de leitura - Confeccionadas pelos alunos, conforme vou apresentando os textos. Tem como objetivo *a priori* o contato com o texto e fecha com a ilustração feita pelo aluno, conforme a compreensão na leitura individual e silenciosa. Após a ilustração, é feita uma partilha das impressões e nuances do texto.” (RELATO 19)

4.3 Releitura através de ilustrações

“Durante esse processo foi feita a reescrita de fábulas, a produção de cartazes, ilustrações utilizando recursos diversos, tais como dobraduras, exposição no mural, além de reconto utilizando recursos como fantoche, caixas e objetos.” (RELATO 5)

“As releituras das obras de arte de Tarsila do Amaral foi um grande marco do Projeto, pois já havíamos estudado Van Ghog, e eles adoraram os trabalhos com a obra “O Abaporu”. A literatura foi trabalhada na música, na poesia, nas artes visuais.” (RELATO 10)

4.4 Confeção de bonecos e maquetes

“Dentre algumas atividades fizemos a escrita do nome com massinha de modelar. Cada criança escreveu seu primeiro nome e usaram o sobrenome: Lelê. Claro que do jeito deles (as), crianças de 05 anos.” (RELATO 8)

“Aproveitamos a questão dos animais selvagens e montamos a maquete “Bichos da África”, reutilizando caixas de papelão. Falamos sobre a necessidade de reutilizarmos os materiais e como isso faz bem para gente e para a natureza.” (RELATO 8)

“Dentre as atividades de artes, construímos duas bonecas representando a Lelê uma onde utilizamos copo descartável, jornal e rodocó.” (RELATO 8)

4.5 Jogos

“Encontrei uma tábua lisa num lixo a caminho da escola e a funcionária da secretaria e o porteiro fizeram as divisões necessárias com um estilete bem afiado, formatando o tabuleiro para o jogo. Confeccionei as peças coloridas (cores do continente africano).” (RELATO 9)

4.6 Reconto oral

“As crianças estavam tão envolvidas, que o hábito de pegar livros para ler no cesto da sala se intensificou, sempre víamos crianças lendo ou contando histórias uma para as outras.” (RELATO 16)

“Apresentei os 27 livros escolhidos para a atividade. Esta proposta de atividade é feita em casa, conforme o ritmo e compromisso de cada aluno. Eles deverão ler o livro fazer o registro de um pequeno resumo e ilustração, no caderno de desenho adaptado para tal fim. Assim sucessivamente até vencer os 27 livros, em um prazo pré-estabelecido: junho. O reconto da história no dia de segunda-feira para a turma toda faz parte da roda de leitura. Faço uma escolha, de forma aleatória, de um livro, e aqueles que leram se apresentam para a escolha, escolho um único aluno, assim procederei até o fechamento do período. Assim possibilitarei a todos a oportunidade de, em algum momento, fazer o reconto, para seus pares, do livro lido, até contemplar a todos e os 27 livros.” (RELATO 18)

4.7 Exposição

“No mês de maio aconteceu um evento na comunidade com o objetivo de cultivar a paz, denominada “Agentes Transformadores de Uma Geração”, organizado pelas instituições locais e a Guarda Municipal de Contagem, houve a “Caminhada Pela Paz”, apresentação musical pelas crianças do CEMEI e a exposição dos trabalhos manuais do projeto “Brincando e Aprendendo nos Cabelos de Lelê” confeccionados pelas crianças do infantil 5.” (RELATO 8)

4.8 Mural

“Com essa teia de leitura que foi formada, o interesse de todos aumentou. Criei um texto contando um pouco do andamento dessa história, colocando algumas imagens do processo e fixando no corredor da creche. Pude constatar que o interesse das crianças pela leitura aumentou, chegavam até a pedir livros de presentes.” (RELATO 16)

4.9 Concurso

“Devido ao entusiasmo com o projeto, as crianças eram frequentes, vinham motivadas para a Escola, pois queriam pegar novos livros para leitura e concorrer ao troféu de aluno que mais leu no ano letivo, e os demais receberiam certificados e medalhas de participação no projeto.” (RELATO 3)

4.10 Produção de jornal

“A ideia de editar um jornal com a turma de 2º ano foi um desafio, primeiramente por envolver as crianças com a proposta, escolher os assuntos, direcionar quem vai pesquisar o quê, quem vai patrocinar e tantas outras dúvidas que surgiram. Para incentivá-las a terem uma noção de como é um jornal, foram entregue cópias para manusearem e várias edições da Revista Recreio, que elas gostaram muito por ser mais coloridas, chamando atenção com matérias interessantes e curiosas. Com esses recursos as crianças iniciaram a pesquisa e muitas concluíram em suas casa com a ajuda de seus pais.” (RELATO 3)

4.11 Produção de livro infantil

“Os pais foram convidados, lançamos o livro do projeto e relembramos alguns momentos vividos durante o ano. Cada família da sala ganhou um exemplar do livro, e cada criança da creche um acervo com dois livros paradidáticos de uma instituição financeira.” (RELATO 17)