



LEITURA LITERÁ- RIA NA ESCOLA: A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS SOB O VIÉS DA PRÁTICA DOCENTE

Stéfane de Almeida dos Santos [*]

Daniela Maria Segabinazi [**]

[*] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, integra a linha 03 do Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0840-1330> e-mail: stefanemp@hotmail.com

[**] Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente integra o quadro de professores do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e é líder do Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5344-775X> e-mail: dani.segabinazi@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho configura-se como um recorte de uma pesquisa monográfica de conclusão de curso, cuja discussão versa sobre a formação de leitores literários nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob o viés da prática docente. Com isso, o objetivo consiste em apresentar parte dos resultados oriundos da pesquisa realizada com dez professoras que lecionam em turmas de 1º ao 5º ano de uma escola de rede pública e municipal de João Pessoa/PB. Para tanto, aplicamos um questionário *on-line* com o intuito de identificar se e como as professoras utilizam a literatura infantil na formação leitora de seus alunos e alunas. Além disso, valemo-nos dos postulados teóricos de Aguiar (2001); Bajour (2012); Bordini e Aguiar (1988); Candido (2011), Chambers (2007a, 2007b), dentre outros, para fundamentar e discutir sobre a necessidade de uma prática docente direcionada à formação de leitores. Assim, por meio da análise qualitativa dos dados coletados, foi possível verificar que, a partir da materialização de diferentes pressupostos metodológicos, o grupo de professoras desenvolve um trabalho pedagógico voltado para a formação de crianças leitoras de literatura.

Palavras-chave: Leitura literária. Formação de leitores. Prática docente.



PALAVRAS INICIAIS

Em discussões que versam sobre a leitura literária, há que se mencionar a defesa de Candido (2011, p. 177) pela literatura como um direito, já que, na sua visão, “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...]” Diante disso, o ambiente escolar enquanto uma instância formativa torna-se espaço favorável ao desenvolvimento e aprimoramento do hábito e da competência leitora das crianças. No Brasil, documentos oficiais do campo educacional, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Curricular (BRASIL, 2017) primam pela leitura literária como um objeto de ensino e de aprendizagem.

Com isso, a formação de leitores passa a ser legitimada pelas orientações legais, de modo que o direito à literatura defendido por Candido (2011) deve ser garantido sobretudo por meio de uma prática docente comprometida com a oferta, leitura e mediação dos livros literários infantis. Assim, firma-se as contribuições do trabalho com a literatura infantil, haja vista a sua natureza singular capaz de possibilitar ao leitor uma experiência de fruição estética. Em outras palavras, a literatura infantil possibilita o contato das crianças com um universo que transcende o real e tudo o que dele faz parte, além de sensibilizar, emocionar, divertir e estimular o senso reflexivo no leitor, desempenhando, assim, um papel humanizador.

Nesse sentido, este trabalho se propõe a apresentar parte dos resultados oriundos de uma pesquisa monográfica de conclusão de curso, cujo objetivo foi identificar se e como um grupo de professoras que lecionam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizam a literatura infantil na formação leitora de seus alunos e alunas. Portanto, o presente estudo caracteriza-se como exploratório e adota uma abordagem qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos: a) apoio nos postulados teóricos de autores como Aguiar (2001); Bajour (2012); Bordini e Aguiar (1988); Candido (2011), Chambers (2007a, 2007b), dentre outros; b) aplicação de um questionário *on-line* junto a 10 (dez) professoras que lecionam nas turmas de 1º ao 5º ano de uma escola pública de João Pessoa, na Paraíba.

Sendo assim, organizamos o presente trabalho em dois tópicos. No primeiro, delinearemos o arcabouço teórico que sustenta a discussão sobre a necessidade de uma prática docente voltada para a formação de leitores. No segundo, apresentaremos os resultados da pesquisa, ao passo que teceremos reflexões à luz da teoria adotada. Ademais, findamos o trabalho com as nossas considerações finais frente ao exposto ao longo de todo o estudo.



A LEITURA LITERÁRIA E O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A): POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES

Para Zilberman (2003), a literatura infantil é um gênero recente, principalmente quando se fala da existência de uma literatura endereçada às infâncias no Brasil. Isso porque, segundo Aguiar (2001), é a partir de 1921, com a publicação do livro *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato, que pode-se afirmar como sendo a gênese da literatura infantil nacional. Lobato inaugurou o que hoje chamamos de protagonismo infantil na literatura, além de apresentar uma escrita que se distancia daquela do cunho utilitário e expressivamente pedagógico presente nos primeiros livros destinados às crianças.

No que tange a sua definição, Cademartori (1986) afirma que a literatura infantil é definida a partir do seu destinatário. Em seus termos:

Quando se fala em literatura infantil, através do adjetivo, particulariza-se a questão dessa literatura em função do destinatário estipulado: a criança. Desse modo, circunscreve-se o âmbito desse tipo de texto: é escrito para a criança e lido pela criança. Porém, é escrito, empresariado, divulgado e comprado pelo adulto. A especificidade do gênero vem dessa assimetria, sendo que todas as diferenças, tensões e intenções da relação adulto/criança manifestam-se, também, na literatura infantil. (CADEMARTORI, 1986, p. 21).

Nessa direção, a escola configura-se como lugar privilegiado de acesso e leitura desses livros. Prova disso é quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta como indispensável promover às crianças experiências de leitura literária. Em especial, a nona competência específica de Língua para o Ensino Fundamental do referido documento orienta que as crianças precisem:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

Com isso, formar leitores literários urge paulatinamente no contexto brasileiro contemporâneo, e isso se dá também graças à evolução nos estudos da área, os quais interpretam a leitura literária como uma prática sociocultural. Conforme afirmam Bordini e Aguiar (1988), as linguagens tem suas raízes na interação social entre os seres humanos e especialmente a linguagem verbal, uma vez materializada nos livros, é resultado dos registros escritos feitos por sujeitos dotados de historicidade. Portanto, acessá-las deve ser um direito e, além disso, configura-se como uma forma de socialização das informações, histórias, saberes e visões de mundo. Nos livros de literatura infantil essas características se apresentam de forma mais acentuada, pois:



A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 15).

A afirmação das autoras nos permite inferir, pois, que é mister dispor de um ambiente favorável à formação de crianças leitoras. Sabendo que a sala de aula é um espaço privilegiado para atingir tal objetivo, Chambers (2007b) indica o que denominou de “círculo de leitura”. No sentido literal da expressão, o círculo de leitura traz, no seu centro, o adulto como um facilitador, que se refere ao professor como um mediador. Situados na sua circunferência estão: o ato de ler, a seleção de livros e a resposta, sendo essa última as conversas pós leitura. À vista disso, torna-se necessário um espaço povoado por livros, visto que não há como planejar atividades de leitura se a escola não dispuser de um acervo diversificado de obras.

Porém, para formar leitores, a existência de livros no espaço da sala de aula não basta. Isto é, além do acervo, é necessário que as crianças sintam-se envolvidas nas práticas de leitura e, para tanto, Solé (1998) defende que esse envolvimento acontece antes mesmo delas começarem a ler. Na verdade, ele é resultado das ações motivadoras do professor e, em termos de leitura literária, isso nada tem a ver com o fato do professor simplesmente convidar as crianças para pegar o livro na estante, sentar-se à cadeira e começar a folheá-lo despreziosamente. É preciso, contudo, planejamento, adoção de estratégias e/ou metodologias que frequentemente promovam situações em que as crianças sintam-se, de fato, instigadas a escolher um livro para ler autonomamente.

Nesse processo está incluso, também, a seleção de obras pelo professor, sobretudo porque ao longo dos últimos anos há uma extensa publicação de títulos, bem como o crescimento do mercado editorial de literatura infantil. Com isso, antes mesmo que as crianças possam escolher os livros que desejam ler, torna-se importante uma pré-seleção baseada em critérios específicos, tendo em vista que uma boa leitura pressupõe uma boa qualidade estético-literária. Dentre os mais variados critérios, Colomer (2017) aponta um conjunto deles baseados em: qualidade dos livros, adequação aos interesses e competências do leitor, bem como a variedade de funções.

A qualidade dos livros como primeiro eixo dos critérios de seleção contempla a narrativa literária, as ilustrações e a materialidade do livro, cabendo ao docente um olhar cuidadoso para os textos verbais e visuais. O segundo eixo que Colomer (2017) aponta é o da adequação de interesses e competência leitora. Nesse caso, a atenção deve estar voltada aos temas e à complexidade de informações, especialmente porque as crianças passam por diferentes etapas de leitura. Por fim, o terceiro eixo apontado por Colomer (2017) refere-se às diferentes funções que buscamos conceder



com a seleção. Portanto, ao utilizar os critérios de seleção com base nesses três eixos, o professor estará oportunizando às crianças o contato com livros munidos de qualidade estético-literária.

Certamente, uma prática docente comprometida com a formação de leitores exige que o professor seja, efetivamente, um mediador. Mediar, pois, é facilitar o encontro entre as crianças e os livros, por meio de práticas e estratégias de leitura que priorizem a fruição em detrimento do didatismo. Desse modo, só será possível formar leitores ativos se o professor-mediador não “transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretendo esse prazer até que ele se faça um dever, fundindo esse dever na gratuidade de toda aprendizagem cultural, e fazendo com que encontrem eles mesmos o prazer nessa gratuidade.” (PENNAC, 1993, p. 55).

Assim, é possível compreender que a mediação reside nos encontros: nos encontros entre os leitores e os livros, entre os próprios leitores e, ainda, o encontro entre eles e o professor-mediador. Por ser dinâmico em essência, esse movimento traduz a sociabilidade própria das práticas de leitura. Dito de outra forma, mais do que partilhar as obras lidas ou “ler junto”, é fundamental garantir momentos em que as crianças possam manifestar-se diante da sua própria experiência, uma vez que a singularidade transforma-se em pluralidade quando há socialização. Afinal, “falar sobre os livros, debate-los, expressar emoções que tenham causado, constatar as diferenças de gostos e de apreciações, recomendá-los e interessar-se pelas indicações dos demais são atividades absolutamente imprescindíveis na prática escolar.” (COLOMER, 2017, p. 103).

Ponderando isso é que se torna viável exercitar junto às crianças a capacidade e o hábito da escuta. Com efeito, a polissemia intrínseca as obras de literatura materializam-se nas falas das crianças quando é possível conversar sobre as histórias lidas – ou ouvidas. Bajour (2012) denominou esses momentos de “conversações literárias”, pois elas permitem o regresso aos livros de modo que “os fragmentos de sentidos que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária.” (BAJOUR, 2012, p. 24). Neste caso, é inegável a necessidade da escuta também por parte do docente. A esse último, principalmente, é importante saber que nenhuma leitura, mesmo que subjetiva, é autossuficiente, como defende Bajour (2012).

Se até aqui buscamos reforçar o caráter dialógico da leitura, nos compete, ainda, salientar que esse diálogo também constitui as conversas literárias. No âmbito da sala de aula, o diálogo acontece durante a partilha de expectativas, de opiniões sobre os livros, dos diferentes sentidos atribuídos, bem como do posicionamento sobre o tema ou sobre a história lida. Quando reconhece essa ideia, o mediador, ao escutar as crianças, evita cair na armadilha de uma compreensão única e padronizada do texto literário, sobretudo porque o seu significado tende a receber influência direta da historicidade inerente às crianças.



Por esse motivo, é papel do professor-mediador conhecer não só os livros ofertados, mas a sua turma e seus interesses de leitura, assim como as variadas formas de expressão das crianças. Isso significa, portanto, “ouvir nas entrelinhas”, tendo em vista que “a fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. Também por silêncios.” (BAJOUR, 2012, p. 20). Em síntese, o texto comunica, as falas das crianças comunicam, a expressão corporal manifestada também comunica, e até mesmo os momentos de silêncio comunicam algo sobre as histórias lidas. Logo, ouvir nas entrelinhas é o mesmo que atentar-se para esses aspectos que são próprios das conversas literárias.

Sobre tais conversas, Chambers (2007a) sugere o enfoque “Diga-me...” como um frutífero caminho a ser adotado pelo professor-mediador na tentativa de proporcionar às crianças ricos momentos de diálogo e troca de impressões sobre os livros e suas histórias. O autor justifica o uso desse enfoque por compreender que, assim como a leitura de literatura, as conversas sobre ela não devem ser uma atividade obrigatória em que são feitas várias perguntas padrões com o objetivo de atingir respostas também padronizadas. Nos termos do autor, “Diga-me...” é um tanto inovador porque “sugere um desejo de colaborar, indicando que a professora realmente quer saber o que pensa o leitor e que antecipa o diálogo conversacional em vez de interrogatório.” (CHAMBERS, 2007a, p. 66 – tradução nossa).

Adotar o supracitado enfoque pressupõe, então, considerar as crianças como sujeitos efa- buladores e críticos, ou seja, como seres dotados de imaginação e de capacidade criativa. Por isso é que quando compreendem e interpretam o que leem, não hesitam em emitir opiniões a favor ou contra, sempre defendendo o seu ponto de vista. Cabe ressaltar que tal característica não está subordinada à faixa etária, mas sim a sua inserção desde a tenra idade no universo literário, a qual contribui para uma trajetória leitora significativa. Dessa maneira, é imprescindível tornar as conversas literárias um momento em que as crianças sintam-se confortáveis para expressar-se, sabendo que as suas falas são sempre válidas e importantes.

Cabe-nos advertir, ainda, que as conversas literárias devem ser mediadas à luz de um planejamento previamente elaborado, sendo ele munido de perguntas direcionadas, assim como propõe o enfoque “Diga-me”. Além disso, não é preciso esgotar o livro em apenas uma única conversa, pois, ainda na ótica de Chambers (2007a), o entendimento, a interpretação e a atribuição de sentidos não acontecem imediatamente à finalização da leitura. Sendo assim, o tempo se torna um elemento indispensável ao planejamento, pois há que se prezar pelo tempo da realização da leitura, pelo tempo da conversa, bem como da participação das crianças.



Nessa medida, as conversas literárias desempenham o papel de ampliar o contato entre os leitores e os livros, ponderando não apenas as semelhanças de impressões e de opiniões, mas também as possíveis divergências. Como mencionado anteriormente, ao socializar, entramos em contato com a perspectiva do outro que, muitas vezes, difere da nossa. É daí que se justifica a relevância da escuta indicada por Bajour (2012), principalmente porque nesse movimento de troca contínua acentua-se os múltiplos sentidos atribuídos aos textos. Portanto, é fundamental saber apreciar as respostas do outro e, além disso, acolhê-las.

Assim sendo, fica evidente que tanto a mediação quanto a formação de crianças leitoras de literatura exigem do professor o domínio de saberes teórico-metodológicos para a prática em sala de aula. Portanto, ao mesmo tempo em que as discussões apresentadas se configuram como uma reflexão do aporte teórico que exprime a necessidade de formar leitores, elas podem ser interpretadas como possíveis e viáveis caminhos à sua concretização. Vistas de forma inter-relacionadas, podem e devem se constituírem como um conjunto de saberes teórico-metodológicos ao qual nos referimos.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para alcançar o objetivo traçado, realizamos uma pesquisa aplicada que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”. Quanto aos objetivos, a investigação caracteriza-se como exploratória, uma vez que o intuito foi investigar junto às professoras, sujeitos alvo da pesquisa, se e como a leitura literária é trabalhada no processo de formação leitora das crianças. Assim, trata-se de uma pesquisa que proporciona uma “visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27).

Em função disso, adotamos uma abordagem qualitativa dos dados que, em linhas gerais, caracteriza-se pelo processo de simplificação, seleção e organização dos dados coletados, bem como pela análise deles com total enfoque subjetivo, isto é, sem quantificação, conforme indica Gil (2008). Com isso, utilizamos o questionário como instrumento de coleta de dados, pois trata-se de uma “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações [...]” (GIL, 2008, p. 121).

É importante destacar que a aplicação do questionário foi realizada de forma *on-line*, por meio do *Google Forms* (Formulários Google), devido às limitações impostas pela pandemia da COVID-19 entre 2020 e 2021. Originalmente, o questionário dispunha de um total de 10 (dez) perguntas, divididas em duas partes. Todavia, como já antecipado, este trabalho tem como teor o

recorte de uma pesquisa monográfica já realizada. Por esse motivo, apresentaremos os resultados oriundos de 4 (quatro) questões, visto que elas são condizentes com a proposição aqui definida.

Outrossim, dado o enfoque na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os sujeitos participantes da pesquisa correspondem a um grupo de 10 (dez) docentes que lecionam nas turmas do 1º ao 5º ano, sendo duas de cada ano, em uma escola da rede pública e municipal de João Pessoa/PB. Prezando pelo aspecto ético, preservamos a identidade de cada uma por meio da atribuição de uma nomeação fictícia baseada nas deusas da mitologia grega, sendo elas: “Afrodite” – 1º ano, “Ártemis” – 1º ano, “Atena” – 2º ano, “Deméter” – 2º ano, “Gaia” – 3º ano, “Hera” – 3º ano, “Héstia” – 4º ano, “Nix” – 4º ano, “Tálassa” – 5º ano e “Tétis” – 5º ano.

A FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA: DA TEORIA À PRÁTICA

Uma vez aplicado o questionário, os dados coletados foram analisados à luz do referencial teórico anteriormente apresentado. Com isso, neste momento, apresentaremos as respostas das professoras a quatro perguntas, cujo enfoque foi na verificação do trabalho com a literatura infantil em sala de aula. Sendo assim, a primeira pergunta foi formulada da seguinte forma: “A senhora costuma dedicar quanto tempo das suas aulas para a prática da leitura de literatura infantil?”. No quadro a seguir consta a sistematização das respostas.

Quadro 1: Respostas sobre o tempo de trabalho com a literatura infantil

Professora/Turma	Resposta
Afrodite – 1º ano	“Não tenho um tempo pré estabelecido como uma regra. Há dias que é um momento para uma leitura em voz alta. Dias de roda de leitura, dias de visita a biblioteca.”
Ártemis – 1º ano	“Uma vez por semana.”
Atena – 2º ano	“Uma aula”
Deméter – 2º ano	“Geralmente três vezes por semana. E agora remotamente uma vez por semana.”
Gaia – 3º ano	“30 minutos da aula”
Hera – 3º ano	“40 minutos diário.”
Héstia – 4º ano	“Quando estava em sala de aula antes da pandemia, tínhamos 1 dia por semana marcado para irmos a biblioteca... Que durava em média 45 minutos. Em sala de aula, tínhamos o cantinho da leitura onde os alunos tinham livre acesso aos livros. Assim que eles acabavam a lição do dia podiam escolher os livros que quisessem para ler... Eu como professora, lia pelo menos 3 vezes por semana uma história antes de iniciar a aula... como leitura deleite.”
Nix – 4º ano	“Pelo menos 15 minutos nas aulas mais curtas, mas sempre planejo pelo menos 1 vez na semana a leitura de um livro, ou um trecho dele.”

Tálassa – 5º ano	“Dedico 30 minutos para a prática de leitura em minha aula.”
Tétis – 5º ano	“Na minha sala geralmente eu uso duas aulas para leitura diária de livros literários.”

Fonte: Questionário *on-line*

Segundo Chambers (2007b, p. 54 – tradução nossa), “[...] necessitamos ler com frequência e regularmente durante a infância e adolescência para ter uma boa oportunidade de crescer como leitores comprometidos.” As professoras Gaia, Hera, Tálassa e Tétis indicaram em minutos a medida de tempo que reservam para a leitura de literatura infantil nas suas aulas. Para tanto, vale pontuar que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, “a carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.” (BRASIL, 2013, p. 109). Dividindo esses números entre si, chegamos à conclusão de que as aulas nos anos iniciais têm duração, em média, de 4 horas diárias.

Pode-se afirmar, então, que cada uma das quatro professoras supracitadas reservam, diariamente, cerca de um quarto do tempo das suas aulas para a prática de leitura literária. Trata-se de um tempo subjetivo, pois, nesse caso, estamos nos referindo à duas professoras que lecionam em turmas de 3º ano e duas em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, ou seja, turmas com perfis específicos e demandas pedagógicas diferenciadas. Apesar desse fator, na nossa perspectiva, o tempo diário indicado por elas torna-se significativo quando repetido em todos ou na maioria dos dias letivos.

Consecutivamente, as professoras Ártemis, Atena e Nix indicaram uma frequência semanal. Tal frequência corresponde a uma aula semanalmente, sendo a mesma mencionada pela professora Atena. Na nossa ótica, trata-se de uma frequência positiva, pois revela a preocupação das professoras em manter a regularidade da leitura literária como uma prática fixa ao calendário e à rotina das aulas. Por esse motivo, há que se planejar momentos bem arranjados de interação entre as crianças e os livros, os quais viabilizem a fruição, isto é, a gratuidade, o prazer e o encantamento da leitura.

Essa máxima é conveniente à prática da professora Deméter que também indicou uma frequência semanal de trabalho. Em sua afirmação, verifica-se uma consequência oriunda das mudanças educacionais causadas pela pandemia da COVID-19. Isso porque, como indicado, a frequência dos momentos de leitura literária nas aulas da professora precisou ser reduzida. Ao que parece, o mesmo aconteceu com a professora Héstia, pois ela inicia a justificativa da sua resposta com a seguinte afirmação: “Quando estava em sala de aula antes da pandemia [...]” Com isso, percebe-se as minúcias que circundam a formação de leitores. À medida que reconhecemos os de

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 30, n.3, p. 61-80, set./dez., 2021

safios enfrentados pelas professoras, reforçamos a função do planejamento, pois é ele o principal responsável por nortear a prática em função das variadas situações e circunstâncias encontradas.

Podemos dizer que essa mesma linha de raciocínio se aplica à professora Afrodite, pois mesmo ela afirmando que não tem: “[...] *um tempo pré estabelecido como uma regra*” para explorar a literatura infantil, menciona diferentes momentos em que isso acontece. Assim, nota-se que a professora Afrodite busca diversificar as formas de mediação da literatura, o que se configura como significativo, visto que cada estratégia citada demanda uma duração de tempo diferente para que se consiga mediar a leitura e, conseqüentemente, viabilizar a fruição leitora dos alunos. Diante disso, percebemos o quão indispensável é o tempo como um elemento da prática docente.

Paralelamente, reconhecemos que as 10 (dez) professoras, cada uma com a sua especificidade, preocupam-se em incluir momentos de leitura literária nas suas aulas. Logo, essa constatação dialoga com a assertiva de Chambers (2007b, p. 59 – tradução nossa) sobre proporcionar tempo para que as crianças leiam e explorem os livros a elas ofertados, pois, segundo ele, “[...] a qualidade de uma escola pode ser avaliada pela ênfase que ela coloca em proporcionar tempo para a leitura e pelo vigor com que esse tempo é protegido contra todas as outras demandas.”

Além do tempo, a seleção dos livros é outro aspecto intrínseco ao trabalho docente. Sabendo disso foi que formulamos a segunda pergunta: “Qual(is) critério(s) a senhora utiliza para escolher os livros literários a serem lidos?” As respostas foram organizadas no seguinte quadro:

Quadro 2: Respostas sobre os critérios de seleção dos livros

Professora/Turma	Resposta
Afrodite – 1º ano	“Primeiro penso em obras que conheço, também observo o autor, ilustrador ou recomendação de algum clube de leitura ou curadoria que considero boas.”
Ártemis – 1º ano	“Eu busco um critério que encante e que os alunos gostem da história contada que envolvam na leitura que prenda atenção na hora do conto das imagens que encham os olhos da curiosidade de qual será o começo e o fim da história contada.”
Atena – 2º ano	“O contexto para a minha turma ou seja autores, ilustração e conteúdos.”
Deméter – 2º ano	“Selecionando vários títulos literários e os deixo escolher. Ou, numa visita à biblioteca.”
Gaia – 3º ano	“Observo capa, autor, ilustrador, ilustrações...”
Hera – 3º ano	“Procuro escolher partindo dos gêneros textuais mais aceito pelas crianças, procuro também escolher pelo autor que mais gosto.”
Héstia – 4º ano	“Gosto de ter lido antes para conhecer a história. E procuro livros que tenham uma boa ilustração.”
Nix – 4º ano	“As escolhas são geralmente feitas a partir de critérios elencados por semana, quando sou eu que faço a escolha prezo pela capa, o autor, o enredo que o livro traz, o tipo de história que ele apresenta, varia muito em relação aquilo que possivelmente pretendo despertar com aquela leitura na

	criança.”
Tálassa – 5º ano	“Tento escolher o mínimo de palavras complicadas e também o livro com poucas páginas, para facilitar a pratica de leitura dos meus alunos.”
Tétis – 5º ano	“Livros que sejam bem compreensivo na leitura para não ficar cansativos de ouvir.”

Fonte: Questionário *on-line*

A nossa intenção em levantar tal questionamento justifica-se também pelo fato do mercado editorial direcionado aos livros infantis nos brindar, nas últimas décadas, com uma vasta gama de títulos que adentram o ambiente escolar de diferentes formas. Ao observar as respostas das professoras Afrodite, Atena, Gaia, Hera e Héstia, nota-se a preocupação em escolher livros já conhecidos por elas. Além disso, elas apontam os nomes dos autores e a qualidade das ilustrações como critérios decisivos no processo de escolha.

Ambos os critérios estão estritamente relacionados, ao mesmo tempo em que cada um merece ser refletido. A priori, para as escolhas feitas a partir dos autores, há que se ponderar a importância do escritor do texto verbal e do ilustrador do texto visual, pois, nos livros ilustrados, a narrativa é construída a partir do diálogo entre os dois. Tendo em vista que as supracitadas professoras adotam esse critério, elas precisam, ainda, atentar-se para uma seleção que contemple autores clássicos e contemporâneos, pois, pensando no progresso leitor da criança, a oferta de livros produzidos em diferentes épocas contribui para a ampliação do seu repertório, bem como aguça o olhar crítico em relação a temas e elementos presentes nas histórias.

Desse modo, “[...] parece conveniente variar com lentidão o corpus que nos é familiar”, como afirma Colomer (2017, p. 253). Além disso, a autora sugere que “cada professor pode ir construindo um conjunto de obras que lhe pareçam valiosas e com as quais se sinta cômodo, um conjunto que lhe será rentável durante muitos anos para atender às sucessivas gerações de meninos e meninas de sua classe [...]” (COLOMER, 2017, p. 252). Por sua vez, quando as professoras demonstram uma preocupação com as ilustrações, parece que estão atentas às características tais como traços, formas e cores, bem como a sua relação com o texto verbal. Preocupar-se com isso faz com que o docente desconsidere aquelas ilustrações munidas de estereótipos e/ou que subestimam a capacidade leitora das crianças.

Por conseguinte, notamos outro critério na resposta da professora Ártemis, em que a seleção é feita considerando aquelas obras que estimulam o envolvimento e encantamento das crianças. Nesse caso, a referida professora parece ser criteriosa no âmbito da narrativa literária. Novamente citando as caras contribuições de Colomer (2017), esse critério envolve tanto a estética da história, isto é, os fatos e os personagens, como também o discurso nela presente, ou seja, a voz de



quem narra. Nos termos da autora, esses são dois elementos da narrativa literária que se resumem da seguinte maneira:

[...] um, a história, [que] define o material e objeto do relato. A narrativa é definida por uma série de acontecimentos enlaçados de forma lógica em uma estrutura, sujeitos a uma cronologia, inscritos em um espaço e causados ou sofridos pelos personagens. O outro elemento, o discurso, define-se como maneira em que o leitor se inteira da história graças ao narrador. (COLOMER, 2017, p. 255)

Já a professora Deméter revela que permite as escolhas das próprias crianças. Embora ela não tenha especificado de que forma seleciona esses vários títulos para que, a partir deles, as crianças possam realizar as suas escolhas, identificamos nas entrelinhas da sua resposta um critério baseado nos interesses das crianças. Em outras palavras, inferimos que após a professora Deméter conhecer o perfil e os gostos literários do seu público leitor, ela reúne um mini acervo com diversos títulos e o oferta para a turma, dando-lhes autonomia para selecionar conforme as suas preferências.

Essa é uma situação altamente relevante, porém, demanda uma primeira seleção bastante cuidadosa, de modo a ponderar os critérios anteriormente mencionados. Além disso, segundo Bordini e Aguiar (1988), é fundamental que o docente seja ambicioso na oferta dos livros, no sentido de potencializar as escolhas e as preferências iniciais das crianças. Portanto, as autoras sugerem “[...] não apenas satisfazer os interesses imediatos do público, oferecendo-lhes leituras repetitivas e redundantes, que venham tão somente atender ao gosto, mas aguçar-lhe a curiosidade para textos que representam a realidade de forma cada vez mais abrangente e profunda.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 25). Portanto, é nítida a presença dos critérios de seleção, os quais se referem aos autores, à narrativa literária e à satisfação aos interesses das crianças, acrescentando, ainda, a observação da capa como parte do projeto gráfico do livro.

Por outro lado, verificamos que as professoras Tálissa e Tétis caminham em direção contrária, pois, de forma divergente às respostas dadas pelas professoras anteriores, as afirmações de ambas revelam nuances de uma problemática recorrente nas práticas de leitura: a de subestimar a competência leitora das crianças. Como é possível observar, ambas as professoras lecionam em turmas de 5º ano, cujos alunos são crianças com idade entre 10 (dez) e 11 (onze) anos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente no Eixo Leitura voltado para esse ano, é preciso que as crianças desenvolvam a habilidade de “ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.” (BRASIL, 2017, p. 133). Logo, ponderando

o perfil das suas turmas, é viável que as professoras Tálassa e Tétis busquem desenvolver a supracitada habilidade da BNCC.

Dito isso, a terceira pergunta do questionário indagou o seguinte: “Qual(is) estratégia(s) e/ou metodologia(s) a senhora costuma adotar durante as práticas de leitura literária?” Todas as respostas foram sistematizadas e podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 3: Respostas sobre as estratégias e metodologias utilizadas em sala

Professora/Turma	Resposta
Afrodite – 1º ano	“Os planejamentos para leitura em voz alta ou contação de história são pensados à luz das estratégias de leitura apresentadas pela prof. Renata Junqueira também penso sobre a importância de conversas que valorizem o momento.”
Ártemis – 1º ano	“Procuro um ambiente arejado, uma roda para que todos escutem vejam e participem do momento.”
Atena – 2º ano	“A metodologia de uma música antes de começar as contações e voz sempre suave para ser um momento de acolhimento.”
Deméter – 2º ano	“Gosto de fazer o antes, o durante o depois. Numa sequência que sintam alegria e curiosidade em participar.”
Gaia – 3º ano	“Procuro preparar o ambiente, material a ser usado de acordo com a contação e preparar os alunos antes de começar.”
Hera – 3º ano	“Antecipação do conteúdo do texto através da capa e do título, observações de pista feita através das ilustrações, fazer inferências, colocar o material ao alcance das crianças.”
Héstia – 4º ano	“Algumas vezes os próprios alunos trazem livros de casa e eles leem para os colegas. Utilização de recursos visuais, cenários entre outros.”
Nix – 4º ano	“Levar em conta o conhecimento prévio, levar a criança a fazer conexões, inferindo a sua vivência, planejar o antes, o durante e o depois da leitura.”
Tálassa – 5º ano	“Costumo fazer uma leitura compartilhada entre os alunos.”
Tétis – 5º ano	“Primeiro preparo a sala de aula ou tiro o aluno da sala para um cantinho bem confortável, em seguida começo a mostrar o livro, falo da capa, do autor, do ilustrador e em seguida começo com várias pergunta sobre o que vamos ler.”

Fonte: Questionário *on-line*

Conforme o quadro, as respostas das professoras Afrodite, Deméter, Hera, Nix e Tétis, fazem menção a metodologias fundamentadas nas propostas de Solé (1998) e de Girotto e Souza (2010). A teoria de Solé (1998) volta-se para o ensino das estratégias de leitura em três etapas: antes, durante e depois. Segundo a autora, as estratégias são uma espécie de procedimentos metacognitivos utilizados de forma inconsciente pelo leitor, as quais servem para auto direcionar a leitura. Solé (1998, p. 74) ainda afirma que ensina-las é um caminho viável quando se objetiva formar lei-

tores, visto que as etapas *antes e durante* “permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes [...]”.

Concomitantemente, a etapa *durante a leitura* “permite estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão [...]”. Por fim, as etapas *durante e leitura* (novamente) e *depois* dela são “dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura [...]” (SOLÉ, 1998, p. 74). Portanto, fica evidente que as professoras Afrodite, Deméter, Hera, Nix e Tétis não só conhecem como também adotam o ensino das estratégias de leitura proposto pela autora.

Como um desdobramento de tal proposta, firma-se a teoria de Girotto e Souza (2010) também citada pelas professoras. Nesse caso, baseadas nos estudos norte-americanos sobre a metacognição, ambas as autoras apresentam o conjunto de estratégias que o leitor utiliza quando ler, sendo elas: conhecimento prévio, conexão, visualização, inferência, sumarização e síntese. Com isso, consideramos que elas são a nomeação daquilo que ocorre em cada etapa descrita por Solé (1998) no parágrafo anterior. Em resumo, pode-se dizer que as duas teorias centram-se na prática da leitura indissociável à compreensão e, ao munir-se delas, as professoras legitimam a seguinte ideia:

[...] o objetivo de aula de professores de leitura literária deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura. Ou seja, deve-se ofertar situações para que as crianças possam monitorar e ampliar o entendimento, bem como possam adquirir e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 55)

Seguindo o percurso analítico, nos debruçamos frente às respostas das professoras Ártemis, Atena e Gaia. Pudemos identificar alguns outros elementos metodológicos utilizados por elas, tais como a preparação do ambiente de leitura para acolher e motivar as crianças e a utilização de recursos como a musicalidade. Esses são aspectos também relevantes à formação de leitores, uma vez que, conforme salienta Bajour (2012, p. 63), antes de iniciar a mediação, “a preparação do encontro de leitura implica, em princípio, imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta”.

Por sua vez, as professoras Héstia e Tálassa utilizam a mesma metodologia de proporcionar leituras compartilhadas. Para Colomer (2007), esse momento de partilha se configura como um momento de troca literária entre as professoras, os alunos e até mesmo as famílias – quando os alunos levam livros de casa para a sala de aula. Nesse sentido, materializa-se a função socializadora dessa literatura, em que há a socialização entre leitor e personagens das histórias, entre alunos e professor, bem como entre os próprios alunos. Portanto, proporcionar a partilha de livros e de lei-

turas, como fazem as professoras Héstia e Tálassa, é uma estratégia frutífera ao estímulo à leitura ainda na infância, pois:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua função socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143).

Por fim, na quarta pergunta do questionário foi feita a seguinte indagação: “Após os momentos de leitura literária com a turma, a senhora costuma dedicar um tempo para que as crianças possam conversar sobre as histórias? Se sim, como isso acontece?”. No quadro a seguir pode-se visualizar as respostas sinalizadas pelas 10 (dez) professoras:

Quadro 4: Respostas sobre a realização dos momentos pós leitura

Professora/Turma	Resposta
Afrodite – 1º ano	“Sim. Buscando dar espaço para que as crianças coloquem suas observações, comentem as conexões que fizeram...”
Ártemis – 1º ano	“Sim, depois peço pra fazerem desenhos e comentarem sobre a história contada entre eles, o que os alunos mais gostaram na história, quais são os personagens, que eles vejam e peguem no livro.”
Atena – 2º ano	“Sim, fazendo algumas perguntas (o que vocês acharam da história? De qual personagem vocês mais gostaram? Me fale um pouco de como vocês gostariam que terminasse essa história?).”
Deméter – 2º ano	“Sim. Geralmente exploramos inicialmente todos os elementos paratextuais e tento fazê-los observar todos os detalhes. E, após a leitura, uma boa roda de falas e escutas sobre todo o texto.”
Gaia – 3º ano	“Sim, geralmente faço uma roda e todos debatem sobre a história, cada um falando do que mais gostaram, dos personagens etc.”
Hera – 3º ano	“Sim. Através de rodas de conversas.”
Héstia – 4º ano	“Sim. Antes da leitura também, observamos a capa, imaginamos o conteúdo da história. Conversamos sobre o autor, se for conhecido. Após, um diálogo com as possíveis inferências que tenham surgido durante a leitura, um desenho ou uma reescrita ou releitura da história.”
Nix – 4º ano	“Sim! Geralmente de forma coletiva, cada um expondo livremente o que pensa sobre aquela experiência.”
Tálassa – 5º ano	“Sim. Reúno as crianças em um círculo e faço eles debaterem entre si sobre a história do livro.”
Tétis – 5º ano	“Sim! Sempre dou um tempo para eles comentarem sobre a história, faço roda de conversas e quem quiser falar sobre o que escutou fica livre para expressar sobre a leitura.”

Fonte: Questionário *on-line*

Em uma análise geral das respostas, verifica-se a unanimidade de “sims” em relação à reserva de tempo para que as crianças conversem sobre as histórias lidas. Essa constatação inicial é positiva por si só, uma vez que a conversa é parte indissociável da leitura, sobretudo quando acon-



tece na sala de aula, espaço marcado pelas diferentes formas de interação entre os pares. Assim, quando todas as professoras indicam que proporcionam um momento de conversa, tem-se a revelação de que estão em consonância com a defesa de Bajour (2012, p. 23) sobre tal postura, pois “para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós”.

É interessante observar também que as professoras Deméter, Gaia, Hera, Nix, Tálassa e Tétis utilizam a estratégia da roda de conversa. Quando se fala sobre a formação de leitores na escola, reunir as crianças no formato circular é uma estratégia válida e necessária, pois, dispostos nesse formato, as crianças se veem e se escutam melhor, assim como visualizam e exploram significativamente o objeto livro em todas as suas dimensões de leitura, isto é, dos elementos paratextuais aos textuais.

Portanto, constata-se que todos esses aspectos estão presentes nas respostas das professoras Deméter, Gaia, Hera, Nix, Tálassa e Tétis e, ainda, das professoras Afrodite, Ártemis e Héstia. Embora individuais e subjetivas, as respostas se coadunam e, na prática, nos parece que resultam em uma só postura: a de possibilitar momentos de compartilhamento das interpretações, opiniões e sentimentos das crianças. Logo, tal método está em consonância com o que atesta Chambers (2007a, p. 26-27 – tradução nossa): “falar sobre literatura é compartilhar uma forma de contemplação. É uma maneira de dar forma aos pensamentos, emoções causadas pelo livro e pelos significados que construímos juntos a partir do texto [...]”

Outrossim, a professora Atena revela que realiza a mediação da leitura por meio da formulação de perguntas que instiguem a participação das crianças no momento da conversa. Com isso, constata-se que a professora promove o regresso aos textos por meio de questionamentos, permitindo que as crianças retomem partes e/ou elementos da história. Para Chambers (2007a, p. 67 – tradução nossa), essa retomada precisa ser gradual e por meio de formulação de perguntas feitas pelo professor-mediador, de modo que “[...] ajude os leitores a descobrir e a compartilhar sua própria compreensão [...]”.

Além disso, durante tais momentos promovidos pela professora Atena, a capacidade de escuta precisa ser potencializada, pois à medida que a variedade de interpretações são socializadas, é preciso que docente e alunos saibam escutar as falas uns dos outros. Esse é mais um aspecto das conversas pós leitura, haja vista se tratar de circunstâncias em que ocorrem tanto os encontros quanto os desencontros de falas. Logo, é fundamental pregar o que Bajour (2012, p. 25) nomeia de “democracia da palavra compartilhada”, cuja implicatura é “[...] o encontro intersubjetivo de von-



tades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela.”

Assim sendo, fica evidente que embora a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja circundada por desafios, isso não significa impossibilidade. Como exemplo, temos o valoroso trabalho realizado pelas 10 (dez) professoras participantes da pesquisa. Portanto, os resultados aqui analisados podem ser interpretados como exemplos práticos do quão frutífero é o fomento à leitura literária no espaço escolar.

PALAVRAS FINAIS

Sabendo que a escola pode ser considerada um espaço privilegiado de acesso aos livros literários, pode-se afirmar que os docentes têm o papel de desenvolver um trabalho pedagógico que vise formar crianças leitoras de literatura. Foi com base nessa ideia que nos propusemos a apresentar, ao longo deste trabalho, se e como as professoras de uma escola da rede municipal de João Pessoa/PB exploram a leitura literária no processo de formação de leitores. Assim, por meio dos discursos das professoras, foi possível constatar que elas estão imersas no universo da educação literária, pois, enquanto passo inicial no caminho até a formação de leitores, todas utilizam a literatura infantil em suas aulas.

Com a aplicação do questionário on-line e, mais especificamente das quatro perguntas apresentadas no corpo do presente trabalho, nos foi revelado os pressupostos metodológicos que são materializados pelas docentes em suas aulas. O primeiro concerne ao tempo dedicado à leitura de literatura infantil, que é reservado de forma unânime e positiva, variando apenas a frequência por elas indicada. O segundo diz respeito à preocupação dessas professoras em, além de ofertar às crianças uma quantidade significativa de títulos, também organizar um acervo que preze pela qualidade estético-literária dos livros, por meio da utilização de critérios baseados em: criatividade da narrativa verbal e visual; ludicidade das ilustrações; autoria conhecida pelas professoras e pela turma. É preciso dizer que, ao munir-se desses pressupostos, as professoras seguem dando passos relevantes em direção à formação de leitores.

Outrossim, os resultados evidenciaram como ocorre a leitura e a mediação nas aulas das professoras, revelando mais dois pressupostos metodológicos de suas práticas. Pudemos identificar, em seus discursos, a utilização de diferentes estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura dos livros, tais como: o ensino das estratégias de compreensão leitora; a preparação de um ambiente literário acolhedor e estimulante; a adoção do método de leitura compartilhada, em que há interação constante entre as crianças, as professoras e as histórias. Concomitantemente, perce-



bemos que as ações nos momentos pós-leitura garantem a ocorrência de conversas literárias, sobretudo por meio das estratégias de roda de leitura e de formulação de perguntas, as quais visam múltiplas interpretações, socialização de sentimentos e de posicionamentos das crianças sobre as histórias.

Frente a esse painel, pode-se afirmar que além de teorizar a prática, este trabalho proporciona aos seus leitores subsídios de reflexão, ressignificação e ampliação teórico-prática no âmbito da formação de leitores por meio da literatura infantil. Portanto, constatou-se que, embora permeada por desafios, a prática docente desempenha um papel decisivo e importante na formação de crianças leitoras de literatura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. et al. **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In.: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC,

SEB, DICEI, 2013. p. 103-143. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf> Acesso em: 05 abr. 2021

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2020.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CHAMBERS, Aidan. **Dime. Los niños, la lectura y la conversación**. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007a.

CHAMBERS, Aidan. **El ambiente de la lectura**. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007b.

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



COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. Et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

EJA-EPT - LITERATURE REVIEW ANPED FROM FREIRE AND BOURDIEU CONCEPTIONS

The objective of this article is to discuss the understandings of Youth and Adult Education in Professional and Technological Education (EJA-EPT) from Bourdieu and Freire's conceptions, through a literature review that contemplates the production of articles and posters presented and published in the Proceedings of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) with the time frame from 2010 to 2020. The information produced in this literature review is relevant for the verification of the academic production and scope of EJA-EPT. The works selected in the research were categorized as: implementation of PROEJA, EJA, inclusion, admission, integrated curriculum and training. It was observed that there is a resistance on the part of the teachers and, consequently, of the Federal Institutes for the offer of EJA, which leads to believe that the habitus inserted in these subjects, the male domination as well as the symbolic violence, sometimes silent. There is a gap in research aimed at complying with Decree 5.840 / 2006 and the enrollment rates in EJA-EPT recommended in the rules in force in the Network.

Keywords: Youth and Adult Education. Professional and Technological Education-EPT. Pierre Bourdieu. Paulo Freire.

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: REVISIÓN DE LA LITERATURA

El objetivo de este artículo es discutir los entendimientos de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Educación Profesional y Tecnológica (EJA-EPT) desde las concepciones de Bourdieu y Freire, a través de una revisión de la literatura que contempla la producción de artículos y carteles presentados y publicados en el Actas de la Asociación Nacional de Posgrados e Investigaciones en Educación (ANPEd) con el marco temporal de 2010 a 2020. La información producida en esta revisión de literatura es relevante para la verificación de la producción académica y alcance de EJA-EPT. Los trabajos seleccionados en la investigación se categorizaron en: implementación de PROEJA, EJA, inclusión, admisión, currículo integrado y formación. Se observó que existe una resistencia por parte de los docentes y, en consecuencia, de los Institutos Federales a la oferta de EJA, lo que lleva a pensar que el habitus insertado en estos temas, tanto la dominación masculina como la violencia simbólica, a veces en silencio. Existe un vacío en la



DOI:
10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n3.6

Stéfane de Almeida dos Santos , Daniela Maria Segabinazi

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: A FORMAÇÃO DE
CRIANÇAS LEITORAS SOB O VIÉS DA PRÁTICA
DOCENTE

investigación encaminada al cumplimiento del Decreto 5.840 / 2006 y las tasas de matrícula en EJA-EPT recomendadas en la normativa vigente en la Red.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Educación Profesional y Tecnológica-EPT. Pierre Bourdieu. Paulo Freire.

Submetido em: 17/08/2021

Aprovado em: 24/09/2021

Publicado em: 12/11/2021