CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDO DE LINGUAGENS

CHRISLEY SOARES FÉLIX

ARTICULADORES DE LEITURA:
UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE LEITORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE – MINAS GERAIS

Belo Horizonte
2020

CHRISLEY SOARES FÉLIX

ARTICULADORES DE LEITURA:
UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE LEITORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE – MINAS GERAIS

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Área de Concentração: Linguagem, ensino, aprendizagem e tecnologia.

Orientadora: Profª. Drª. Marta Passos Pinheiro

Belo Horizonte

2020

Félix, Chrisley Soares.
F316a Articuladores de leitura : uma análise da proposta de formação de leitores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - Minas Gerais / Chrisley Soares Félix. – 2020.
249 f. : il.
Orientadora: Marta Passos Pinheiro

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.
Bibliografia.

1. Estímulo à leitura. 2. Formação de leitores. 3. Mediadores - Livros e leitura - Formação. 4. Políticas públicas. I. Pinheiro, Marta Passos. II. Título.

CDD: 372.4

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus I – CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261

Chrisley Soares Félix

ARTICULADORES DE LEITURA: uma análise da proposta de formação de leitores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

Tese apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 21 de outubro de 2020, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

_____
Prof[a]. Dr[a]. Marta Pinheiro Passos- CEFET/MG-Orientadora

_____
Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras- CEFET/MG

_____
Prof[a]. Dr[a] Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Faculdade de Educação/UFMG

_____
Prof. Dr. Guilherme Trielle Ribeiro
Faculdade de Educação/UFMG

_____
Prof[a]. Dr[a]. Cleudene de Oliveira Aragão
Universidade Estadual do Ceará

_____
Prof. Dr. Claudio Humberto Lessa (suplente)- CEFET/MG

Porque não sei estar só no mundo. Porque não me é dado o direito de estar só no mundo. E a cada um que se aproxima, vejo-o como um presente. E assim como o universo literário, minha vida vai se constituindo de um constante ir e vir, cair e levantar, conhecer e desconhecer. Um mundo de atropelos e inconstâncias... que geram dores, mas que geram também amores. Que geram frustrações, mas geram também alegrias. E nesse ir e vir, nesse ler e reler a minha história, vou me constituindo, enquanto ser e enquanto sentimento que sou.

Chrisley Soares Félix

Àqueles que sempre lutaram por mim. Eles, que desde o princípio, tiveram olhar terno e não pouparam investimentos. Mãe e pai, vocês são responsáveis por tudo que tenho e que ainda terei. Já nasci presenteada por Deus! A vida de vocês é essencial em minha vida. Amo-os sem medida!

AGRADECIMENTOS

A vida é feita, a todo momento, de escolhas. Há dias iluminados, dias sombrios, dias nublados. Em minha vida, não é diferente. Entretanto, eu escolhi, sob a lente da gratidão, enxergar todos os dias como uma oportunidade de ser e de estar no mundo de maneira especial. Escolhi viver intensamente, confiar no que me é oferecido e fazer, a todo momento, o melhor com o que me é proporcionado.

De fato, Deus é sempre cuidadoso comigo. E são poucos os dias em que me deito e sinto que o dia foi nublado. No “balanço geral”, os dias são em alguns momentos nublados, mas em grande parte do tempo, ensolarados.

Por isso, esse agradecimento é escrito com muito receio, porque são tantas as oportunidades que tenho de ser feliz, que me acomete o medo de não citar pessoas, espaços e lugares que marcaram minha vida e me ajudaram a ser quem sou. Por isso, de antemão, peço desculpas.

Agradeço aos espaços e às pessoas que se prontificaram a participar da pesquisa. Obrigada não apenas por me receberem, mas por me proporcionarem a felicidade de viver o colorido da escola e das pessoas que atuam nela.

Agradeço a todos os meus professores/professoras, da educação infantil ao ensino superior. Afinal, se estou nessa área como profissional, é porque muito de vocês ficou em mim!

Aos professores CEFET-MG pela oportunidade. A Vicente e Cleudene, professores que fizeram a leitura cuidadosa do texto e tanto me ajudaram. Ângela, Guilherme e Cláudio, por aceitarem estar e contribuir comigo nesse trabalho. Leo, agradeço pela leitura cuidadosa no processo de revisão. Aos colegas de pesquisa: Teófilo, Elaine, Ana, Flávia, Dudu.

À Marta, que para além de professora orientadora, se fez uma grande amiga; pessoa de coração extremamente generoso, de uma bondade rara. Você me ensina a cada dia e é especial em minha vida! Luiz, Luísa e Miguel, obrigada por sempre me receberem e compartilharem comigo essa mulher incrível que vocês têm em casa.

Às vezes não entendemos o rumo inesperado que a vida dá. Ficamos tristes, perdidos, mas Deus sempre tem um propósito. No processo de viver seus propósitos, Ele me presenteou com um entendimento encantador. Agradeço à Valda, pessoa de coração puro, cheia de beleza e bondade. Começou como colega de

trabalho e se tornou uma grande amiga. Sua ajuda foi fundamental! Luciana, Ângela, Jac, Rose e Carla, que não mediram esforços para me ajudarem no processo de pesquisa, que me viram não apenas como funcionária, mas como pessoa. Não tenho palavras! Cheguei como uma desconhecida, sem vínculos estabelecidos com vocês e me acolheram, acreditaram e se doaram. Serei eternamente grata!

Ana Paula Pedersoli, nos encontramos tempos depois, em outras funções e espaços e, como já lhe disse, foi presente de Deus. Obrigada por esse “re-encontro”. Sua vida é muito preciosa!

Obrigada às instituições que me acolhem e me ajudam a ser uma pessoa e uma profissional melhor. Meus primeiros espaços de trabalho, Centro de Desenvolvimento da Criança (CDC) e Instituto da Criança, me permitiram entender, antes mesmo de qualquer teoria, que as crianças são sujeitos de direito e precisam ter oportunidades significativas de aprendizagem. Elcy, faço questão de dizer isso sempre! Como me ensina a cada oportunidade de encontrar você! Sou grata eternamente.

Obrigada pelas amizades que ficaram desses espaços. Em especial à Luciana Késsimos (cujo sobrenome, afinal, é forte como ela!), Sheiloca e Karinn. Obrigada às demais instituições que me acolheram, estimulando em mim o entendimento de que é necessário me formar constantemente e me reinventar para oferecer o melhor aos meus estudantes. PBH, PUC, FUMEC, Pitágoras, FAPAM, UFOP, FPL, UFMG e tantos outros lugares de encontros e de aprendizagens, obrigada!

Chefa (Shirley), Alexandre, Nilma, Lilian, Elke, Dani, Jerry, Carla Maline, Verinha, Charles, Dri, Celinha, Ada, Dani Carvalhar, Ana Carla, Rodrigo, Doca, Grazi, Flávia, Aroldo, Olavo, Ana Paula, Heliane, Juliana(s), Ana, Josi, Gabi, Joelma, Josi, Paula, Deluma, Nat, Josemar, Karina, Mariana, Viviane, Cynthia, Ilza, Heli, Olavo, Analise, Leoncio, Renata Viana, Juliana H., Rita, Breynner, Hercules, Glaucia, Fernando (Continuos), obrigada por me acolherem e me ajudarem a me reinventar e buscar ser uma profissional melhor a cada dia (tenho certeza de que alguns não tiveram seus nomes registrados aqui, mas estão registrado em meu coração)!

Ainara e Ana Schiavo, obrigada pelas escutas na construção de novos projetos, mas também na construção de novos olhares para a vida. Vocês me fazem uma pessoa melhor!

Agradeço em especial à UFMG, que me formou academicamente e me abriu as portas para iniciar meu processo de trabalho como professora formadora. Isabel, Sara, Valéria, Carlos, Zezé, Sula, Miriam, Narriman! Agradeço em especial à Francisca, Cidinha e Zélia.

Francisca me deu a oportunidade de tê-la como orientadora no mestrado, de trabalhar como formadora nos cursos Instrumentos de Alfabetização e tantos outros depois. Fez meus olhos brilharem e eu me apaixonar para sempre pela educação de pessoas jovens e adultas. Me acolheu como estudante, profissional e como ser humano. Amo muito você!

Cidinha me fez ver para muito além do que eu pretendia. Me acolheu como aluna em minha continuidade de estudos, quando ainda graduanda. Me ensinou o amor pela literatura e me conduziu a buscar o mestrado quando isso nem passava pela minha cabeça. Como sou grata!

Zélia, tanta meiguice e ternura em uma pessoa só! Me acolheu no mestrado como coorientadora e, anos depois, em uma disciplina que muito contribuiu para a fundamentação teórica desta tese. Gratidão!

Magda (Soares) por tanta humildade e sensibilidade que se articulam a um conhecimento e uma disposição à doação que são raros. Obrigada por se disponibilizar a me receber e por compreender quando precisei redirecionar a pesquisa. Obrigada por me receber e ajudar sempre quando precisei.

Ao GPELL, ao PROEF1 e ao NEJA pela abertura para que eu pudesse, a cada encontro, aprender mais sobre a literatura e sobre a Educação de Jovens e Adultos. Analise, Heli, Olavo, Ramuth, Saint Clair, Flávia, Paula, Bruna, Fernanda, Elaine, Cris, Mari.

Aos meus alunos e ex alunos (crianças e adultos) das escolas, universidades, dos cursos de extensão. Ah...que momento mágico vivo com vocês. Obrigada às crianças, que transbordam sinceridade, amizade e encantamento! Obrigada pelas trocas puras com vocês, que acreditam inicialmente que eu sei tudo e se descobrem me ensinando tanto! Pureza, carinho, amor verdadeiro, sinceridade...vocês me fazem melhor a cada dia. Me fazem sentir viva e entender que é preciso viver intensamente cada dia. Meus alunos adultos, obrigada por ampliarem meus conhecimentos, minha visão de educação, por me olharem com os olhos brilhando e dizerem palavras que me estimulam a continuar buscando a aprendizagem para oferecer o melhor que posso a vocês.

Obrigada aos amigos da vida que as escolas (de educação básica e de ensino superior) em que estudei me deram. “Cabeça”, Josi, Jojô, Ana Cristina, Rodrigo, Gisele (s), Bela, Xênia, Ju, Renzo, Mimi, obrigada por me fazerem não concordar quando as pessoas dizem que “amigos de verdade são poucos”. Eu tenho muitos. E sei que posso contar com vocês para o que der e vier!

Minhas queridas amigas Polly, Dani, Aline, obrigada não apenas pela amizade, mas também pelo incentivo e pela ajuda no meu processo de escrita. Amo muito vocês!

Betel, obrigada pela ajuda em nosso sustento espiritual. Obrigada por cada palavra vivida, por abraçarem comigo a formação de minhas filhas e por vê-las tão especiais. Obrigada pastor Dalmo, pela sabedoria em nos fazer refletir não só sobre a palavra, mas sobre a vida. Obrigada ministério infantil, por tudo que representam para Júlia e Lara (e, consequentemente, para mim também). Sá, obrigada por ter me apresentado essa igreja que amo tanto!

“Tubeli”, minha irmã de alma. Palavras para nós: amor e cumplicidade. Te amo!

Vovó Zina, meus padrinhos, meus tios amados: Geralda, Egeu, Tia Nem, “Craudinha”, Teteia, Marcinho, Tio Marcelo, Tio Márcio (sempre presente não apenas em minha memória, mas em minha vida), Tia Iracema, Titia, Zezé, Bolota, Luiz, Roberto, Irlaine, Nenzinha, Cristina, Leninha: obrigada por me ajudarem a ser quem sou! “Popota”, Geraldo, Edson, Vilmara, “Ângelas” (não mais aqui, mas sempre presentes em mim), “Videmi”, Jairo, “cumpadi”, Aline, Nirlaine, Silvania, sou grata e amo vocês também!

Meus primos! Temos tantas diferenças e, ao mesmo tempo, somos tão parecidos. Vi, Débora, Sa, Lívia, Robert, Gabriel, Rafael, Braian, Igor, “Mateuzo”, “Atú”, “Pedrin”, Ana, Junior 1 e Junior 2, Bela, Raissa, Ian, Mimi, Bárbara, Gui, Clayton, “Chatim”, Kellynha, “Doidim”, Rodrigo, Guigui, “Craice”, “Cellinha”, Mari, Glauce, Edinho, Érica, Soninha, Abel, amo muito vocês! E os filhos de vocês também...

Meus irmãos, vocês estarão no centro da minha vida sempre. Gratidão a Deus. Muito mais que irmãos, somos amigos, cúmplices, companheiros. Amo vocês sem medida! Mas claro, amo muito, muito, muito mais...vocês já sabem!

Meus sobrinhos? Sim, amo mais que meus irmãos; são filhos também. Sou capaz de mover o mundo por vocês. Estão em minhas orações e em meu coração

com muita intensidade, diariamente. Bê, Enzo, Gu e Guigui, a titia ama vocês do “fundinho do coração”! Obrigada Carina e Josi, cunhadas queridas, por me darem esses tesouros e por assumirem minhas filhas como sobrinhas.

Camillinha da dindinha! Amor de mãe, é o que sinto por você. Te amo de céu e de infinito, para sempre. Para sempre também, será o meu sentimento de que é ainda “minha menininha”.

Mãe e pai, amor imensurável. Meu maior desejo? Ver vocês cheios de saúde (física e emocional). Obrigada por serem os pais que sempre são e por serem avós que marcarão, para sempre, a vida dos netos de vocês. Tão bom ver os netos apaixonados pelos avós! Tão bom ver tanto amor e entrega de vocês a nós...

Wellington, também preciso te agradecer. Me fez perceber o cuidado constante de Deus na minha vida. Me deu de presente meus maiores tesouros: Júlia e Lara.

Júlia e Lara, vocês me ensinam a cada dia o significado do amor! Júlia, menina forte, determinada, madura e zelosa. Lara, menina determinada, carismática e generosa. Vocês, pedras preciosas da mamãe, me ajudaram a ver o quanto é importante o amor, a cumplicidade e a verdade. Juntas, somos a verdadeira expressão do amor mais sincero e bonito que existe. E isso reforça em mim, a cada dia, a fé e a gratidão a Deus.

Isto é uma ordem: sê firme e corajoso. Não te atemorizes, não tenhas medo, porque o Senhor está contigo em qualquer parte para onde fores. (Josué, 1: 9)

RESUMO

O trabalho apresentado teve como objetivo investigar um projeto da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG), fruto de políticas públicas de incentivo à leitura, denominado “Articuladores de Leitura”. No percurso de pesquisa buscou-se relacioná-lo ao processo de formação de leitores literários, entendendo os caminhos traçados, desde sua concepção até a execução de ações dentro do espaço escolar. Para tal, foi adotada uma metodologia de natureza qualitativa, com pesquisa bibliográfica relacionada às temáticas investigadas e pesquisa em campo que favorecesse o acompanhamento não apenas do processo de formação dos sujeitos envolvidos nas formações (denominados “articuladores de leitura”) como também os desdobramentos da formação nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). Para o embasamento teórico e análise dos dados coletados foram utilizados como referenciais teóricos estudos relacionados a literatura, formação de mediadores, formação de leitores e leitura literária. No processo de pesquisa em campo, algumas facetas foram investigadas, como: o processo de organização da formação oferecida aos articuladores; a maneira como os encontros de formação foram conduzidos; a forma como os articuladores de leitura se apropriaram dessa formação; os percursos para implementação de um projeto institucional de fomento à leitura literária nas escolas e a contribuição da formação; os impactos desses projetos no processo de formação do leitor literário dentro das escolas. Nesse percurso investigativo, foi constatado que a formação oferecida aos articuladores possibilitou ampliação de seus conhecimentos relacionados a práticas de formação de leitores literários, apresentando metodologia e concepções teóricas que contribuíram com qualidade. Além disso, as formações proporcionaram, aos articuladores, momentos de trocas e discussão coletivas sobre a escrita e efetivação do projeto, aspecto culminante da proposta do “Articuladores de Leitura”. Constatou-se também que poucas escolas conseguiram construir e colocar em prática o projeto institucional dentro do prazo estipulado, tendo em vista situações como a troca de articulador dentro da escola e a falta de espaços e tempos para momentos coletivos de trocas e reflexões para encaminhamentos. Por fim, a partir da investigação nas escolas, identificou-se que há ainda muito que se avançar em relação a escrita do projeto e seu desenvolvimento. Percebeu-se que ações institucionais contribuem para a formação dos estudantes, despertando a curiosidade e o desejo pela literatura. O uso de diversas estratégias favorece o desenvolvimento dos estudantes e amplia as possibilidades de leitura, formando-os como leitores literários. Entretanto, apesar da qualidade da proposta oferecida pela RME-BH e da formação ofertada junto ao CEALE, ainda é preciso articular estratégias para que haja momentos de reflexão coletiva na escola, bem como criação e efetivação conjunta de práticas de formação de leitores literários.

Palavras-chave: Leitura literária; Formação de leitores; Formação de articuladores; Políticas públicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Leitura em conexão.....80

Figura 2 - Articuladores de Leitura e o processo de formação (parceria SMED/CEALE-UFMG).....83

Figura 3 - Apresentação do palestrante no encontro de abertura.....90

Figura 4 - Percursos formativos.....92

Figura 5 - Encontro de formação de articuladores na regional pesquisada.....128

Figura 6 - Alunos mostrando os livros adquiridos na Feira do Livro.....145

Figura 7 - Apresentação teatral de um livro do acervo literário da biblioteca.....146

Figura 8 - Pais conhecendo o acervo da biblioteca.....148

Figura 9 - Apresentação da biblioteca e exposição de novos acervos.....149

Figura 10 - Apresentação da biblioteca e exposição de novos acervos.....150

Figura 11 - Apresentação da biblioteca e exposição de novos acervos.....150

Figura 12 - Roda de Leitura.....160

Figura 13 - Livros publicados pela escola..... 173

Figura 14 - Organização da biblioteca.....175

Figura 15 - Contação de história na biblioteca.....176

Figura 16 - Utilização do espaço da biblioteca.....177

Figura 17 - Utilização dos espaços da biblioteca.....178

Figura 18 - Utilização dos espaços da biblioteca.....178

Figura 19 - Utilização dos espaços da biblioteca.....179

Figura 20 - Momento da Roda de História.....188

Figura 21 - Momento da Roda de História.....191

Figura 22 - Interlocução entre Literatura e Arte.....192

Figura 23 - Interlocução entre Literatura e Arte.....192

Figura 24 - Criança lendo durante o intervalo do recreio.....194

SIGLAS E ABREVIAÇÕES

CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
DOM	Diário Oficial do Município
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Faculdade de Educação
FAPAM	Faculdade de Pará de Minas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ	Fundação Nacional da Literatura Infantojuvenil
FPL	Faculdade de Pedro Leopoldo
FUMEC	Fundação Mineira de Ensino e Cultura
GEPEL	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Livro Literário
GINCAMAT	Gincana de Matemática
MICE	Mostra de Investigação Científica Escolar
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PMLLB-BH	Plano Municipal de Leitura, Literatura, Livro e Bibliotecas de Belo Horizonte
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	Programa Nacional do Livro e Leitura
PNLLLB	Plano Nacional do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca
PROEF	Programa de extensão do Ensino Fundamental
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RME-BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO 17

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS 23
2.1 A busca por pesquisas e projetos relacionados ao fomento à leitura literária na RME-BH 24
2.2 Em campo: aspectos observados 26
2.2.1 O processo de organização e de acompanhamento da formação 26
2.2.2 Os caminhos traçados para o acompanhamento das formações com foco no processo de formação de mediadores de leitura 28
2.2.3 A investigação nas escolas 31

3 APONTAMENTOS TEÓRICOS 38
3.1 Literatura e leitura literária 38
3.2 Letramento literário, mediação e escolarização da leitura literária 46
3.3 A questão da literatura infantil e do livro para criança 55

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: CONCEITOS E TRAJETÓRIAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE – MINAS GERAIS (RME-BH) 64
4.1 O município de Belo Horizonte no contexto de promoção da leitura literária 68
4.2 A Rede Municipal de Belo Horizonte e as ações de incentivo à leitura 70
4.2.1 Jornada Literária 71
4.2.2 Kit de literatura afro-brasileiras 72
4.2.3 Kits literários da Prefeitura de Belo Horizonte (kit PBH) 74

5 O PROJETO “ARTICULADORES DE LEITURA”: DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO AOS ENCAMINHAMENTOS PARA AÇÕES NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES ..78
5.1 O projeto “Articuladores de Leitura” no programa “Leituras em Conexão” ..78
5.2 A parceria PBH e CEALE/UFMG: o processo de organização do Projeto “Articuladores de Leitura” 81
5.2.1 A palestra sobre leitura literária 87

5.3 Estrutura dos encontros regionalizados de formação dos articuladores e análise do material utilizado.....91

6 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA REGIONAL INVESTIGADA.....108
6.1 A formação na regional acompanhada 108
6.1.1 O primeiro encontro de formação na regional investigada.....109
6.1.2 Segundo encontro 113
6.1.3 Terceiro encontro.....116
6.1.4 Quarto encontro.....121
6.1.5 Quinto encontro.....124
6.1.6 Sexto encontro.....126
6.1.7 Sétimo encontro.....129
6.1.8 Oitavo encontro- o último regionalizado 130
6.2 Durante a observação: alguns apontamentos desafiadores 132
6.3 A escolha do articulador de leitura: um campo desconhecido e relevante..136

7 A ESCOLA "VILA DOS SONHOS.....139
7.1 Breve apresentação do contexto que faz sonhar 139
7.2 O perfil da articuladora de leitura, as ações de fomento a práticas literárias e o envolvimento da comunidade escolar nesse processo 141
7.3 A biblioteca e os profissionais da biblioteca da escola 147
7.4 O que diz a articuladora de leitura da escola "Vila dos Sonhos" em relação às ações do Projeto "Articuladores de Leitura".....151
7.5 As observações realizadas na turma investigada.....158
7.6 O que dizem as crianças sobre a biblioteca e a leitura literária 164

8 A ESCOLA "ALICE QUER CHEGAR AO PAÍS DAS MARAVILHAS" 169
8.1 Breve apresentação do contexto do desejo de chegar 169
8.2 O perfil da articuladora de leitura, as ações de fomento a práticas literárias e o envolvimento da comunidade escolar nesse processo 171
8.3 A biblioteca e os profissionais da biblioteca da escola 174
8.4 O que diz a articuladora de leitura da escola "Alice quer chegar ao país das Maravilhas" em relação às ações do Projeto "Articuladores de Leitura".....180
8.5 As observações realizadas na turma investigada.....186

8.6 O que dizem as crianças sobre a biblioteca e a leitura literária 195

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ABERTURA A NOVOS CAMINHOS DE PESQUISA 199

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....219

REFERÊNCIAS 219

APÊNDICE A – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 219

APÊNDICE B - ROTEIRA PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 220

APENDICE C – DIÁRIO DE BORDO/ CADERNO DE CAMPO 221

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ARTICULADORES 222

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA ARTICULADORES- AVALIAÇÃO.....223

APÊNDICE F - ROTEIRO DE PESQUISA COM ESTUDANTES.....225

ANEXO I - FICHA CEALE PARA ARTICULADORES 226

ANEXO II - TEXTO APRESENTADO DURANTE A FORMAÇÃO 227

ANEXO III – PROJETO “MALUQUINHOS POR LEITURA” 227

1 APRESENTAÇÃO

-É pecado sonhar?
-Não Capitu. Nunca foi.
-Então por que essa divindade nos dá golpes tão fortes de realidade e parte nossos sonhos?
-Divindade não destrói sonhos, Capitu. Somos nós que ficamos esperando, ao invés de fazer acontecer.
(Machado de Assis)[1]

A pesquisa que deu vida a esta tese investigou uma das ações da política pública relacionada a um programa denominado "Leituras em Conexão", o Projeto "Articuladores de Leitura", lançado pela Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), em maio de 2017.

É comum ouvirmos, em contextos diversos por onde circulamos, que o brasileiro lê pouco e que não tem o hábito de ler livros literários. O Instituto Pró-livro relevou, em uma pesquisa realizada em 2016, que lemos uma média de 2,43 livros por ano[2]. Tendo como base as concepções de Antônio Candido, que considera o livro um bem cultural, esses dados nos levam a indagações relacionadas ao acesso à literatura, revelando a deficiência presente em nosso cenário no que diz respeito à distribuição e ao acesso a esse bem simbólico que é o livro literário.

Considerando o acesso ao literário como um direito da humanidade relacionado à formação e ao equilíbrio humano, como aponta Candido (2011), entende-se que a escola, enquanto espaço de formação de sujeitos, tem como uma de suas tarefas obrigatórias ofertar práticas que permitam a interação com obras literárias, de forma a contribuir para a formação de um leitor que, no processo de interação com o texto, se forme e se transforme.

A pesquisa ora apresentada investigou as contribuições de um curso de formação de mediadores de leitura para escolas públicas municipais de Belo Horizonte, analisando suas contribuições para o processo de formação de leitores. O tema foi escolhido dada a minha aproximação a estudos e práticas que envolvem a literatura infantil e juvenil.

---

[1] ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. v. 1. Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1994.10 de out. de 2017.
[2] Fonte: www.prolivro.org.br. Esse instituto é uma associação sem fins lucrativos, criada em 2006 como resultado de estudos e conversação entre representantes do governo e entidades do livro.

Essa ação direciona-se à formação de sujeitos que serão mediadores de processos de fomento à leitura literária nas escolas de ensino fundamental da rede municipal, estando articulada a um programa mais amplo, denominado “Leituras em Conexão”.

Na busca por pesquisas que investigassem práticas de fomento à leitura na Rede Municipal de Belo Horizonte (RME-BH) não foram encontrados estudos cujo foco fosse formação de leitores. Foram encontrados estudos direcionados à distribuição de acervos, mas não houve retorno sobre investigações direcionadas a práticas de fomento à leitura literária, o que revela, também, a originalidade da pesquisa ora apresentada. Apesar de haver pesquisas direcionadas a propostas de formação de mediadores e de distribuição de acervos literários aos estudantes e familiares, não foram encontradas pesquisas que apresentassem como objeto de pesquisa o desdobramento dessas ações na formação de leitores.

O desejo pela pesquisa tornou-se mais aguçado em 2017 (dois mil e dezessete), quando a rede de ensino pesquisada passou por uma troca de gestão e a temática “leitura” se tornou tema de discussão. O objetivo da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte –Minas Gerais foi direcionado a práticas de formação de professores e de ações pedagógicas que tivessem como “norte” a temática apontada.

No ano citado, após um período sem exercer a docência, atuando em ações de acompanhamento e auxílio pedagógico a algumas escolas da Rede, voltei para a sala de aula, atuando com crianças em período de alfabetização, com a responsabilidade de incentivá-las, de criar estratégias metodológicas para que elas tivessem as condições necessárias para ler e escrever.

No ano seguinte, a Secretaria Municipal de Educação iniciou, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), o curso de formação de “Articuladores de Leitura”. E, em função da aproximação do curso à minha temática de pesquisa e por ser uma servidora dessa rede de educação, em conversa com minha orientadora, vimos uma oportunidade significativa de investigar essa ação.

A proposta apresentada nessa parceria (RME-BH/CEALE) foi de formação de articuladores de leitura, numa perspectiva que valorizasse as possibilidades e potencialidades de trabalhar com a literatura no âmbito das práticas escolares. Para

tal, foram promovidas ações de formação oferecidas a esses articuladores de leitura, a fim de qualificar os processos, por meio de reflexões e ações que favorecessem a elaboração e institucionalização de projetos que efetivamente contribuíssem para a formação de leitores literários nas escolas.

Um dos desdobramentos da execução do Projeto “Articuladores de Leitura” direcionou-se ao intento de criação de um programa institucional de incentivo à leitura literária para cada escola da Rede. A intenção foi que os mediadores (denominados articuladores de leitura) fomentassem e “articulassem” projetos de incentivo à leitura literária nas escolas onde exerciam a função de educadores.

Nesse sentido, investigar o projeto de formação em questão e seus desdobramentos no âmbito da escola se vislumbrou como uma oportunidade de contribuir para o processo de reflexão e construção de propostas que visem à formação de leitores literários no Ensino Fundamental.

Pretendeu-se, com essa pesquisa, analisar os eventos que envolvem o processo de formação desses articuladores, os caminhos traçados para a institucionalização de um programa de incentivo à leitura literária bem como os impactos dessa proposta nas ações da escola.

Dessa forma, o presente trabalho busca apresentar informações e análises que vão desde a concepção de formação de leitores literários até a consolidação de projetos e propostas de incentivo à leitura, culminando com a investigação de ações efetivas de incentivo à leitura literária dentro das escolas municipais. Assim, pretende-se identificar como a proposta de formação de articuladores de leitura contribui para o fortalecimento de estratégias de fomento à leitura literária no âmbito escolar.

Trata-se, portanto, de um olhar sobre uma política pública de incentivo à leitura literária a partir de um estudo teórico e de pesquisas em campo que possibilitem avaliar o processo de formação do articulador e suas ações na instituição onde atua, investigando as práticas construídas e as propostas de trabalho desenvolvidas.

Para isso, algumas perguntas foram feitas ao longo da pesquisa: “Como o articulador tem levado as reflexões produzidas nos encontros de formação para a escola?”; “Quais estratégias de formação de leitores têm sido construídas?”; “Como os demais profissionais da escola têm se envolvido no projeto?”; “Como as

propostas estão se efetivando e contribuindo para a formação de leitores literários nas escolas?"; "De que maneira os estudantes tem recebido e se apropriado das propostas de fomento a leitura?".

Na busca por respostas às questões apresentadas, houve um caminho metodológico, pautado na busca por referenciais teóricos que contribuíssem para a reflexão sobre literatura, leitura literária e mediação de leitura. Foi necessária também uma busca pelo histórico de pesquisas e projetos desenvolvidos na RME-BH relacionados à formação de leitores. Por fim, foi definida a pesquisa de campo como fundamental para o acompanhamento das formações oferecidas aos articuladores e das práticas desenvolvidas nas instituições escolares.

Dessa forma, a pesquisa apresenta relevância pois busca analisar o projeto desde sua concepção até sua consolidação, culminando com ações efetivas de incentivo à leitura literária. Assim, pretendeu-se identificar como a proposta da ação "Formação de Articuladores de Leitura" contribui para o fortalecimento de propostas de formação de leitores literários no âmbito escolar.

Faz-se importante também, nesse trajeto, apresentar as vivências pessoais que me levaram ao desejo pela investigação da temática, uma vez que ela é fruto de quietações e inquietações presentes em minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

No âmbito do pessoal, apesar de não ter memórias de leitura durante minha infância e de, por muito tempo da vida não me envolver com a literatura enquanto hábito, exceto pela obrigação presente na rotina escolar (quando lia já pensando nas perguntas que seriam feitas em provas escritas, com foco nas características do personagem, do espaço, da linguagem, dentre outros aspectos que não favoreciam meu envolvimento com o enredo), lembro-me de quando ela se fez presente de maneira significativa em minha trajetória.

Lembro-me (e como me lembro!) do dia em que, ao fim da graduação em Pedagogia, voltei para fazer o que se chamava naquela época "nova habilitação". E nesse processo de aprofundar nos estudos sobre alfabetização, leitura e escrita, me deparei com a disciplina relacionada à leitura literária e com uma professora, amante compulsiva dos livros literários. Amor que facilmente contaminava os demais e nos permitia ver a leitura com um outro olhar; em outros termos, com o olhar de quem

descobre um novo mundo, aberto à criatividade, à sedução e à descoberta (de si e do outro).

Cursar essa disciplina me instigou ao hábito da leitura literária, me fez perceber que o tempo para leitura é construído e que, quando realmente se gosta de ler, os espaços e tempos aparecem. Foi esse contato com o literário que me levou a imergir no mestrado com a temática literária, bem como mudar minhas práticas docentes e formativas no que diz respeito ao uso da literatura em sala de aula.

Como professora da educação básica e de cursos de formação de professores, percebo constantemente a associação da literatura a atividades direcionadas exclusivamente a aprendizagens de conteúdo, principalmente do componente curricular “Língua Portuguesa”, como identificação de assunto do texto, localização de informações, identificação de rimas e aliterações. Essa vivência me causa incômodo e desperta o desejo por ações que desconstruam essa visão que muitos têm relacionada às funções do texto literário.

Por isso espera-se, por meio desse trabalho, contribuir para a reflexão sobre os impactos da formação oferecida pela RME-BH aos articuladores na efetivação de ações de promoção da leitura literária e, consequentemente, de formação de leitores.

Para se chegar aos objetivos propostos, a tese está dividida em sete capítulos. No primeiro, buscou-se enfatizar os caminhos metodológicos que contribuíram para a coleta e análise dos dados. Foram explicitados os trajetos referentes a cada etapa de pesquisa, atrelados às justificativas pelas escolhas de percurso realizadas.

O segundo capítulo aponta os caminhos teóricos adotados durante a pesquisa. Tendo em vista se tratar de uma pesquisa cuja temática central se direciona à literatura e formação de leitores, teve como eixo referenciais teóricos consagrados, relacionados a literatura, leitura literária, escolarização, mediação da leitura literária e letramento literário.

O terceiro capítulo trata de políticas públicas de fomento a práticas literárias. Tem como recorte as legislações sobre a temática, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário), dando visibilidade maior às políticas municipais e, em seguida,

apresentando aquelas direcionadas ao incentivo ao hábito leitor em escolas e aos estudantes da RME-BH.

O quarto capítulo apresenta uma investigação do caminho percorrido pelas instâncias envolvidas (RME/BH e CEALE), analisando o processo de construção do curso oferecido aos articuladores, as concepções presentes nos materiais utilizados para a formação bem como a dinâmica de organização dos encontros.

O quinto capítulo contém um estudo analítico sobre o Projeto “Articuladores de Leitura”, apresentando resultados obtidos por meio de estudo bibliográfico, entrevistas e participação nos encontros de formação realizados em uma das nove regionais nas quais o curso de formação foi oferecido. Foram analisadas as interações, as dinâmicas e a participação dos articuladores nos encontros, bem como o processo de elaboração dos projetos institucionais para cada escola.

O sexto e o sétimo capítulo trazem considerações baseadas no acompanhamento de duas escolas. Nesses espaços, objetivou-se identificar a atuação do articulador de leitura, a condução do processo de escrita e efetivação do projeto institucional direcionado à formação de leitores literários e a maneira como as práticas oferecidas impactaram a relação dos estudantes com a leitura literária.

Por fim, nas considerações finais, são apresentados os principais apontamentos relacionados ao percurso de pesquisa, tendo como foco a formação, a escolha do articulador, o projeto (produto das formações) e as ações de formação de leitores.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Era uma menina que gostava de inventar uma explicação para cada coisa.
Explicação é uma frase que se acha mais importante do que a palavra.
As pessoas até se irritavam, irritação é um alarme de carro que dispara bem no meio de seu peito, com aquela menina.

(Adriana Falcão[3])

O percurso metodológico caracterizou-se pelo desenvolvimento pautado em pesquisa bibliográfica e em trabalho em campo, direcionado ao acompanhamento das formações oferecidas aos articuladores e à imersão nas escolas para análise das ações desses mediadores.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja proposta é a imersão no espaço de formação e de atuação profissional dos articuladores de leitura, acompanhando práticas formativas durante e após o curso oferecido a eles. Dessa forma, propusemos um estudo que acompanhou todo o processo: desde a formação dos articuladores até a execução dos projetos de leitura junto aos estudantes, tendo como pergunta norteadora "Quais ações e impactos o Projeto Articuladores de Leitura teve no processo de formação de leitores literários?".

Todo esse processo teve início no final de 2017 (dois mil e dezessete) com a participação como ouvinte da palestra de abertura do Projeto "Articuladores de Leitura". O ano de 2018 (dois mil e dezoito) foi direcionado para o acompanhamento das formações oferecidas pelo Projeto e 2019 (dois mil e dezenove) para imersão nas escolas selecionadas para investigação.

Dada a intencionalidade da pesquisa e a necessidade de um acompanhamento sistemático não apenas do processo de formação de articuladores de leitura, mas também das ações envolvidas em âmbito escolar para fomento da leitura literária, buscou-se compreender, por meio da participação em situações relacionadas ao objetivo da pesquisa, eventos e estratégias, utilizando-se de ação reflexiva, uma vez que a busca é por entender, para além dos resultados, os processos.

---

[3] FALCÃO, A. *Mania de explicação*. São Paulo: Salamandra, 2001.

De acordo com Gil (1999) uma pesquisa pode ser definida como um processo formal e sistemático em busca de respostas para problemas por meio do uso de procedimentos científicos. A fim de organizar e garantir confiabilidade a este trabalho, a pesquisa foi organizada em etapas, sendo a primeira de busca bibliográfica e as demais de investigação em campo.

Na primeira, buscou-se aportes teóricos que fundamentassem as concepções relacionadas à leitura literária, formação de leitores e literatura. No que diz respeito ao conceito de letramento literário, utilizou-se como aporte teórico Cosson (2006, 2011 e 2014) e Paulino (1999, 2005). Relacionado à mediação, escolarização da leitura literária e formação de leitores, utilizou-se como base Soares (1999) que aponta elementos referentes à didatização e democratização da leitura; Andruetto (2012) e suas reflexões sobre formação de leitores e programas escolares. No que diz respeito à recepção e estética das obras literárias, teremos como referencial Paulino (2004), Andruetto (2012), Colomer (2016) e Petit (2001). Com relação ao conceito de literatura destacamos Hunt (2010), Lajolo e Zilberman (2007), apontando Candido (2011) para a discussão sobre humanização e democratização do texto literário.

Dado o objetivo de se investigar um Projeto que tem como meta capacitar mediadores que fomentem a formação de leitores literários, refletir sobre os conceitos destacados fez-se fundamental para analisar as propostas apresentas pela RME-BH e pelo curso oferecido aos articuladores.

2.1 A busca por pesquisas e projetos relacionados ao fomento à leitura literária na RME-BH

Antes da participação nos encontros de formação, foi feito um levantamento e uma leitura cuidadosa dos materiais disponibilizados pela RME-BH sobre ações relacionadas ao fomento à leitura. Para isso, foram realizadas buscas relacionadas a políticas públicas de fomento à leitura, formação de leitores literários, concepções relacionadas a literatura e formação de leitores em sites do governo e em bancos de teses e dissertações de algumas universidades federais.

Tendo em vista se tratar de uma pesquisa sobre política pública de fomento à leitura, foi necessário buscar alguns caminhos já percorridos pela Rede relacionados à ações de fomento à leitura e à literatura, bem como conhecer e entender legislações

municipais direcionadas à temática e relacioná-las a políticas públicas nacionais de incentivo à leitura literária. Por isso, foi feito um levantamento do histórico de projetos e de formações com foco na leitura (sobretudo literária) oferecidos pelo município a fim de entender e comparar propostas, analisar percursos e resultados obtidos em ações cujo foco fosse a prática da leitura literária.

Por isso, foram investigadas as políticas públicas municipais oferecidas pela Rede, entendendo-as e avaliando a relação entre elas e o projeto “Articuladores de Leitura”. Foi necessário também a leitura do Programa Nacional do Livro e Leitura (PNLL), do Plano Nacional do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca (PNLLLB) e do Plano Municipal de Leitura, Literatura, Livro e Bibliotecas de Belo Horizonte (PMLLB-BH). Dada a relevância desses documentos, foi preciso reservar um capítulo direcionado à temática políticas públicas.

Cabe a ressalva de que, nesse processo de buscas, surpreendeu-nos a ausência de pesquisas direcionadas à investigação sobre a contribuição das políticas públicas no processo de fomento à leitura no município. Foram encontradas várias pesquisas direcionadas à análise da qualidade de obras literárias e de distribuição desse bem cultural, mas não de usos desses acervos literários para a formação de leitores.

Considerando que o projeto “Articuladores de Leitura” está inserido em uma política maior, denominada “Leituras em Conexão”, foi preciso analisar esse Programa a fim de compreender a relação entre eles, tendo em vista a inserção do primeiro no conjunto de ações do segundo, tendo como objetivo comum o incentivo à leitura. Por fim, por meio de análise documental, buscou-se investigar os objetivos e percursos metodológicos desse Projeto para atingir o objetivo esperado: o fomento de leitura nas escolas municipais do município de Belo Horizonte.

Após a pesquisa documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os envolvidos no projeto “Articuladores de Leitura”: membros da secretaria de educação do município, equipe de formadores do CEALE e demais envolvidos nessa ação, bem como o acompanhamento das formações oferecidas, com o intuito de entender as concepções presentes, as justificativas para a ação, os resultados esperados e obtidos, analisando a importância desse Projeto no contexto de formação de leitores literários na RME-BH.

Para o processo de pesquisa nos espaços e junto a pessoas, foi realizado um termo de consentimento (APENDICE A) para que os sujeitos participantes pudessem entender a pesquisa, a maneira como as informações cedidas por eles seria utilizada e para se sentirem seguros em participar.

Cabe ressaltar que ela foi realizada sem passar pelo Comitê de Ética (COEP) do CEFET-MG, uma vez que esse comitê ainda não estava instituído quando os dados foram coletados. Por isso, tivemos o cuidado de orientar os participantes, com o máximo de cuidado possível, sobre os caminhos e desdobramentos da pesquisa, além de garanti-los que as informações coletadas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e que haveria anonimato a esses sujeitos, sendo a análise dos dados coletados feita apenas pelo(a) pesquisador e orientadora.

2.2 Em campo: aspectos observados

A pesquisa em campo compreendeu três etapas. Na primeira, foram investigados aspectos que dizem respeito ao processo de organização da formação e de encaminhamentos dos encontros. Na segunda, foi feita uma análise da formação com olhar direcionado aos articuladores e sua relação com o curso oferecido e com o processo de institucionalização de um projeto literário (objetivo central dos encontros). Por fim, mediante os dados analisados referentes ao segundo bloco, estabeleceu-se o olhar investigativo para a instituição escolar, onde foram analisados o percurso de ações do articulador e seus impactos na formação de leitores literários.

2.2.1 O processo de organização e de acompanhamento da formação

Para analisar o processo de elaboração do curso foi feito um levantamento em sites e através de entrevistas semiestruturadas (APENDICE II) com integrantes da SMED e do CEALE, direcionado a entender como foi o processo de parceria e de organização para início da ação. Foram fundamentais nesse processo a leitura do

DOM (Diário Oficial do Município) e de documentos disponibilizados na intranet[4] e nos meios de comunicação e divulgação do CEALE.

De acordo com o material do CEALE (2019), a formação oferecida aos articuladores de leitura teve como objetivo o trabalho com a literatura numa perspectiva de entendimento das especificidades da leitura e dos textos literários. Para isso foi promovido o estudo de textos teóricos sobre leitura literária e letramento literário, a pesquisa sobre alguns programas de leitura e a reflexão sobre práticas adequadas em sala de aula e na biblioteca para promoção da dinamização de acesso ao acervo literário.

> Ao abordar aspectos referentes ao acesso à leitura literária e à participação dos mediadores (professores e bibliotecários) – indispensáveis para o desenvolvimento da educação e da leitura –, este curso pretendeu contribuir, como apoio, para as políticas públicas de incentivo à leitura, ora em desenvolvimento no município de Belo Horizonte. (CEALE, 2019, p. 5).

Para investigar a formação foi realizada uma imersão no campo, acompanhando todos os encontros regionalizados. Antes dessa imersão foi solicitada permissão à SMED e, após autorização, já no primeiro encontro, foi realizada uma conversa com os articuladores para que tivessem ciência do meu papel de pesquisadora e das ações que realizaria nos encontros. Todos os sujeitos participantes (vinte e um, ao todo) receberam um termo de livre consentimento e um questionário para preencherem. Tanto o termo quanto o questionário foram lidos e seus objetivos explicitados.

Além disso, em todos os encontros utilizou-se um caderno como diário de campo (ANEXO III), no qual as informações tidas como relevantes eram registradas (falas da formadora e dos articuladores, ações realizadas por ambos, estratégias de condução do encontro, textos utilizados, reflexões importantes, dentre outros). Os textos explorados pela formadora os slides utilizados nos encontros de formação também foram instrumentos de análise e reflexão. Ao longo do curso, algumas articuladoras também foram entrevistadas (oito delas), tendo em vista a participação significativa durante os encontros (reflexões relevantes, projetos e ideias,

[4] Site que apresenta informações sobre as ações da PBH. Esse site é disponível apenas em instituições públicas municipais de Belo Horizonte.

colocações diversas apresentadas ao longo dos encontros de formação e relacionadas ao objeto e pesquisa). Essas entrevistas foram realizadas com perguntas "espontâneas[5]", tendo em vista que questões surgiram no decorrer do encontro do dia observado.

Houve ainda investigação da interação entre o grupo de articuladores com a formação oferecida, sendo fundamental essa escuta para, inclusive, entender o perfil desses sujeitos. Elementos como espaço de atuação, desafios e aspectos que consideravam importantes no processo de trabalho com formação de leitores literários, registrados no caderno de campo, foram fundamentais para entender o processo de escolha, de legitimidade e de construção de caminhos para a atuação dos articuladores no espaço escolar.

Acompanhar, durante as formações, a construção dos projetos institucionais e ter acesso a ações de fomento à leitura que as escolas já realizavam também foi importante. Para isso, foi feita a leitura dos documentos solicitados pela formadora com informações sobre os projetos que existiam nas escolas, quem eram os envolvidos e que elementos da leitura literária eram explorados.

Por fim, a participação no encontro de fechamento do curso foi importante para perceber, a nível geral[6] as ações institucionalizadas que estavam sendo instituídas nas escolas para formação de leitores literários. Nesse encontro, os articuladores expuseram *banners* com informações sobre os projetos desenvolvidos ou em processo de institucionalização na escola, de forma que foi possível perceber parte do trabalho realizado a partir das formações oferecidas a eles.

2.2.2 Os caminhos traçados para o acompanhamento das formações com foco no processo de formação de mediadores de leitura

Essa etapa foi direcionada ao acompanhamento das formações propiciadas aos articuladores de leitura em parceria com o CEALE-UFMG, com foco no processo de construção do perfil do articulador de leitura. Adotou-se como proposta metodológica

[5] O termo "espontânea" foi utilizado para nomear perguntas pensadas no momento da formação, não planejadas previamente, mas coerentes ao contexto e às perguntas da pesquisa, a fim de se cumprir os objetivos da mesma.
[6] Todas as regionais participaram desse encontro.

a pesquisa de campo, com imersão e acompanhamento de todos os encontros de formação, sendo 2 (duas) palestras e 8 (oito) encontros regionalizados.

Selltiz (1967) afirma que, na maioria dos casos, as pesquisas investigativas em campo envolvem: “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (SELLTIZ, 1967, p. 63).

Para a pesquisa, além das observações registradas em diário de campo, elaboramos questionários e entrevistas semiestruturadas. Tanto no acompanhamento das formações quanto das ações nas escolas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. De acordo com Manzini (1991), esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Segundo Laville e Dionne (1999), para que a pesquisa semiestruturada seja significativa é necessária a realização de um roteiro elaborado a partir de “[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.188). Por isso, para cada roteiro de entrevista, foram pensadas perguntas que pudessem fornecer informações relacionadas ao objeto de pesquisa e seus objetivos.

Foi adotada, no acompanhamento, o procedimento de observação participante uma vez que, além da análise documental e de entrevistas, foi realizada também uma participação direta, no sentido de estar envolvida, junto ao grupo, com a situação estudada.

No diário de campo foram realizados registros relacionados à organização e condução do encontro e a seus objetivos, à interação entre articuladores e formador, aos apontamentos significativos, às reflexões construídas, bem como às falas importantes dos articuladores e do formador.

É importante destacar que houve imersão nos encontros de formação apenas em uma regional, uma vez que esses momentos aconteciam em todas as regionais no mesmo dia e hora. Além disso, entendemos que focar em apenas uma regional, em vez de acompanhar a formação em mais de uma, garantia elementos de investigação mais fidedignos ao contexto e oportunidade de acompanhamento do processo, do início ao fim, analisando o crescimento e o envolvimento do grupo com a temática e com os encontros oferecidos.

A escolha da regional se deu em função de ser uma região com um número significativo de instituições (vinte escolas municipais de Ensino Fundamental), além de ser o lugar onde atuo, desde o início de minha carreira na PBH, o que entendemos que poderia contribuir para maior abertura no processo de acompanhamento e análise das ações.

Pretendeu-se com a imersão em campo investigar as concepções sobre literatura e formação de leitores, o tipo de proposta e os encaminhamentos da formação para auxiliar na construção de práticas de fomento à leitura no âmbito escolar.

Ao longo do acompanhamento dos encontros regionalizados de formação, os perfis dos articuladores e sua familiaridade com o universo literário foram ficando evidenciados, assim como os desafios encontrados ao longo do caminho de se estabelecer ações institucionalizadas de fomento à leitura.

A partir das falas dos articuladores, foi preciso traçar um percurso investigativo para entender as razões pelas quais a maioria deles encontrava tantos desafios no processo de atingir a proposta apresentada pelo curso de formação. Por isso, no diário de campo, foi feito um registro do papel que esse articulador exercia na escola e a análise de suas falas, a fim de identificar se havia relação entre o cargo ocupado e a dificuldade apresentada.

Além disso foi realizada uma pesquisa semiestruturada com alguns articuladores (que se mostraram mais acessíveis ao diálogo) a fim de ouvir melhor quais eram os problemas enfrentados e suas possíveis causas (oito sujeitos). Nesse caminho, foi importante mapear aspectos como: quantos turnos de trabalho tem na escola; se trabalha em outra instituição em outro horário; qual a função desempenhada na escola; de que maneira recebe (ou não) apoio dos demais educadores; como a direção auxilia e valida a função do articulador.

Essas informações foram colhidas por meio da escuta nos encontros de formação e por meio do questionário semiestrutura elaborado para as articuladoras (APENDICE D). Além da identificação da função desses sujeitos na escola, esse questionário possibilitou também entender quais aspectos contribuíam ou dificultavam o processo de efetivação dos projetos institucionalizados.

Além disso foi importante avaliar a participação nesses encontros no que tange à presença. Foi perceptível, ao longo do acompanhamento, a diminuição de

participantes e a presença de alguns que participavam[7] esporadicamente. Por isso, foi feito um percurso de tentar entender essa situação, por meio da análise das justificativas dadas aos articuladores para esses eventos.

Ao longo desse período houve algumas conversas com os articuladores, a fim de refletir sobre aspectos apontados por eles em algum momento dos encontros. Esse processo de diálogo e de análise do envolvimento dos articuladores foi fundamental para pensar as escolas a serem investigadas.

Nesse processo investigativo algumas formadoras também foram entrevistadas. Além da formadora da regional acompanhada na pesquisa, houve o desejo de ouvir mais alguns sujeitos que fizeram formações em outras regionais para investigar se o processo foi semelhante, se houve alguma ação diferenciada ou algum aspecto que merecia destaque. Para isso foi pedido um depoimento de duas formadoras, relacionados à percepção que tiveram dos encontros de formação, do perfil do articulador e da organização desses encontros. Apesar de o foco maior ter sido na formadora da regional acompanhada, tendo em vista o processo de acompanhamento dos encontros, esse diálogo com outros formadores foi importante para estabelecer algumas comparações como forma de trazer contribuições a futuros projetos de fomento à leitura.

2.2.3 A investigação nas escolas

Durante o curso, a formadora apresentou um formulário a ser preenchido, relacionado aos tipos de prática de fomento à leitura que a escola já realizava. Esse questionário, atrelado à observação realizada nos encontros de formação, foi fundamental para a delimitação do campo de pesquisa no espaço escolar (ANEXO I).

Esse momento teve início em 2019 (dois mil e dezenove), após o fechamento da formação e teve por objetivo analisar os impactos do projeto “Articuladores de Leitura” na mobilização das escolas para promoção de práticas de fomento a leitura literária.

[7] A palavra “participavam” foi usada para frequência nos encontros; não do envolvimento com os encontros.

Para isso houve imersão em campo, acompanhando as ações do articulador dentro do espaço escolar, investigando os processos de elaboração e execução de práticas de incentivo à leitura literária antes e após o curso oferecido aos articuladores.

Para o acompanhando das ações nas instituições de ensino, escolheu-se como campo (03) três escolas. Nelas, foram investigados, por meio de visitas sistemáticas, desdobramentos da formação na ação do articulador. Entendeu-se essa etapa como fundamental para identificar se a formação oferecida aos articuladores contribuiu para práticas de formação de leitores e para visualizar de que maneira os espaços para diálogo sobre o projeto e suas ações eram construídos nesse espaço.

A escolha dessas instituições teve como critério a análise dos formulários (já citados anteriormente) preenchidos pelos articuladores durante a formação regionalizada (relacionados a ações que a escola já desenvolvia) e a abertura das instituições a esta pesquisa.

Cabe ressaltar que foram acompanhadas, sobretudo, práticas de fomento à leitura literária em crianças dos anos iniciais[8] do Ensino Fundamental, dada a disponibilidade de horário da pesquisadora. Entendeu-se que, no processo de escolha, seria melhor priorizar esse público, por estar em processo inicial de formação como leitores. Entretanto, destaca-se que, por meio das entrevistas e conversas feitas na escola, foi possível identificar ações e impactos também nos demais turnos da escola.

A primeira instituição selecionada caracterizava-se por um cenário de pouca articulação no que se refere ao trabalho coletivo, à iniciativa e busca por efetivação de projetos institucionais. A articuladora desse espaço era coordenadora pedagógica, tendo formação em pedagogia e mestrado em educação, com foco em literatura. A escola atende a uma média de 180 (cento e oitenta) alunos por turno, funcionando pela manhã, tarde e noite. É uma escola pequena, com 11 (onze) salas de aula e que funciona há mais de 45 (quarenta e cinco) anos. Em sua organização

[8] De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considera-se anos iniciais do primeiro ao quinto ano.

geral, no que tange ao pedagógico, apresenta diretora, vice-diretora, uma coordenadora geral, uma pedagógica e dois coordenadores de turno[9].

A segunda escola foi selecionada em função de ter dentre suas ações institucionais, antes mesmo do Projeto “Articuladores de Leitura”, uma organização direcionada ao incentivo à leitura literária. A articuladora é formada em pedagogia e atua como coordenadora geral. A instituição tem 13 (treze) salas de aula e 800 (oitocentos) alunos, distribuídos nos turnos da manhã, da tarde e da noite. É uma escola de médio porte em termos de tamanho e apresenta uma biblioteca que está sempre promovendo eventos relacionados ao incentivo à leitura. Em sua organização geral, apresenta diretora, vice-diretora, uma coordenadora geral, uma pedagógica e uma de turno.

A terceira instituição foi selecionada em função da organização e das ações desenvolvidas pelos profissionais da biblioteca em parceria com professores e coordenação. A articuladora é formada em letras e possui mestrado na área de linguística. A escola tem 13 (treze) salas de aula e atende a uma média de 600 (seiscentos) alunos, funcionando nos turnos da manhã e da tarde. É uma escola de grande porte em termos de tamanho, apresentando diretora, vice-diretora, uma coordenadora geral, uma pedagógica e uma de turno.

As ações realizadas nesse acompanhamento foram estabelecidas ao longo das visitas, uma vez que era necessário, primeiramente, conhecer a realidade e a organização desses espaços investigados. Dessa forma, buscou-se primeiro conhecer os espaços das instituições, apresentar a proposta de pesquisa aos sujeitos envolvidos e, a partir da percepção desse contexto, traçar estratégias de investigação, bem como elaborar instrumentos para coleta de dados.

Como procedimento metodológico, estabeleceu-se a pesquisa de campo, considerando-a um método de pesquisa significativo para esse processo, uma vez que tem como característica a coleta de dados por meio da participação em eventos

[9] Coordenador geral é aquele responsável por estabelecer ações coletivas e comuns aos diferentes turnos de funcionamento da escola. Coordenador pedagógico é aquele que estabelece ações referentes a aspectos didáticos, estabelecimento e acompanhamento de metas de aprendizagem, dentre outras ações. O coordenador de turno tem como função principal organizar o turno de trabalho no que diz respeito a horários, substituição em caso de ausências etc.

reais, como forma de promoção de um estudo detalhado do objeto de pesquisa, com riqueza de informações.

De acordo com Freitas e Prodanov (2013), há no uso dessa metodologia o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Estabeleceu-se o processo de observação das práticas direcionadas à institucionalização de ações de fomento à leitura e a análise dos desdobramentos desse processo na formação do leitor literário. De acordo com Gerhardt (2009), a técnica de observação faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar.

No que diz respeito ao acompanhamento das práticas da escola, tiveram início em março de 2019 (dois mil e dezenove) e foi até novembro desse mesmo ano, pretendendo investigar os espaços construídos para a articulação de propostas de fomento à leitura, identificar os profissionais engajados nesse processo e as práticas efetivadas a partir da participação do articulador no curso oferecido pela RME-BH.

Por último, ainda no contexto escolar, foram analisadas a recepção dos estudantes ao(s) projeto (s) apresentado (s) e as contribuições para o processo de formação de leitores literários no contexto escolar. Para tal, foi adotado o procedimento de observação e a realização de entrevistas semiestruturada (APENDICES E e F), tendo como principais sujeitos os articuladores e estudantes.

Nos primeiros dias em campo, optou-se por observar aspectos relacionados à maneira como a escola se organizava pedagogicamente, à forma como a literatura se fazia presente nesse espaço, os usos feitos da biblioteca, as ações desenvolvidas nesse espaço e a maneira como o articulador estava exercendo seu papel de mediador na institucionalização de ações direcionadas à formação do leitor literário.

A proposta direcionou-se a entender de que maneira a escola se organizou para implementar o projeto institucional construído a partir dos encontros de formação, que sujeitos tiveram envolvimento, de que maneira os alunos foram inseridos e favorecidos por meio dessas ações. Por isso, durante a imersão em campo, ações direcionadas ao objeto livro literário ou a práticas de leitura literária

em foram acompanhadas. Além disso, houve a investigação de uma turma de cada escola, para entender de que maneira essas ações estão chegando aos alunos e de que maneira estavam sendo recebidas por eles.

No início da investigação, deparamo-nos com algumas dificuldades em uma das três instituições e um outro percurso teve de ser definido. Isso porque essa instituição passou por um processo de mudança de gestão e de articulador, não havendo avanço no que diz respeito a propostas de ações institucionais de fomento à leitura.

Ao imergir em campo, nessa escola, constatou-se que a articuladora não havia elaborado junto ao grupo o projeto institucional da escola, apesar de ter apresentado um *banner* no encontro final do curso. Na investigação, foi possível perceber que esse projeto não era um projeto institucional, mas de um grupo de professoras, ou seja, não contemplava a escola como um todo.

Além disso, a articuladora estava desmotivada, alegando não ter sido dado a ela espaços e condições de diálogo com o grupo, além do dificultador de trabalhar apenas um turno na escola e não ter acesso aos profissionais do turno da manhã e da noite.

A imersão nesse espaço permitiu, ainda, a verificação de que a biblioteca da escola não estava funcionando. Apesar de grande e bem organizada, não havia profissionais para atuar nesse espaço e, por isso, ela estava fechada em todos os horários de funcionamento da escola.

Apesar de a articuladora dessa escola ter em sua formação um mestrado em educação com foco na literatura infantil e juvenil, o contexto não permitiu que houvesse progresso nas ações investigativas, tendo em vista a troca da articuladora por uma que não passou pelo processo formativo oferecido aos articuladores e o não funcionamento da biblioteca, lugar importante para se perceber as práticas pedagógicas realizadas a partir do livro literário.

Devido a todos esses “impedimentos”, percebendo o pouco movimento da escola no sentido de se mobilizar para ações que dialogassem com a proposta do Projeto “Articuladores de Leitura” e o fato de a nova articuladora não ter participado do curso de formação, optamos por conduzir a pesquisa a partir da observação em apenas duas escolas.

Para o acompanhamento dessas duas instituições, a imersão foi feita tendo como média dois ou três dias de acompanhamento em cada uma (variando de acordo com a disponibilidade da pesquisadora e da escola) durante todo o horário de funcionamento do turno, em um período médio de nove meses em cada escola. Após o momento de observação inicial e registro no caderno de campo, direcionou-se a investigação ao acompanhamento das ações da articuladora e à recepção do grupo de docentes e de estudantes às propostas apresentadas.

É importante destacar que o foco inicial não esteve em comparar as propostas apresentadas pelas escolas, mas em identificar ações significativas que promovam a formação do leitor, investigando os caminhos e estratégias utilizadas para isso e identificando a importância do curso (Articuladores de Leitura) nesse processo de construção de caminhos que levem ao letramento literário.

Para tal, em alguns momentos, além da observação e do registro, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o articulador e com outros sujeitos do espaço (professores, coordenação, profissionais da biblioteca etc.)[10]. Essas entrevistas objetivaram entender como estava funcionando o papel do articulador e de que forma a escola estava se envolvendo e "avaliando" essa ação.

Nesse percurso, foi importante descrever o perfil das articuladoras de leitura das duas escolas investigadas. Tal ação baseou-se na observação da participação de ambas nos encontros de formação, em entrevistas realizadas com elas (e transcritas) e na observação de suas ações no espaço escolar. Acreditamos que um dos aspectos fundamentais para que a instituição do projeto seja efetivada é a maneira como o articulador de leitura se "movimenta" na escola e constrói estratégias para mobilizar a comunidade escolar e envolver o grupo no processo de criar e vivenciar práticas de fomento à leitura.

Por isso, através do acompanhamento das ações dessas articuladoras, das mobilizações dela na construção de práticas, de conversas e de entrevistas, traçou-se seu perfil e identificou-se a maneira como elas influenciam e mobilizam os grupos para as ações de formação de leitores literários.

---

[10] Essas entrevistas foram em forma de conversa e não mensuramos quantitativo uma vez que aconteciam quando eventos significativos surgiam em campo e nos diversos espaços e situações de comunicação na escola (reuniões, conversas informais, na biblioteca, na sala dos professores, na sala da coordenação etc).

Para investigar o envolvimento dos alunos com a literatura, foi selecionada em casa escola, uma turma de 3º (terceiro) ano. Esse recorte foi feito uma vez que essas turmas eram regidas pela mesma professora, o que favoreceu o contato com os estudantes e a percepção de práticas relacionadas ao trabalho com a literatura.[11]

Para a investigação com as crianças foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada e nela foram apresentadas perguntas relacionadas ao processo formativo do leitor, à maneira como a escola e a biblioteca escolar contribuíam para essa formação, a relação dos alunos com o livro e com a literatura, dentre outros aspectos.

Essa etapa fez-se essencial no processo de tecer considerações sobre os impactos alcançados por essa política pública de incentivo à formação de leitores. Destaca-se, novamente, que o foco de pesquisa não está em comparar as propostas apresentadas pelas escolas, mas em identificar ações significativas que promovem a formação do leitor, investigando as estratégias utilizadas para isso e identificando a importância da formação oferecida nesse processo de construção de caminhos que levem ao letramento literário.

Dessa forma, a pesquisa visa contribuir para a percepção dos impactos da formação de articuladores de leitura, entendendo como se efetivarão as propostas construídas a partir da formação oferecida a esses sujeitos, analisando os critérios e caminhos utilizados na busca por práticas de formação de leitores literários.

[11] A professora atua com as duas turmas de 3º ano. Em um turno em uma das escolas pesquisadas e, em outro, na outra.

3 APONTAMENTOS TEÓRICOS

A literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta.

(Fernando Pessoa[12])

Esse tópico tem por objetivo explorar concepções teóricas acerca do tema em estudo. Assim, apresento um diálogo com os autores Cosson (2006, 2011 e 2014), Paulino (2005, 2011) Soares (1999), Andruetto (2012), Colomer (2016), Petit (2001), Candido (2011) e Walt (2003). Como aporte teórico, destacamos a necessidade de explorar as seguintes categorias analíticas: literatura, letramento literário e mediação de leitura.

3.1 Literatura e leitura literária

O termo literatura é algo bastante debatido entre os teóricos. Na busca por uma definição para a palavra não se encontra algo fechado, definido. Um primeiro aspecto que colabora para essa "indefinição" está na relação que a literatura tem com os contextos históricos vivenciados pela humanidade.

Esse processo de adaptação ao contexto faz com que, ao longo do tempo, a literatura seja reinventada, adaptada e transformada, impedindo a identificação de um conceito "estático" para conceituá-la.

> Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CANDIDO, 2011, p. 177).

Um segundo aspecto com o qual se esbarra o "conceituar" a literatura está relacionado a sua essência, às características do texto que o fazem literário. O que se apresenta no intento de conceituá-la é um conjunto de aspectos que tentam caracterizá-la. Segundo Candido (2011)

> A literatura é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de

[12] PESSOA, Fernando. *Heróstrato e a busca da imortalidade*. São Paulo: Assírio & Alvim, 2000.

> conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 178-179).

Talvez aí esteja a grande riqueza desse campo: a impossibilidade de uma conceituação universal, pois, se a literatura é a arte de construir a partir do que "está pronto", sendo possível construir diversos sentidos a cada leitura, logo seu conceito também se situa na ordem da subjetividade, devendo ser construído de maneira individual, a partir das experiências e percepções que se tem no contato com o literário.

Paulino (1999) aponta características que fazem do texto um texto literário, chamando a atenção para o padrão diferenciado que caracteriza o literário, destacando a necessidade de se entender o que significa essa "quebra" de padrão que ele contempla.

> Os textos literários envolvem, simultaneamente, a emoção e a razão em atividade. Sua organização provoca surpresa por fugir do padrão característico da maioria dos textos em circulação social. E fugir ao padrão hegemônico não quer dizer negar qualquer padrão. Os padrões literários existem e devem ser conhecidos também pelo leitor. (PAULINO, 1999, p. 74).

No processo de trazer o simbólico como um dos elementos mais marcantes do texto literário, Lajolo (2001) aponta que é

> À literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. (LAJOLO, 2001, p. 106).

Aguiar (2001) apresenta a relação entre literatura e imaginário social, destacando o processo de leitura como um ato que se faz na ação de quem lê, no processo de solidarizar com o autor e "preencher as lacunas" que o texto deixa, completando o trabalho de criação. Assim, afirma que

> O texto literário é uma estrutura esquemática, concebida a partir de indicações, pontos de indeterminação e vazios, o receptor precisa ser um elemento ativo no processo de leitura, para decodificar sinais, fazer escolhas, preencher lacunas. (AGUIAR, 2001, p. 249).

Nessa tese dialogamos com os autores apresentados, que defendem a literatura enquanto objeto que trabalha o imaginário, que desperta emoções, que foge de padrões e que permite a interação e construção criativa junto ao texto.

Bajour (2012) evidencia que

> Muitas vezes a literatura é vista como o instrumento mais atrativo para falar sobre problemas sociais, questões relacionadas a valores, assuntos escolares ou situações pessoais. Quando essa perspectiva predomina, a linguagem artística corre o risco de ficar reduzida tão somente a uma representação de fachada sedutora pela qual se entra para tratar de diversos temas. (BAJOUR, 2012, p.26).

Entende-se que, apesar de a literatura promover aprendizagem de aspectos tais quais os apontados por Bajour (2012), a leitura literária deve ser realizada com a finalidade primeira de promover interlocução entre texto e leitor, como forma de desenvolver a imaginação, criatividade e ampliar as experiências estéticas do leitor. Corroboramos com a ideia de que a leitura literária deve ser momento que desperte aproximação, inquietações e prazeres.

Ao se realizar escolhas literárias é fundamental que o mediador disponha de critérios estabelecidos, que considere o perfil dos leitores, mas também as possibilidades de abertura ao diálogo oferecida pelo texto. Acreditamos que a boa literatura tem relação com a maneira como o texto é apresentado, tanto na riqueza da linguagem, quanto em sua organização gráfica, sendo necessário o diálogo com os diferentes elementos que compõem a obra.

Outro aspecto que apontamos como parte desse processo de “seleção literária” é que haja ampliação do que se apresenta. Defendemos “a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos” (COLOMER, 2007, p. 33). Para isso e em diálogo com a autora, entende-se a necessidade de abertura ao novo e ao consagrado, ou seja, aos novos autores e obras, mas também àqueles autores e livros considerados sagrados, conhecidos como “cânones literários”.

Na mesma direção, Cosson (2014) atenta para o fato de que “aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias” (COSSON, 2014, p 34.). Nesse sentido, demonstra ser importante a presença

dessas obras no processo de formação dos leitores, mas também a ampliação do acervo, sem limitação a autores e obras.

> Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e de singularidades (COLOMER, 2007, p.35-36).

Paulino (2004) discorre sobre esse processo de formação de leitores, apontando para a importância de se possibilitar ações de construção de uma autonomia literária. Ela afirma que

> A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p.56).

Ainda segundo a autora, a literatura é arte, sendo o ato literário uma prática da liberdade, relacionado ao ato estético, de apreciação.

> As artes são fazeres humanos cuja verdade não está na correspondência com o real vivido, mas na proposta assumida de um vir-a-ser [...] que é simultaneamente antecipação e retorno, memória e força de criação. (PAULINO, 2005, p.13).

O associar a literatura ao fazer estético também marca uma trajetória de dificuldade em se conceituar literatura, pois, uma vez que o ato literário passa pela subjetividade e é construído na relação leitor-autor, não há como se fechar em um conceito pronto de literatura.

A autora atenta ainda à necessidade de entendimento de que a arte literária se faz por meio da linguagem e que essa linguagem ultrapassa os padrões. Tal afirmação nos conduz ao sentido abstrato que a literatura tem, de uma voz que "deixa-se contaminar e tomar por outras" (PAULINO, 2005, p.14).

Andruetto (2012) afirma que a leitura literária tem relação com a conquista daquilo,

> [...] que se produz quando não esperamos, quando, esquecidos dos destinatários aos quais poderia ser 'apropriado' lê-lo, esquecidos de sua possível utilidade em sala de aula e ignorantes de sua eficácia para ensinar essas ou aquelas coisas, esquecidos também do que estávamos buscando nele, o livro que temos em mãos nos atinge, deixa escapar uma flecha que nos acerta e nos perturba (ANDRUETTO, 2012, p. 49).

Nessa perspectiva, a literatura assume uma função de nos libertar para a sensibilidade, para o envolvimento com seus aspectos estéticos e narrativos que sensibilizam o leitor e levam à uma interação significativa e instigante.

Pinheiro (2006) destaca a necessidade de cuidado ao trabalhar o texto literário, tendo consciência de suas especificidades e, ao mesmo tempo, sem deixar de considerar o que há de comum entre a leitura dele e dos textos não-literários, uma vez que não basta defender a presença de livros de diversos gêneros na escola se não considerarmos e trabalharmos os diversos modos de leitura, que tem relação com as especificidades do texto explorado. Portanto, é fundamental se pensar nas formas como a leitura está sendo realizada e nas propostas que estão sendo oferecidas para a prática de leitura literária.

O sentido para a leitura literária se faz no encontro entre texto e leitor, num processo em que a significação se dá por meio dos sentimentos despertados pelos textos que provocam, ao mesmo tempo, ampliação de conhecimento. Acredita-se que a leitura literária deve ser marcada pela forma de leitura que tem relação também como o inesperado, com a promoção de sensações que promovem o desejo por se envolver com a história, que nos tocam, nos transformam e nos permitem um encontro inesperado, permeado pelo imaginário e pela criatividade.

Aquino (2012) chama a atenção para a importância da busca do significado como característica primordial do processo de leitura. Reforça, assim, a necessidade

de o leitor, em contato com o texto, construir e reconstruir sentidos, em um percurso de diálogo e compreensão do texto. Assim, explica:

> O que o texto literário pode estabelecer é uma ligação entre este mundo imaginário interno de cada ser leitor ou ouvinte com o mundo real, são as diversas possibilidades de sentido que o próprio texto proporciona, são as reflexões que partirão do texto, é aquilo do escrito que evapora e incita a criação, a destruição de conceitos, de desejos, de opiniões, de sentimentos. (AQUINO, 2012, p. 70).

Nessa direção, Eco (1994) reforça a ideia de que a produção de sentido se faz entre o leitor e o texto, num processo de busca que, no texto literário, pode lhe levar a mais de um caminho para interpretação, denominando tal processo de interação como acordo ou pacto ficcional.

> Quando entramos nos bosques da ficção temos de assinar um acordo ficcional com o autor e estar dispostos a aceitar, por exemplo, que o lobo fala; mas, quando o lobo come a Chapeuzinho Vermelho, pensamos que ela morreu (e essa convicção é vital para o extraordinário prazer que o leitor experimenta com a sua ressureição). [...] Porque isso é o que acontece no mundo de nossa experiência. (ECO, 1994, p. 83).

O autor apresenta ainda os pressupostos para que esse pacto aconteça, destacando que

> A norma básica para se lidar com uma obra de ficção é a seguinte: o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional, que Coleridge chamou de “suspensão da descrença”. O leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. De acordo com John Searle, o autor simplesmente finge dizer a verdade. Aceitamos o acordo ficcional e fingimos que o que é narrado de fato aconteceu. (ECO, 1994, p.81).

Eco (1994) aponta, entretanto, a necessidade de não se confundir esse mundo ficcional do texto literário com o mundo real, apesar da necessidade de se utilizar do segundo para interagir com o primeiro e de esse mundo ficcional auxiliar no processo de reflexão sobre o real, como também nos aponta Pinheiro (2006).

Assim, para que haja imersão no universo do texto literário, é preciso que o leitor se abra à leitura, pois, sendo a leitura literária um processo de pacto ficcional, ela apresenta um caráter subjetivo de construção de sentidos que a diferencia do texto não literário. A leitura literária está, então, associada à ideia da leitura não pautada em explicações ou busca por informações precisas sobre determinados

assuntos e conceitos.

Sendo a escola espaço de democracia, de ampliação de conhecimentos históricos, culturais, de formação humana, há dois aspectos necessários a se discutir: os usos que se faz do texto ou do livro literário e as mediações junto a esse objeto, pois, de acordo com Cosson (2006), ser leitor literário é mais que fruir[13] um livro de ficção, mas é se envolver com ele.

Soares (2004) destaca a importância da literatura na formação humana. A autora aponta que o acesso a esse gênero contribui para o processo de democracia cultural e, nesse sentido, destaca também o papel da escola como instituição responsável por promover o contato dos alunos com os livros.

Há, por isso, no trabalho com a literatura, a necessidade de mediadores comprometidos com práticas que apresentem o livro como um universo. Um universo misterioso a ser desvendado. Nesse sentido, há a necessidade de uma formação que promova uma interpretação solidária do texto, em que as trocas entre o leitor e o texto sejam permeadas pelas vivências daquele que se debruça na experiência de imergir e construir a partir do objeto literário.

Cosson (2014) aponta que “muitos problemas que enfrentamos no ensino de literatura advêm da dificuldade de identificar, compreender e, na medida do necessário, separar esses modos de ler” (COSSON, 2014, p. 92), cabendo também a discussão sobre o aspectos presentes no texto literário, num diálogo com outras linguagens.

Cosson (2014) denuncia a escassez no uso do texto literário na escola, apontando a perda de espaço desses textos nos livros didáticos e nas práticas em sala de aula.

> Essa nova organização do livro didático está de acordo com as teorias mais recentes do ensino de língua, as quais pressupõem que o leitor competente é formado por meio do contato com textos de uso social variado. Além disso, tendem a considerar que o texto literário, por seu caráter artístico, não apresenta a regularidade necessária para servir de modelo ou exemplo para o ensino da escrita, logo devendo ceder lugar a outros tipos de texto que apresentem tais características. (COSSON, 2014, p.13).

[13] Fruir é apresentado nesta pesquisa como o ato de se deleitar, de se envolver e transgredir a partir do texto. Está relacionado à possibilidade de reconstruir sentidos, transgredir e construir por meio do texto lido.

O autor aponta, ainda, outros fatores que “justificam” a diminuição do uso da literatura no contexto escolar, como a dificuldade na apropriação da linguagem dos livros considerados cânones, a substituição do livro por filmes, vídeos e programas televisivos. Além disso critica a maneira atual como a literatura tem sido trabalhada, com foco em lista de autores e estilos de época.

> O resultado de tudo isso é o estreitamento do espaço da literatura na escola e, consequentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens. No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da literatura. (COSSON, 2014, p.15).

Ao mesmo tempo que Cosson (2014) denuncia esse movimento de distanciamento provocado pela escola frente ao literário, aponta o alargamento de práticas de leitura literária no contexto social. Nesse sentido ele afirma que, ao contrário de a literatura estar em declínio, como muitos acreditam, ela está “experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos, usualmente em composição com outra manifestação artística” (COSSON, 2014, p.15).

É preciso direcionar o olhar para as novas formas como a literatura tem se feito presente em nossa sociedade, por meio de outros recursos e objetos que não apenas o livro em sua forma como estamos habituados a conhecê-lo tradicionalmente. Dentre os “espaços” nos quais a literatura pode se fazer presente, destacam-se os e-books, filmes, as histórias em quadrinhos, as canções populares até a considerada mais recente por Cosson (2014): a literatura eletrônica.

Essa última se vale de recursos midiáticos digitais, num processo que mistura linguagens e sons. Cada vez mais comum, aponta para novas tendências literárias que reforçam que literatura não se resume ao texto escrito e nem ao livro impresso. Faz-se marcante o uso de hipertextos, a interação entre leitor e texto, inclusive num processo de criação conjunta, onde se tornam nulas ou “menos nítidas as posições de leitor e autor” (COSSON, 2014, p.18), desafiando-nos no processo de repensar a as práticas de literatura literária em um contexto mais amplo e desafiador.

Essas transformações apontam para uma nova forma de se pensar a literatura, uma vez que surgem novos gêneros, novos escritores e novas formas de

ler. Apesar dessa dimensão do novo reinventando o literário “as obras continuam sendo lidas e produzidas, o que muda é seu acesso e modo de circulação social” (COSSON, 2014, p.21). Sendo assim, não se pode afirmar que os livros já não se fazem mais presentes na vida dos sujeitos em idade escolar, mas que ela se transforma, utilizando outros meios, recursos e estratégias que a reinventam e a transformam.

O desafio diz respeito não mais ao acesso, mas à oferta de práticas que favoreçam o contato significativo com a literatura. Entendendo a escola como lugar privilegiado para práticas de formação de leitores literários, o mediador de leitura torna-se um sujeito fundamental nesse processo. É por meio dele que acontecerão as aproximações a esse universo literário, sendo fundamental refletir sobre as práticas literárias oferecidas.

Nesse contexto, conceitos relacionados a letramento literário, mediação e escolarização da literatura são aspectos que precisam ser pensadas e estudos para se propor práticas qualificadas de formação de leitores.

3.2 Letramento literário, mediação e escolarização da leitura literária

Considerando a escola enquanto espaço promotor da formação humana e a literatura como objeto de cultura, trabalhar a leitura literária faz-se fundamental para a descoberta de si bem como para construir a reflexão sobre o mundo.

Aguiar (2001, p. 242) aponta que “ler é ampliar horizontes e a literatura será tanto melhor quanto mais provocar o seu leitor”. Por isso, a escola tem papel fundamental no processo não apenas de garantir o acesso, mas de construir, com intencionalidade, o percurso formativo de um leitor autônomo e que sinta o desejo pela exploração do texto.

Assim, é necessário que a literatura seja trabalhada enquanto ato que ressignifica e se apropria dos conhecimentos de mundo, possibilitando, para além da formação do leitor literário, a formação de um cidadão capaz de entender a realidade social e ser agente de transformação.

Sendo a literatura uma das produções humanas mais importantes para a formação do indivíduo, concordamos com Candido (2011), que defende a leitura e o acesso aos textos literários como uma das condições para uma plena democracia

cultural, sendo essa democracia entendida como uma distribuição equitativa de bens simbólicos, na qual se inclui a leitura literária.

Para garantir o cumprimento do papel humanizador da literatura, a escola precisa assumir a função de ensiná-la, indo além da simples leitura, explorando suas potencialidades da linguagem, pois

> [...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2007, p. 16).

O trabalho com a obra literária aqui tem papel fundamental, já que na

> leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É 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 com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2007, p.17).

Soares (1999) aponta que, para muitos a escola é o único espaço de contato com a leitura literária, destacando-se no processo de formação de leitores literários, sendo, por isso, tão importantes as ações de promoção à leitura e formação de leitores nas instituições escolares.

Dada a inserção da literatura na escola, é importante pensarmos também na questão dos cânones literários. Paulino (2004, p.54) problematiza a questão da formação dessas obras como tal. Ela problematiza a questão por meio de questionamentos direcionados às marcas que caracterizam a escolha dessas obras como cânones escolares, entendendo ainda que trabalhar os cânones escolares se relaciona a “práticas de escolha de livros literários que predominam nas escolas brasileiras”. A autora problematiza essa questão apontando que esses “cânones escolares derivam de uma formação que não desenvolveu a cidadania literariamente letrada” (PAULINO, 2004, p. 53) e diz que muitas vezes o processo de seleção dos textos a serem utilizados na escola dizem respeito a uma formação não-leitora dos professores que trabalham a literatura.

> Em primeiro lugar, há “gêneros” que predominam na composição dos cânones escolares: o romance de enigma, englobando aventura, suspense, e o romance-ternura, narrando histórias comoventes, “poéticas”. Raramente se permite a presença de histórias satíricas ou de denúncia social. O caráter esquemático desses gêneros preferidos já demonstra uma limitação no modo de lidar com literatura (PAULINO, 2004, p.54).

O termo escolarização da literatura é utilizado pela autora para se referir ao processo de entrada do texto literário na escola. Segundo ela, não há como não escolarizar a literatura na escola uma vez que todo saber que entra nesse espaço assume caráter escolar.

Nesse processo de entrada da literatura na escola, ela passa por tempos e estratégias pedagógicas que são característicos dos espaços e práticas escolares. Uma vez que a literatura se encontra presente na escola, não há como dizer que ela não está escolarizada. A questão relaciona-se ao uso que se faz dos objetos escolares.

Soares (1999) afirma que esse processo é perigoso, uma vez que há o risco de se trabalhar a literatura na escola de forma inadequada, ou seja, a partir de práticas que podem afastar o estudante desse universo, tornando a visão frente à literatura negativa e, consequentemente, prejudicando o processo de construção do leitor. Ela destaca, ainda, que isso não deve ser um fator para evitar a literatura na escola, pois o problema do mal uso do texto literário não está em seu processo de escolarização em si, mas nos usos que se faz dele nesse espaço.

> O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 1999, p.22).

Estando o processo de formação de leitores no contexto escolar relacionado às práticas de mediação dessa leitura, dialogamos com Cosson (2006) que afirma não ser possível aceitar a simples atividade de leitura como sendo a atividade escolar de leitura literária. É preciso que os estudantes adquiram habilidades relacionadas ao processo de interação com o texto literário. É preciso criar

estratégias e cuidar para não “cercear a leitura direta das obras criando uma barreira entre elas e o leitor” (COSSON, 2006, p. 27).

Fillola (2004) aponta a importância de, nesse processo, não nos enveredarmos para um caminho que não seja da aproximação ao universo literário e seu fim. Ele destaca a necessidade de uma leitura para a apreciação, direcionada a um enfoque para a formação de leitores, oferecendo a literatura em seu próprio fim, centrada na formação para apreciação da literatura.

Nesse percurso, a literatura não pode ser vista como uma matéria direcionada para uma aprendizagem homogênea e tipificada, sendo preciso entendê-la enquanto “um conjunto de produções artísticas que se definem por convenções estético-culturais e que se associa a um reflexo de características de um grupo cultural” (FILLOLA, 2004, p.16. Tradução da pesquisadora)[14].

A esse despeito, as práticas de interação com o texto literário precisam ir além da fruição do texto, envolvendo também a ação de o tornar significativo, enquanto objeto de ampliação do conhecimento.

Cosson (2011) atenta para a necessidade de inserir, ao processo de fruição, o aspecto educativo do texto literário. Nesse sentido, ser leitor de literatura na escola é mais que fruir um livro de ficção, não sendo suficiente apenas o contato com o texto, mas sendo fundamental, sobretudo, a construção singular de sentidos para o texto literário.

O autor aponta também que, para que o texto faça sentido, o leitor deve conhecer as normas de interação com o texto literário. Para esse processo de formação do leitor, Cosson (2011) destaca a necessidade de três momentos distintos. O primeiro refere-se à pré-leitura, aos momentos de antecipação, previsão, de preparação do leitor para o contato com o texto. O segundo refere-se à efetiva leitura do texto, que está relacionada ao decifrar e compreendê-lo. O terceiro está relacionado à interpretação do texto, ao envolvimento e incorporação do que se leu ao longo da vida, ou seja, se relaciona

[14] Tradução de “un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estéticos-culturales y que, em ocsiones es un reflejo del devenir del grupo cultural” (FILLOLA, 2004, p.16).

> [...] ao fato de que ler envolve não penas a troca de sentidos entre escritor e leitor, mas também "com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço". (COSSON, 2011, p. 27).

Dessa maneira, entende-se que ler envolve situações de conflito, de desejo por compreender e dialogar com o texto. E esse conflito só é possível se há uma interação qualitativa que permite a atribuição de sentidos e de envolvimento pessoal com o que se lê.

Chambers (2007) destaca a importância das ações envolvidas no processo de leitura literária e afirma que

> (...) a "leitura" não tem a ver somente com passar os olhos sobre as palavras impressas, mas é uma ação dramática, composta por muitas cenas interrelacionadas. Ajudar para que as crianças participem da drama da leitura, ajudá-las a converterem-se em dramaturgos ("reescritores" do texto), diretores (intérpretes do texto), atores (representantes do texto), leitores críticos (comentaristas, que explicam e estudam o texto) é o que considero nosso trabalho como professores de leitura. (CHAMBERS, 2007, p. 16)[15]

Assim, formar leitores literários envolve mais que apresentar aos estudantes obras variadas ou diversidade de autores. Construir a prática leitora envolve isso também, mas passa necessariamente pela construção de sentido do que é uma leitura literária e do que envolve esse processo de aproximação ao texto. Nesse caminho, o livro já não é mais objeto do autor (de quem o publicou), mas passa a ser também do leitor, que se torna autor e que o reescreve a partir das marcas e impressões que imprime ao que lê. Assim, a leitura apresenta-se como um ato carregado de subjetividade e de construções individuais.

Cosson (2011) ressalta que

> O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2011, p.27).

---

[15] Tradução da pesquisadora para a citação "(...) la "lectura" no tiene que ver sólo con pasar la vista sobre palabras impresas, sino que es una acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas. Ayudar a que los niños participen em el drama de la lectura, ayudarlos a convertirse en dramaturgos (reescritores del texto), directores (intérpretes del texto), actores (representantes del texto), incluso críticos (comentadores, explicadores y estudiosos del texto), es lo que considero nuestro trabajo como maestros de lectura" (CHAMBERS, 2007, p.16).

O ato solitário implica em situações em que a interação com o texto seja algo construído entre leitor e texto, num processo de diálogo que parta de seus referenciais e de sua interlocução. Entretanto, por envolver a troca entre leitor e obra, torna – se um ato construído na interação, na troca entre o que o livro oferece para interpretá-lo.

A esse respeito, Walt (2003) atenta que nesse processo formativo não há por que temer as regras ou os rituais, sendo necessário que os educadores os conheçam e saibam lidar com eles, destacando que

> Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos. A literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente. (WALT, 2003, p. 54).

Lidar com essa capacidade de decifrar e ao mesmo tempo se envolver com o objeto a ser desvendado não é algo que ocorre facilmente. É preciso um processo de formação e maturação para que o gosto pela leitura seja desenvolvido. Nesse aspecto, é preciso pensar a mediação, as estratégias necessárias para que haja uma relação entre leitor e texto de forma significativa e que, gradativamente, o aproxime do ato de ler.

Acreditamos que o processo de qualificar a leitura literária só se torna possível quando entendemos a literatura como um objeto que se constrói para além do texto, que se constrói na interação entre livro e leitor, que permite entendimentos subjetivos, que se baseiam no diálogo com a obra, nas experiências, emoções, desejos e conhecimentos do leitor.

Nessa direção, atrelado ao conceito de qualificação das práticas literárias, é preciso dialogar com o conceito de letramento, mais especificamente, com o de letramento literário.

Soares (1999) atribui ao termo letramento a capacidade de fazer usos sociais da escrita e da leitura. A autora aponta ainda que há diferentes tipos e níveis de aprendizagem, que variam de acordo com as “necessidades, da demanda do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 1999, p.49). Dentro desse conceito maior, há distinções relacionadas ao tipo de letramento, sendo um deles, o literário.

Paulino e Cosson (2009) discutem sobre a necessidade de definir letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido, entendendo que ele é um estado de permanente transformação, pois está relacionado a um processo constante de aprendizagem que se renova a cada interação com o texto literário.

Cosson (2006) aponta como letramento literário "o processo de letramento que se faz via textos literários, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio" (COSSON, 2006, p. 12). Ser leitor literário, segundo ele, é se deliciar com as palavras, mas também ser capaz de

> Promover uma interpretação solidária da leitura, em que as trocas de sentido não sejam apenas entre o autor e o leitor, mas também com a sociedade em que estão localizados. Ser leitor de literatura (...) é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentido. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda a experiência estética é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2006, p.120).

Assim, espera-se que as mediações sejam pautadas em ações de formação de leitores competentes, que consigam, com autonomia, se apropriar do processo de leitura literária. Cosson (2011) afirma não ser possível "aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária" (COSSON, 2011, p.26).

Nesse percurso de desenvolvimento do letramento literário é fundamental que haja práticas qualificadas, que estimulem o encontro solidário entre o leitor e o texto, fazendo parte desse trabalho a criação de estratégias que permitam uma melhor interação junto ao texto, favorecendo a construção de um sujeito crítico que, ao mesmo tempo que dialoga, é capaz de criticar, questionar e reconstruir o texto.

O letramento literário, enquanto construção literária dos sentidos, se faz no processo de "questionar o texto", de buscar detalhes, atrelando a um contexto e colocando a obra em diálogo com outros tantos textos (Cosson, 2011). Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento

das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor.

Sendo a escola o espaço de apropriação da leitura literária, Soares (1999) aponta a necessidade de essa instituição ser eficaz no processo de condução do aluno a práticas que trabalhem na perspectiva da contextualização social, comprometendo-se com um processo adequado de escolarização da literatura, de forma que favoreça o que estamos denominando letramento literário. Na mesma direção, Zilberman (2009) aponta a escola como espaço privilegiado de formação leitora, destacando ainda a diversidade de acervo presente nesse espaço.

Sendo necessário para a promoção do letramento, o contato constante com a literatura, Cosson e Paulino (2009) apontam a importância do mediador e da escola disponibilizarem espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive.

Zilberman (2009) afirma que a primeira prática importante é o estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas às leituras deles.

> Essa medida simples é importante, porque assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito. Para efetivar essa comunidade, o professor pode lançar mão de estratégias como grupos de estudo, clubes de leitura e outras formas de associação entre os alunos que permitam o compartilhamento de leituras e outras atividades coletivas relacionadas ao universo da literatura. (ZILBERMAN, 2009, p.74-75).

Dessa forma, ao mediador cabe “propor aos leitores múltiplas ocasiões de encontros inéditos” (PETIT, 2001, p. 29), de maneira que a leitura se constitua em uma experiência insubstituível, em que o íntimo e o compartilhado se liguem de modo indissolúvel.

De acordo com Paulino (2004) A formação de um leitor literário significa

> a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p.56).

Assim, o mediador de leitura apresenta-se fundamental, pois é por meio dele que os estudantes terão a possibilidade de entrar em contato com o objeto literário de maneira significativa. Por isso, suas práticas precisam ser permeadas por processos que reconheçam a função do texto literário, mas reconheçam também formas apropriadas de apresentação da literatura aos sujeitos que se pretende formar como leitores, pois apenas a promoção do contato com o texto e a disponibilidade de espaços não garantem uma relação de qualidade com a literatura.

É necessário um processo formativo que permita ao mediador atingir o leitor pretendido; que o capacite a construir percursos que leve à formação de sujeitos que desenvolvam a competência leitora. Por isso, o mediador precisa pensar estratégias de incentivo à interação com o texto, consciente de que a maneira como a leitura se efetiva, influencia na relação que esse novo leitor terá com o literário.

Essa concepção é fundamental para se pensar estratégias, definir concepções e traçar meios e metas de trabalho para o alcance do objetivo (formação de leitores). Nesse processo, faz-se necessário que as práticas que envolvem a leitura literária sejam cativantes e despertem o desejo de se aproximar do livro e das histórias.

Por isso, a formação do mediador é importante e deve ser guiada por estratégias que permitam aos articuladores uma boa fundamentação teórica, permitindo que se apropriem de discussões referentes a concepções de leitura literária, de formação de leitores e de mediações.

Entretanto, apenas a formação teórica não é suficiente. É importante que o articulador tenha acesso a um acervo significativo de textos literários, que saiba realizar a seleção em função da qualidade da obra, do perfil do grupo com o qual ele trabalhará e também que saiba criar práticas coerentes às necessidades desses leitores que pretende formar.

Entende-se que o processo de formação do articulador envolve também um processo de ampliação de seu letramento literário, uma vez que seu contato e sua interação com o objeto literário são ampliados à medida que ele é convidado a refletir mais sobre os conceitos e práticas que envolvem a leitura literária.

Acredita-se, portanto, que se os articuladores que passam por uma boa formação, são capazes de organizar boas estratégias de promoção do letramento literário. Um dos aspectos importantes para se refletir e que perpassou a formação

dos articuladores são as temáticas direcionadas à literatura infantil e ao livro para criança.

3.3 A questão da literatura infantil e do livro para criança

A discussão sobre literatura com foco na literatura infantil perpassou parte significativa da formação oferecida no projeto “Articuladores de Leitura”, com foco no Ensino Fundamental, o que consideramos de grande relevância.

Ao longo da história, os livros infantis passam por transformações que se relacionam não apenas ao contexto histórico, mas também ao que se entende como público a que ele se destina. Nesse sentido, faz-se importante destacar que há um percurso que marca a trajetória do livro direcionado para criança.

A construção de um livro destinado a criança surge atrelado ao surgimento da concepção de infância, que também é histórico e se apresenta inexistente até o século XVI, quando a criança era considerada um “adulto em miniatura” e vivia plenamente o cotidiano desse mundo adulto.

Levin (1997) aponta que apenas no século XVII surge, nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, construída. Esse período é um marco no que diz respeito ao se pensar esse sujeito, que passou a ser visto como alguém dependente e fraco, que necessitava proteção.

Ao longo dos séculos, por meio principalmente dos estudos relacionados à psicologia e à sociologia, a concepção de infância e de criança vai se ampliando e se configurando, cada vez mais, como uma etapa com característica e necessidades próprias dessa fase da vida.

Lajolo e Zilberman (2007) destacam que as primeiras obras infantis tiveram origem no século XVII, na Europa, com os contos clássicos de autoria de Perrault. Com a Revolução Industrial, no século XVIII, os livros infantis e juvenis têm sua produção ampliada com a consolidação de uma nova classe social, a burguesia, que colocou a preservação da infância enquanto um valor e meta de vida, incluindo a escola como um espaço privilegiado de construção do saber.

A produção literária nesse cenário se amplia, estreitando seus laços com o universo escolar e com o mercado de consumo.

> Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.17).

Tendo em vista o uso do livro literário como objetivo de consolidação de valores de uma nova classe, “estes deixam transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo” (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p.18). Nesse sentido, os livros acabaram por expor um mundo idealizado.

> Dessa maneira, o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando a adesão afetiva e/ou intelectual daquele. Em vista desse aspecto, a literatura para crianças pode ser escapista, dando vazão à representação de um ambiente perfeito e, por decorrência, distante. Porém, pela mesma razão, poucos gêneros deixam tão evidente a natureza utópica da arte literária que, de vários modos, expõe, em geral, um projeto para a realidade, em vez de apenas documentá-la fotograficamente. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.18-19).

Entende-se que, nesse período, a literatura esteve direcionada a uma essência doutrinária, direcionada a atender os desejos e reafirmar os valores de uma elite em construção. Lajolo e Zilberman (2007) destacam que os livros foram marcados, nessa época, pela projeção de um mundo utópico pelo autor e que isso não é um problema quando essas marcas do autor dialogam com a expressão de vivências interiores do leitor, mas atentam que

> Ambas as propriedades citadas — a de projeção de urna utopia e a expressão simbólica de vivências interiores do leitor — não são necessariamente contraditórias, pois a visão do adulto pode se complementar e fortalecer com a adoção da perspectiva da criança. A contradição apresenta-se no momento em que a primeira opõe-se à segunda; contudo, é sob essa condição que a obra desmascara sua postura doutrinária e a decisão por educar (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p.19).

As autoras apontam, ainda, que poucos autores conseguiram fazer essa interlocução, privilegiando o espaço do leitor e que, por isso, poucas obras desse período permanecem em circulação em nossa sociedade.

No século XVIII as produções para crianças foram ampliadas e livros que realmente agradavam ao público infantil ganharam força no mercado literário, com publicações de contos fantásticos e edição de contos de fadas.

Lajolo e Zilberman (2007) afirmam que desse período em diante, o que se percebe é um cenário de transformações da literatura, dialogando também com o contexto de industrialização e tecnologia.

Percebe-se o entrelaçamento entre literatura e infância à medida que o primeiro vai se adaptando às transformações sofridas pelo segundo, reforçando o argumento relacionado à impossibilidade de construção de um conceito fechado para o termo literatura infantil.

Por isso, não se pretende neste trabalho construir um conceito rígido desse termo, pelo contrário, se propõe uma desconstrução e problematização dessa busca por padronizações que estabelecem uma definição única do que seja literatura infantil. Afinal, o que é literatura infantil? Há de fato uma literatura infantil ou há literatura produzida pelo adulto para a criança? Essas são questões que permeiam o campo acadêmico, que geram polêmicas e que pactuam para a manutenção de uma não resposta para a pergunta.

Ressaltamos que não pretendemos responder a essas questões, mas suscitar inquietações que permitam esse olhar cuidadoso para as escolhas e usos desses livros produzidos para o público infantil.

Hunt (2010) afirma que o conceito de literatura infantil tem relação com o propósito de cada autor e faz uma crítica, apontando que o que está por trás da busca por definições é a necessidade de se dividir o mundo segundo nossas necessidades. Longe de conceituar o termo, ele afirma que o que está por trás dessa denominada literatura infantil são “livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças” (HUNT, 2010, p. 96).

Na mesma direção, o autor afirma que

> [...] a despeito da instabilidade da infância, o livro para a criança pode ser definido em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto. (HUNT, 2010, p.100).

Há aqui um primeiro fator que nos faz questionar o termo literatura infantil e o que seja um bom livro literário para criança. O processo de escrita e o processo de análise de um livro são realizados pelo olhar do adulto, sendo sua leitura cuidadosa o que permitirá perceber se o livro é de fato destinado ao público a que se destina ou ao público que o escreve. Ora, se a literatura para criança é produzida pelo adulto, de quem é então a literatura? Quem estabelece os padrões de qualidade que fazem um livro ser considerado bom ou não?

No que diz respeito a ser ou não um bom livro, Hunt (2010) aponta que o termo "bom livro" pode ser entendido por várias vertentes, podendo estar relacionado à eficácia para a educação, a determinado grupo de crianças ou circunstância, à aquisição da linguagem, dentre outros aspectos. Nesse sentido, entende-se que o termo bom livro deve vir acompanhado de um complemento "bom livro para quê ou para quem?".

Outro aspecto fundamental é a questão do olhar para a literatura direcionada a crianças, diferenciando-a da literatura para adultos. Há no imaginário de muitos o mito de que por ser destinada à infância, a obra precisa ser "empobrecida". Hunt (2010) aponta que, apesar de estarmos em pleno século XXI, nossa sociedade ainda parte do pressuposto de que o texto literário para o público infantil precisa ser simples. Segundo ele, querer diferenciar literatura infantil da literatura adulta é um processo perigoso, uma vez que se corre o risco de colocar o que é direcionado à criança em uma situação de inferioridade em relação ao que é direcionado ao adulto.

Com relação ao processo de leitura, Hunt (2010) problematiza apontando duas questões a se refletir. Uma é a questão de que

> Os leitores adultos nunca podem compartilhar as mesmas referências que as crianças, em termos de experiência de leitura e vida. O menos evidente é que só raramente compartilhem o mesmo propósito na leitura [...]. (HUNT, 2010, p. 79).

A segunda questão é que quando o adulto faz a leitura, ele se coloca em uma situação de imaginar um público, lendo "em nome de uma criança" no intuito de "recomendar ou censurar" por alguma razão pessoal ou profissional.

> Quando os adultos leem livros para o adulto, em geral o fazem para se distrair ou para se instruir, tomando a obra em seus próprios termos e desempenhando ou reagindo contra o papel de leitor implícito no texto. Ou, ainda, estão lendo por um propósito externo- criticar, comentar ou discutir (HUNT, 2010, p. 79).

Nesse sentido, os critérios utilizados não partem de um público real, mas de um público imaginado, o que leva “a um juízo intelectual quanto ao livro em questão ser ou não apropriado a esse público” (HUNT, 2010, p.79).

Com todas essas questões, Hunt (2010) aponta para o surgimento uma nova (ou velha) pergunta: “Como, então, estabelecer critérios para dizer se o livro é ou não um bom livro para a criança, adequado e atrativo a esse universo infantil?”.

Para essa questão também não há uma resposta definida. Entretanto, a recepção das crianças às leituras literárias a elas apresentadas, podem auxiliar nesse processo de conhecer o que faz ou não parte do gosto da criança. Hunt (2010) aponta como tipo mais gratificante de leitura para o público infantil aquele no qual a criança se rende ao livro, em função do que o próprio livro apresenta.

Esse “render-se” ao livro não pela mediação, mas pelo que o livro em si apresenta, talvez seja a melhor maneira de se aproximar do que se espera ser um bom livro para a criança, uma vez que o olhar “avaliativo” vem do sujeito a quem o livro se destina e não do adulto (que já não é mais uma criança para ter o mesmo olhar que ela).

Sobre os tipos de texto direcionados à criança, Hunt (2010) recorre a Barthes ao afirmar haver dois tipos: o “legível”, marcado por ser fechado, limitado, restringindo as possibilidades de interpretação e que o ele chama de “escrevível”, ou seja, aquele que se abre às contribuições do leitor.

Essa reflexão se faz importante no processo de selecionar livros, pois tem relação direta com o conceito que se estabelece sobre o “ser criança”. É um ser restrito ou um ser aberto à ampliação de experiências e construção de significados? Quando respondo a entendendo como um sujeito limitado, a tendência é acreditar que os livros legíveis sejam os adequados. Quando penso na segunda possibilidade, há a tendência ao livro escrevível.

O que se defende neste trabalho é a ideia de criança enquanto sujeito vivo, dinâmico, que está em constante exploração do mundo, em constante busca por explicações e novidades. Assim, defende-se também a ideia do livro infantil

enquanto objeto de construção, no qual o leitor tem a possibilidade de novas descobertas e de escrita da história junto ao texto.

Tendo, as escolhas feitas, relação com o que o mediador pensa ser a criança, aponta-se aqui um equívoco perigoso: ver a criança como sujeito restrito em função de sua pouca idade é incorrer em um erro preconceituoso, pois palavras e estruturas simplificadas geram perda daquilo que Hunt chama “literariedade”.

> Tanto as crianças que leem os livros como a maioria dos adultos que lidam com eles não sabem nada de sistemas de valores literários e de leitura descontextualizada; não conseguem compreender seus sentidos, vendo-os como ilógicos e ameaçadores. (HUNT, 2010, p. 20).

Há nessa citação, além de uma crítica, um olhar direcionado à importância do adulto que pensa e que seleciona o texto para criança, atentando à necessidade de formação para o olhar cuidadoso ao livro.

Grossi (2018) aponta que em grande parte das vezes, na escola

> [...] a criança não tem a oportunidade de selecionar o que deseja ler. Muitas vezes os mediadores escolhem por elas e essas escolhas apresentam motivações pedagógicas que reduzem as possibilidades que o texto literário oferece. Essas limitações costumam orientar a leitura para aspectos exclusivamente temáticos ou para ensino da língua, a partir de elementos que dão oportunidade para exploração de conhecimentos linguísticos próprios da fase de alfabetização. (GROSSI, 2018, p. 215).

Hunt (2010) aponta que a literatura precisa extrair sensações ou reações do leitor, formar opiniões das crianças, devendo ser utilizada de modo estético e não prático. Por isso, o processo a escolha do livro para crianças não deve ser pautado em torno de questões como “enredo, personagem, espaço, estilo e assim por diante” (HUNT, 2010, p. 21).

O autor aponta que o adulto precisa considerar que a criança constrói percepções do texto e se apropria de forma lúdica da linguagem. Por isso, no processo de oferecer literatura à criança, é fundamental considerá-la como um leitor em desenvolvimento, entendendo que, no processo de produção de sentido, ela precisa desenvolver a habilidade de compreensão das “regras do jogo” estabelecidas pela linguagem do texto, num processo de exploração e de diálogo que engloba um conjunto de códigos relacionados à vida e ao texto; que a criança

vai explorando e se apropriando, incorporando em seu repertório novas palavras, novos sentidos, novas experiências.

Grossi (2018, p.218) aponta que “quando a leitura é uma atividade motivada pelo desejo do leitor, seus efeitos podem ser mais significativos”. A autora aponta ainda que a criança utiliza critérios diferentes dos utilizados pelas crianças. Segundo ela, “A escolha adulta utiliza critérios em relação ao texto verbal que a criança não considera em sua análise: literariedade do texto, trabalho estético com a linguagem, diálogo entre texto verbal e visual, dentre outros (GROSSI, 2018, p.218).

Nesse sentido, o mediador precisa cuidar de momentos que garantam aos estudantes realizarem escolhas, ao mesmo tempo em que amplia suas referências estéticas, relacionadas a gêneros, imagens, autores, temas.

No que diz respeito à construção de sentido, há um elemento que é parte constitutiva do livro direcionado à criança e que se apresenta com a mesma ou maior intensidade que o texto escrito: a ilustração.

Durante muitos séculos, as ilustrações eram reduzidas à condição de elemento decorativo, tendendo a repetir as informações que o texto escrito trazia, tornando-se redundantes .Ramos (2011) atenta que

> [...] de modo geral, as ilustrações apenas eram inseridas na página, sem preocupação em tornar seus efeitos mais potentes. E a história narrada poderia dispensar desenhos, pois o sentido integral estava preservado no texto escrito. (RAMOS, 2011, p. 55).

Com o desenvolvimento da tecnologia e o avanço nas reflexões sobre concepções relacionadas ao livro literário para a criança, as ilustrações foram sendo consideradas elementos tão importantes quanto a escrita na obra, contribuindo, inclusive, para um acervo de livros cuja narrativa se constrói exclusivamente por meio do diálogo da ilustração com o projeto gráfico editorial do texto.

No percurso de se tratar aspectos do que consideramos um bom texto literário para criança, acreditamos que as ilustrações no livro são fontes de construção junto a narrativa, por isso, perceber e vivenciar a emoção provocada por ela é fundamental na construção da sensibilidade estética.

Aponta-se que para a efetivação da promoção de práticas de leitura significativas é necessário entender que a construção de uma obra de qualidade não

se resume ao escrito, sendo as imagens também responsáveis pelo processo de construção da história. Esse diálogo entre escrito e imagem deve contribuir para a ampliação das possibilidades de interação do leitor junto ao texto.

Outro aspecto importante está relacionado ao projeto gráfico editorial. Segundo Pinheiro (2018) fazem parte desse campo aspectos como o tipo e tamanho de letra que compõem o texto, o papel utilizado no livro, o tamanho do livro, as relações de proporção entre texto e imagem, a e seus elementos, a tipografia, dentre outros aspectos.

Nessa direção, defende-se a ideia de que o design do livro se constitui como uma terceira linguagem em muitos livros infantis, tendo em vista que o projeto gráfico é parte do que leva o leitor ao envolvimento, diálogo, interpretação e interação com a obra.

Lajolo e Zilberman (2007) apontam que os elementos relacionados ao design gráfico do livro (citados anteriormente), se bem elaborados, permitem a ampliação das possibilidades de criação estética, num diálogo constante entre o conjunto da obra (texto escrito, ilustração, material impresso, textura da folha, organização da capa, dimensão das imagens, dentre outros aspectos).

Como se vê, longa é a trajetória da literatura no processo de se construir e se reconstruir. Nesse processo, ela vai sendo modificada, aprimorada e questionada com relação a suas intenções e finalidades. À medida que a concepção de infância se transforma e que a tecnologia amplia o diálogo com a produção, que os autores vão (re)construindo suas maneiras de fazer literatura, esse campo vai se reinventando e, ao mesmo tempo, se modificando.

Entretanto, permanecem as indefinições com relação a esse campo. Haverá de fato uma literatura para criança? Se sim, o que a aproxima e a distância da literatura para adultos? Quais são os bons livros para esse público infantil? Essas perguntas são alvo de muitas pesquisas e discussões. E, como dito, não se pretende neste trabalho dar respostas a elas.

Apesar de tantas questões em aberto, algumas necessitam ser sistematizadas. Uma é que acreditamos ser o termo literatura para criança mais apropriado que “literatura infantil”, uma vez que ela é escrita “para” uma criança e não “por” uma criança. Entendemos o mesmo com relação a denominada literatura

juvenil, pois se trata, em sua maioria, de literatura para jovens e não escrita por jovens.

Outra questão é o que consideramos ser um bom livro literário. O fato de a obra apresentar uma linguagem que seja literária, ter ilustrações que convidam ao diálogo ou apresentar um projeto gráfico de qualidade, não faz necessariamente dela uma boa obra. O bom livro é aquele que, por meio da promoção da interlocução entre esses elementos, permite ao leitor se apropriar do livro, estabelecendo relação de troca e de construção junto ao texto.

Por fim, lembramos que esse leitor literário a que se destina os livros para criança é um sujeito em formação. E que, como tal, precisa de experiências significativas para se desenvolver enquanto leitor crítico e autônomo. Nesse processo, a imagem do adulto nos parece fundamental. É ele, enquanto mediador, o responsável por desenvolver ações que coloquem essa criança em contato com livros e com situações de leitura literária que valorizem, explorem e agucem a curiosidade, a criatividade e a ampliação das experiencias estéticas, habilidades tão necessárias ao ser humano e tão características da infância.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: CONCEITOS E TRAJETÓRIAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE – MINAS GERAIS (RME-BH)

> *– Ele é bom e amigo, ou só envelhece o mundo?*
> *– Muito, muito bom. Mistura fortaleza e doçura. Ele nos promete o dia seguinte. Esperar o amanhã faz o hoje ficar esperançoso. O coração fica ocupado só com fantasias. Fantasiar é reinventar o depois.*
>
> ***(Bartolomeu Campos de Queirós[16])***

O município de Belo Horizonte – Minas Gerais tem um histórico de ações de promoção de práticas de incentivo à leitura. No âmbito das instituições escolares, percebe-se que muitas delas adotam práticas de incentivo à leitura, entretanto, de maneira centralizada na escola e pouco divulgada na RME-BH.

Políticas públicas são, segundo Holanda (2013), importantes para suprir necessidades que giram em torno do direito à cidadania. Secchi (2014, p. 2) define política pública como uma "diretriz elaborada para enfrentar um problema público que possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público".

Considerando a literatura como direito subjetivo, conforme defendido por Candido (2011), propostas que girem em torno do acesso à leitura literária são ações importantes e fundamentais no âmbito de políticas públicas. Wethein (2008, p. 48) aponta que os livros permitem a chegada ao conhecimento e este é o caminho para que "os conflitos naturais da vida em sociedade, resultem em crescimento do bem-estar e redução das desigualdades".

Em âmbito nacional, há um histórico de políticas públicas relacionadas a livros literário, entretanto, percebe-se poucas ações relacionadas à formação de mediadores ou incentivadores de leitura literária. Destacam-se, na primeira década deste século, a Política Nacional do Livro em 2003 (dois mil e três) e o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), de 2006 (dois mil e seis).

> Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional do Livro, mediante as seguintes diretrizes: I - assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro; II - o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e

[16] QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Tempo de voo*. São Paulo: Comboio de Corda, 2009.

> científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida; III - fomentar e apoiar a produção, a edição, a difusão, a distribuição e a comercialização do livro; IV - estimular a produção intelectual dos escritores e autores brasileiros, tanto de obras científicas como culturais; V - promover e incentivar o hábito da leitura; VI - propiciar os meios para fazer do Brasil um grande centro editorial; VII - competir no mercado internacional de livros, ampliando a exportação de livros nacionais; VIII - apoiar a livre circulação do livro no País; IX - capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político, social e promover a justa distribuição do saber e da renda; X - instalar e ampliar no País livrarias, bibliotecas e pontos de venda de livro; XI - propiciar aos autores, editores, distribuidores e livreiros as condições necessárias ao cumprimento do disposto nesta Lei; XII - assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura. (BRASIL, 2003).

No ano de 2012 instituiu-se o Plano Nacional do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca (PNLLLB), uma estratégia para ampliar o acesso ao livro. Em 2011 houve a publicação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), apresentando diretrizes para uma política pública voltada à leitura e à literatura no Brasil, com destaque para ações no âmbito das bibliotecas e da formação de mediadores. Esse documento apontava para a importância do acesso à leitura enquanto elemento importante para o desenvolvimento da cidadania.

É importante destacar que o PNLL estabeleceu quatro eixos para as ações:

> a) democratização do acesso; b) fomento à leitura e à formação de mediadores; c) valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; d) desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento nacional; que orientam a sua organização, e dentro de cada eixo as ações. (BRASIL, 2011, p. 27).

O foco do Plano está relacionado à valorização do livro e seu lugar de destaque no imaginário nacional, considerando a transmissão de ações de valorização da família e a perpetuação desse valor às próximas gerações; a necessidade de a escola ter ações de formação de leitores, por meio de mediadores qualificados e do uso de recursos variados; a importância de se investir em bibliotecas e livrarias.

Como destacado, entende-se neste trabalho que o acesso à literatura com vistas à formação de leitores contribui para a formação democrática, de construção da cidadania. Por isso, investigar o percurso histórico de promoção de práticas de incentivo à leitura literária no âmbito escolar, bem como o contexto municipal de

fomento a essa prática, se faz fundamental para a contextualização do projeto “Articuladores de Leitura”.

Pszczol (2008) aponta que uma política de leitura não pode ser reduzida a campanhas realizadas eventualmente, há ações limitadas em período determinado. Ela destaca que:

> [...] uma política é uma ação constante do estado mobilizadora de todas as esferas governamentais (federal, estadual e municipal) que tenham como foco a disponibilização de recursos e investimentos amplos nos programas e projetos, no intuito de multiplicar as ações, a fim de possibilitar os benefícios dessas ações a todos. (PSZCZOL, 2008, p. 13).

Umas das ações mais impactantes em âmbito nacional foi o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Instituído em 1997 por meio da Portaria Ministerial 584, ele substituiu outros programas de incentivo à leitura, propondo, como objetivo central, a democratização do acesso ao livro literário bem como a distribuição de materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras.

O PBNE foi suspenso em 2016 e substituído, em 2018 (dois mil e dezoito), pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) Literário, programa ainda novo e com poucas pesquisas. Entretanto, ao se ler o edital para seleção de obras, percebe-se uma diferença nos objetivos do segundo quando relacionado ao primeiro, o que não será explorado aqui, tendo em vista não ser o objetivo de pesquisa.

Também em 2018 (dois mil e dezoito) foi implementada a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), como uma “estratégia permanente de promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil” (Brasil, 2018). Essa lei é um dos desdobramentos do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e tem, dentre suas diretrizes:

> I – a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas;
> II – o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa;
> III – o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC);
> IV – a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e

> social do País, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003;
> V – o reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa (BRASIL, 2018)

Tais diretrizes foram elaboradas para atingir metas direcionadas a

> I – democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;
> II – fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais;
> III – valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas;
> IV – desenvolver a economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao fortalecimento da economia nacional, por meio de ações de incentivo ao mercado editorial e livreiro, às feiras de livros, aos eventos literários e à aquisição de acervos físicos e digitais para bibliotecas de acesso público;
> V – promover a literatura, as humanidades e o fomento aos processos de criação, formação, pesquisa, difusão e intercâmbio literário e acadêmico em território nacional e no exterior, para autores e escritores, por meio de prêmios, intercâmbios e bolsas, entre outros mecanismos;
> VI – fortalecer institucionalmente as bibliotecas de acesso público, com qualificação de espaços, acervos, mobiliários, equipamentos, programação cultural, atividades pedagógicas, extensão comunitária, incentivo à leitura, capacitação de pessoal, digitalização de acervos, empréstimos digitais, entre outras ações;
> VII – incentivar pesquisas, estudos e o estabelecimento de indicadores relativos ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas, com vistas a fomentar a produção de conhecimento e de estatísticas como instrumentos de avaliação e qualificação das políticas públicas do setor;
> VIII – promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativa e produtiva do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas;
> IX – incentivar a criação e a implantação de planos estaduais, distrital e municipais do livro e da leitura, em fortalecimento ao SNC;
> X – incentivar a expansão das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos. (BRASIL, 2018).

Apesar de promulgada em 2018 (dois mil e dezoito), ainda não há apontamentos de que tal lei esteja sendo efetivada. Entretanto destaca-se que é uma política recente, sem pesquisas realizadas, ainda.

4.1 O município de Belo Horizonte no contexto de promoção da leitura literária

No âmbito municipal foi realizado um estudo sobre políticas municipais de incentivo à leitura que mantêm uma periodicidade e que entendam a prática de interação com a literatura enquanto experiência estética. Para isso, o percurso de pesquisa teve como princípio a busca por ações continuadas da Rede que tivessem relação com o fomento de práticas literárias que permitissem ao seu público, para além da aproximação com o literário, a satisfação em interagir com o texto. Por isso, foi feita uma busca relacionada a ações municipais de incentivo à leitura em Belo Horizonte – Minas Gerais, tendo como eixo principal as propostas apresentadas ao contexto das escolas públicas municipais.

Para tal, foi realizado um levantamento de fontes de um período aproximado de (10) dez anos sobre ações municipais de incentivo à leitura; foram feitas buscas no DOM (Diário Oficial do Município) e em acervos das bibliotecas de cinco escolas municipais.

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, há alguns anos, vem se estruturando com ações que valorizam o processo de leitura. Dentre essas ações, destacam-se duas estratégias de incentivo à formação do leitor literário: o “Jornada Literária” e o “kit escola”, da Secretaria Municipal de Educação.

O município lançou em 2016 o Plano Municipal de Leitura, Literatura, Livro e Bibliotecas de Belo Horizonte (PMLLB-BH). Dentre suas propostas, há a intencionalidade de uma perspectiva dialogada e de ampliação dos espaços e sujeitos, caminhando para além da escola e da formação de alunos e professores, com o intuito de envolver a comunidade como um todo.

O PMLLLB-BH é uma iniciativa conjunta da sociedade civil e do poder público para criar diretrizes, ações e metas que norteiem a formulação, a execução, a avaliação e a constante revisão da política pública municipal para a democratização do acesso à leitura e para a formação de leitores, tendo em vista a plena participação da população na cultura escrita.

> O PMLLLB-BH contempla em suas diretrizes os mais distintos entendimentos e práticas para a promoção da leitura e a formação de leitores. Da preocupação com alfabetização e o diálogo com outras linguagens artísticas às diferentes expressões da cultura brasileira. Tem como objetivo criar as condições sociais, culturais e materiais para que toda

> a população belo-horizontina tenha acesso autônomo ao conhecimento produzido e registrado pela escrita ao longo do tempo e do espaço, como elemento de fortalecimento da cidadania. Apesar do caráter complexo do tema, com todas as diretrizes, estratégias e ações se interligando, o documento foi organizado de maneira a permitir que as diversas cadeias que formam o que chamamos de área de livro e leitura possam se reconhecer neste contexto. Assim, estabelecemos cinco grandes eixos: acesso, formação, criação, produção/comercialização e valorização/comunicação. Por acesso compreendemos os espaços, projetos e iniciativas para a democratização do acesso e promoção da leitura, englobando recursos humanos, acervo, manutenção e infraestrutura, além da ampliação e do fortalecimento da rede de bibliotecas escolares, públicas e comunitárias existentes. (BELO HORIZONTE, 2016).

Nesse contexto, entre as estratégias previstas, há a indicação de uso dos diversos espaços da cidade que favorecem a promoção da leitura e de ações que contribuam para esse fim, tais como: uso das bibliotecas públicas e comunitárias, valorização de escritores e ilustradores da cidade, uso dos kits literários já distribuídos pela RME-BH para os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, ampliação dos profissionais envolvidos no processo de estímulo à leitura, dentre outros.

No contexto das escolas públicas municipais, conforme relatado anteriormente, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir do ano de 2017, ampliou suas ações e apresentou, como eixo central para o trabalho pedagógico nas escolas, ações relacionadas a práticas de fomento à leitura por meio de um programa denominado “Leituras em Conexão”.

Essa proposta destaca, como elemento norteador, a necessidade de se trabalhar a leitura no processo de escolarização dos estudantes, tendo esse eixo como fundamental no processo de desenvolvimento das ações pedagógicas.

> As ações e os projetos que compõem o Leituras em Conexão têm como fundamento a concepção de que a leitura não se restringe ao ato de decodificar letras e palavras, devendo ser compreendida como parte de um processo mais amplo e complexo. Este se configura, nas interações cotidianas, por meio dos usos sociais que os sujeitos fazem, de forma articulada, da oralidade, da leitura e da escrita com o objetivo de construir, expressar e compartilhar significados sobre diversos textos verbais e não-verbais. (BELO HORIZONTE, 2018, p. 3-4).

Há ainda, dentre as diretrizes apresentadas no Programa, o destaque para a valorização da leitura literária e do mediador de leitura enquanto profissional fundamental no processo de formação de leitores. Ao apontar essa importância do

trabalho do mediador de leitura para a promoção da ação formadora, a SMED-BH demonstra o reconhecimento de se qualificar o processo para se atingir o objetivo esperado: a formação do gosto e do apreço à leitura literária.

Ao entender a necessidade de se ter como eixo norteador do processo ensino aprendizagem o desenvolvimento das habilidades de leitura e destacar a leitura literária como parte fundamental desse percurso, a RME-BH demonstra ainda reconhecer a importância que a formação literária tem para o desenvolvimento de diversas competências fundamentais à formação do sujeito.

Candido (2011) reforça a relação entre literatura e formação integral ao destacar que

> A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, liberta-nos do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2011, p. 186).

Percebe-se, na ação municipal, uma tentativa de democratizar o acesso à literatura, promovendo a valorização da cultura e dos autores locais, diversificando estratégias e espaços, sendo a escola um desses espaços.

Cosson (2006) enfatiza que

> [...] na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita [...] o 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).

A proposta da RME-BH dialoga com os princípios apresentados pelo autor, uma vez que considera a leitura um ato fundamental para o desenvolvimento de habilidades diversas. Além disso, parte da leitura literária para buscar o incentivo à leitura e formação do sujeito enquanto leitor ativo que, gradativamente, vai se constituindo enquanto tal e alcançando autonomia em suas buscas leitoras.

4.2 A Rede Municipal de Belo Horizonte e as ações de incentivo à leitura

A seguir, apresentam-se os principais programas e projetos desenvolvidos pela Rede, considerando aqueles que têm ação em âmbito municipal, ou seja, que

não estão centrados apenas em uma escola ou regional, mas que atendem toda a rede municipal da cidade.

4.2.1 Jornada Literária

O “Jornada Literária” é uma ação praticada desde 2011 pela RME-BH e tem como objetivo desenvolver o protagonismo dos estudantes, com a proposta de levá-los à produção de livros literários.

Até o ano de 2016, o projeto era destinado a alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental. Entretanto, em 2017 foi sendo ampliado, passando a incluir ainda os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O projeto incentiva a produção de textos em diversos gêneros textuais, por meio de oficinas, leituras e troca de ideias entre os estudantes e o professor é responsável pela condução e organização do grupo participante.

Os professores responsáveis pela condução do grupo passam por um processo formativo, realizado junto a profissionais da SMED, que os orientam sobre o processo de produção, desde os processos relacionados a elementos básicos que um livro deve ter (capa, nome do autor, título etc.) até o processo de seleção do gênero textual e da escrita adequada a ele.

Como elemento norteador das escolhas, um tema é definido para a produção do livro. Em 2017, por exemplo, esse tema foi “Eu leio, inspiro-me e conto: releituras”. Em 2018, foi “Minha escola, meu espaço, novos olhares: Eu participo!”.

A cada ano o projeto vem sofrendo alterações no sentido de ampliar as oportunidades de escrita e leitura dos alunos. Como exemplo, em 2018, o “Jornada Literária” inseriu como nova categoria a História em Quadrinhos (HQ). Anteriormente, seis categorias já estavam inseridas, sendo Língua Portuguesa 2º Ciclo, Língua Portuguesa 3º Ciclo, Língua Estrangeira ou edição bilíngue, EJA, Relato de prática pedagógica do professor e Relato de participação do profissional em atuação na biblioteca.

Alguns livros premiados têm como título “Cartas para Ana e Pedro”, “O jornal nunca mais será o mesmo”, “Chapeuzinho de retalhos”, “My choice”, “Zap”, “Muito prazer, eu sou o vilão”. O processo de avaliação e seleção das obras premiadas é feito pela equipe da SMED em parceria com professores convidados de outras

instituições, incluindo docentes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Como regra de avaliação, utilizam-se os critérios de adequação à temática e ao gênero proposto, a organização do texto (escrito e imagem, desde a capa até a quarta capa), a linguagem utilizada e o projeto gráfico editorial.

> Gabriela Luísa, do 8º ano da Escola Padre Marzano Matias, afirmou que a escola aderiu ao programa com muito entusiasmo. “Todo mundo se envolveu na nossa escola. No início foi tenso para escrevermos, mas ao final é uma felicidade enorme. Hoje tenho um gosto pela leitura mais amplo”, afirmou a autora da crônica “SOS Ninjas”, publicada no trabalho “Primeiras Crônicas – Releituras”, resultado do trabalho daquela escola (REGIIONAL VENDA NOVA, 2018).

De acordo com a SMED, o Projeto Jornada Literária propõe a produção de um livro pelas escolas participantes, fruto do trabalho dos estudantes que são incentivados à escrita por meio de oficinas de produção de textos literários, além de atividades culturais variadas, como saraus, encontros com escritores, encenações teatrais e contações de histórias. Essas diferentes atividades buscam ampliar os conhecimentos linguísticos dos estudantes e favorecer a aprendizagem.

Como forma de premiação, os alunos recebem uma certificação em uma cerimônia de solenidade, da qual participam os envolvidos no projeto. Em 2017 o “Jornada Literária” passou a integrar o programa “Leituras em Conexão”. Nesse sentido, é mais uma frente de promoção à formação de leitores literários.

4.2.2 Kit de literatura afro-brasileiras

Desde 2004, a SMED apresenta a proposta de selecionar livros literários com a temática africana, afro-brasileira e indígena. Essa ação tem como objetivo incentivar a ampliação das leituras literárias ao mesmo tempo que incentiva o conhecimento e a valorização da cultura desses povos que fazem parte do processo de construção da identidade nacional e da cultura do nosso país.

Essa ação vai ao encontro, ainda, da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08 que obrigam as instituições públicas e privadas de ensino fundamental e médio a proporem o estudo da cultura e da história afro-brasileira e indígena.

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (BRASIL, 2008).

A formação do kit é feita processualmente e não há uma periodicidade anual, mas há uma frequência em sua seleção e distribuição. Em 2009, como exemplo, foi aberto edital para a seleção dessas obras, destacando o destino e a composição desse kit:

> § 1º O VI Kit de Literatura Afro-brasileira do Ensino Fundamental será destinado às bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte e o II Kit de Literatura Afro-brasileira da Educação Infantil será destinado aos espaços reservados para incentivo à leitura da Educação Infantil, nas redes própria e conveniada, sendo compostos de: - livros de Literatura Infantil; - livros de Literatura Infantojuvenil; - livros de Literatura Afro-brasileira; - livros de Literatura Africana; - dicionários; - livros sobre relações étnico-raciais na infância; - livros sobre a História Africana e Afro-brasileira; - livros sobre a Cultura Africana e Afro-brasileira; - livros sobre Relações de Gênero; - livros sobre Cultura Indígena; - livros sobre História Indígena; - DVDs sobre a Cultura Africana e Afro-brasileira; - DVDs sobre Relações de Gênero; - DVDs sobre Cultura Indígena; - CDs com músicas das Culturas Africana, Afro-brasileira e Indígena. - dois livros produzidos pelas Escolas Municipais no projeto Jornada Literária "Sons, Cores, Imagens e Sabores: Áfricas no Brasil". (SMED, 2013).

Como um dos critérios para indicação das obras, houve a exigência de que as temáticas étnico-racial, indígena, relações de gênero, sexualidade e diversidade cultural estivessem incluídas no texto. E como forma de valorizar as produções apresentadas para a Jornada Literária, estabeleceu-se que até dois títulos seriam selecionados para compor esses kits.

De acordo com a SMED (2013), para a seleção das obras, houve a participação da equipe SMED, de representante da Fundação Municipal de Cultura/Biblioteca Municipal Infantil e Juvenil de Belo Horizonte e de consultores especializados em literatura que tratassem das identidades étnicas e das alteridades. Nesse sentido, percebe-se a seriedade com o processo e o compromisso com a qualidade das obras literárias selecionadas para as bibliotecas da escola.

> Assim, ao ampliar o acervo bibliográfico das escolas, a Secretaria Municipal de Educação contribui para que toda comunidade escolar do Município tenha acesso à bibliografia de qualidade, que possibilite a reflexão e a ação pedagógica sobre os mecanismos de exclusão, discriminação, preconceito, racismo e sexismo. (SMED, 2013).

Cabe destacar que o objetivo primeiro desses kits está relacionado à promoção da leitura literária, mas tratando-a num contexto em que a diversidade (inclusive do gênero textual literário) se faz presente de maneira significativa.

4.2.3 Kits literários da Prefeitura de Belo Horizonte (kit PBH)

Os Kits literários da Prefeitura de Belo Horizonte constituem acervos literários distribuídos aos estudantes da RME-BH. Sua implementação foi efetivada em 2003, quando iniciou-se o processo de análise e seleção das obras.

> Trata-se de um processo complexo e cuidadoso, que busca escolher dentre a vasta produção da área títulos de qualidade literária e gráfico-editorial e que melhor atendam ao perfil de nossos alunos. A fim de contemplar as diferentes faixas etárias atendidas, são preparadas seis versões de kits escolares. Cada kit é composto de duas obras, exceto o kit destinado a alunos de 0 a 2 anos e 11 meses, composto de 1 título, distribuídos da seguinte forma: 1) Educação Infantil (0 a 2 anos e 11 meses); 2) Educação Infantil (3 a 5 anos e 11 meses); 3) Ensino Fundamental (primeiro ciclo); 4) Ensino Fundamental (segundo ciclo); 5) Ensino Fundamental (terceiro ciclo); 6) Educação de Jovens e Adultos/EJA. (SMED, 2013).

Associados à lei federal 10.753/03, que dispõe sobre a Política Nacional do Livro, os kits são uma das ações de fomento à leitura no município de Belo Horizonte.

> Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional do Livro, mediante as seguintes diretrizes: I - assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro; II - o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida; III - fomentar e apoiar a produção, a edição, a difusão, a distribuição e a comercialização do livro; IV - estimular a produção intelectual dos escritores e autores brasileiros, tanto de obras científicas como culturais; V - promover e incentivar o hábito da leitura; VII - competir no mercado internacional de livros, ampliando a exportação de livros nacionais; VIII - apoiar a livre circulação do livro no País; IX - capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político, social e promover a justa distribuição do saber e da renda; X - instalar e ampliar no País livrarias, bibliotecas e pontos de venda de livro; XI - propiciar aos

> autores, editores, distribuidores e livreiros as condições necessárias ao cumprimento do disposto nesta Lei; XII - assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura. (BRASIL, 2003).

O primeiro ano de distribuição dos kits foi 2004. Eles foram destinados a alunos da Educação Infantil e dos 1º e 2º ciclos. Em 2005, ampliou-se sua distribuição, sendo incluídos, no processo, os alunos das creches conveniadas e do 3º ciclo.

Não foi possível encontrar os critérios utilizados para seleção das obras selecionadas entre os anos de 2004 e 2006. Entretanto, a partir de 2007, publicações foram realizadas no DOM. Nesse ano, houve chamamento para que a comunidade escolar pudesse participar da escolha das obras, por meio de ligação para a SMED e sugestão de títulos.

A partir de 2008, iniciou-se o processo de chamamento público pelo DOM, apresentando critérios básicos para inscrição de livros pelas editoras[17]. No processo de seleção, envolveram-se os profissionais da SMED e alguns assessores externos.

Em 2010 há um avanço no processo de qualificação, sendo produzidos catálogos que apresentavam os livros selecionados, junto a uma resenha dos mesmos. Esse processo é importante pois permite uma aproximação à obra antes do contato direto com ela por meio da identificação de seu gênero, apresentação da capa, contextualização do enredo etc.

Em 2012, há a evidência de critérios a serem analisados no processo de seleção das obras. Além da valorização de aspectos relacionados à qualidade do texto, à temática e ao projeto gráfico editorial, há a seguinte orientação:

> Art. 2° Os critérios básicos para indicação e aquisição dos títulos serão os seguintes: I - os livros indicados deverão ser literários, não sendo aceitos livros de outras modalidades; II - os títulos selecionados deverão estar revisados de acordo com as normas vigentes da última Reforma Ortográfica; III - os títulos selecionados deverão ter impressos, nas capas, um selo 4 X 4 cores conforme arte a ser fornecida pela Secretaria Municipal de Educação; III - cada editora deverá encaminhar um exemplar de cada título, listado com respectivo preço de capa e com deságio de, no mínimo, 55% do valor, em papel timbrado; IV - cada editora poderá indicar, no máximo, 10 (dez) títulos para o processo de seleção e, no caso de coleções, cada livro (unidade da coleção) será contado como um título; V - o tamanho

[17] Não foram possíveis maiores informações sobre os critérios de seleção uma vez que não conseguimos acesso ao Diário Oficial do Município do ano citado.

> do livro não poderá exceder o tamanho da caixa de papelão na qual o mesmo será inserido (dimensões externas aproximadas: comprimento 290mm x largura 240mm x altura 100mm), exceto aqueles destinados à Educação Infantil (0 a 2 anos e 11 meses). (SMED, 2011).

Em 2013 foram elaborados e distribuídos os documentos “Orientações para o uso das bibliotecas escolares” e “Mediação da Literatura: acervos literários do kit escolar 2014”. Junto a esse processo, foram oferecidas formações aos profissionais da biblioteca como forma de ampliar a discussão sobre possibilidades de divulgação e uso dos acervos dispostos no Kit literário.

Em 2015, dada a relevância da proposta de distribuição de kits literários a estudantes da rede pública municipal como forma de fomento à leitura literária, a prefeitura foi premiada pela Fundação Nacional de Literatura Infantojuvenil (FNLIJ) na categoria de programas de incentivo à leitura de crianças e jovens no país.

É importante destacar que o programa permanece distribuindo acervos literários de qualidade aos estudantes. Entretanto, no processo de busca por avaliações sobre os impactos dessa distribuição na formação de leitores, não foram encontradas pesquisadas relacionadas a essa discussão, o que nos impede de explorar mais aspectos relacionados ao cumprimento de um dos objetivos da ação de distribuição dos kits: formação de leitores literários.

Em 2018 houve o processo de formação dos profissionais da biblioteca, apresentando os kits, explicando os processos de seleção e constituição dos acervos. Foi criado ainda um álbum de figurinhas com a capa dos livros do kit como forma de, por meio desse entretenimento, incentivar os estudantes à leitura dos livros desses acervos. Entretanto, esse movimento não foi muito exitoso uma vez que envolveu o gasto pela escola com a confecção de figurinhas e o ano foi de corte de verbas.

De acordo com a SMED (2017), a intenção desse programa de distribuição de obras se relaciona à oportunidade de acesso ao livro enquanto bem cultural que nem sempre é possível ser adquirido pela população. Intenta-se investir

> [...] na importância da Literatura para a formação de leitores críticos e autônomos. Ao distribuir esses acervos, propicia a ampliação do repertório cultural, estético e crítico dos alunos, além de sua experiência como leitores de textos literários, em suas múltiplas e ricas possibilidades de leitura (SMED, 2017).

Britto (2003) destaca a relação da leitura com o movimento relacionado à cidadania. O autor chama a atenção para a relação entre fruição e formação crítica, enfatizando que:

> […] a fruição, diferentemente do prazer, implica a ruptura, e resulta da intenção crítica do sujeito, nada tendo a ver com a satisfação ligeira ou com o mergulho na aventura romantesca. O texto de prazer é aquele que contenta, enche, dá euforia: aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. O texto de fruição "que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BRITTO, 2003, p. 86).

Os critérios utilizados para seleção dos acervos, bem como a proposta de formação dos bibliotecários, evidencia o cuidado da RME-BH em promover estratégias que levem à formação de leitores na escola na perspectiva de construção de um leitor que, envolvido com a linguagem literária presente no texto, desenvolva as habilidades necessárias à fruição, sendo capaz de, nesse encontro, se desconstruir e reconstruir, ampliando suas referências de mundo, éticas e estéticas.

Apesar de termos dados relacionados ao quantitativo de distribuição, não temos informações sobre os resultados dessa distribuição na formação crítica, humana e social dos sujeitos contemplados com o kit. Faz-se importante estabelecer pesquisas direcionada a esse aspecto, tendo em vista a necessidade de se avaliar se essa política tem atingido seu objetivo de promover ações de fomento à leitura literária. A proposta é significativa, mas é fundamental pesquisar para promover ações para que ela seja eficiente.

Ao se traçar esse percurso de busca pelas ações da RME-BH, fica evidente o movimento contínuo por ações de fomento à leitura literária. Entretanto, percebe-se também a ausência de ações que sejam direcionadas à formação do professor enquanto mediador dessa leitura. Nesse sentido, o projeto "Articuladores de Leitura" preenche essa "lacuna", apesar de não atingir diretamente a todos os professores.

5 O PROJETO "ARTICULADORES DE LEITURA": DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO AOS ENCAMINHAMENTOS PARA AÇÕES NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Dificuldade é a parte que vem antes do sucesso.
Sucesso é quando você faz o que sabe fazer só que todo mundo percebe.

(Adriana Falcão[18])

Esse tópico tem como objetivo principal a análise da formação oferecida aos articuladores. Para essa etapa investigativa foi necessária a realização de uma pesquisa qualitativa, pautada na busca por documentos sobre o projeto "Articuladores de Leituras", sendo preciso, ainda, a realização de pesquisa em campo, pautada no acompanhamento das formações oferecidas aos articuladores e em entrevistas junto aos responsáveis pelo processo de organização do curso.

Para tanto, tendo em vista que o projeto investigado se situa no contexto de um Programa maior de incentivo à leitura, fez-se importante situá-lo dentro do "Leituras em Conexão".

5.1 O projeto "Articuladores de Leitura" no programa "Leituras em Conexão"

Conforme apontado anteriormente, o "Leituras em conexão" é um programa da RME-BH que se apresentou como eixo central da gestão 2017-2020, com objetivo de ampliar as possibilidades de acesso à leitura e, consequentemente, melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes das escolas municipais nas atividades escolares.

De acordo com a coordenadora geral do Programa "Leitura em Conexões", a decisão de ter a leitura como eixo condutor da aprendizagem nas escolas da RME-BH baseou-se no desejo de promoção da melhoria da aprendizagem em todos os níveis de ensino bem como de potencializar os projetos de leitura já existentes na rede municipal de educação.

---

[18] FALCÃO, A. *Mania de Explicação*. São Paulo: Salamandra, 2001.

A partir de pesquisas no site da PBH e em publicações do DOM, percebe-se que as ações do Programa se desmembram em várias estratégias e projetos para desenvolvimento da habilidade leitora e se articulam a práticas de alfabetização e letramento, dentro e fora do espaço escolar.

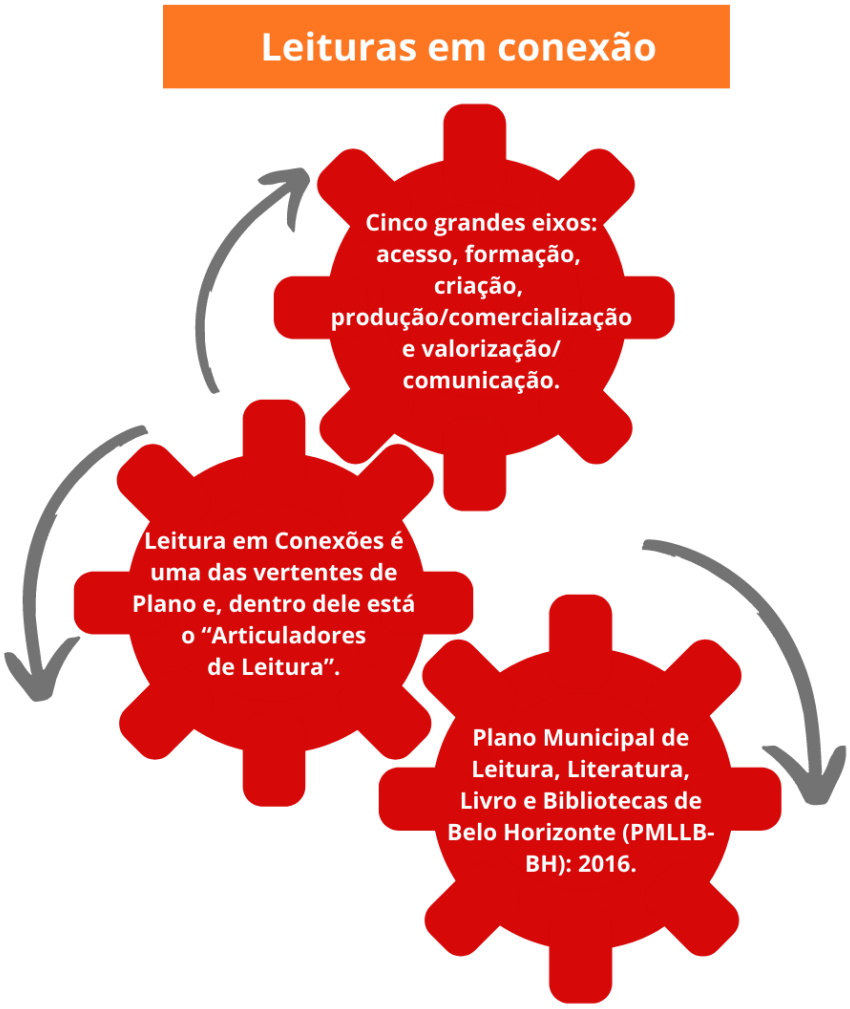
No que se direciona à formação do leitor literário, há dentro do Programa o projeto “Articuladores de Leitura”, objeto de pesquisa deste trabalho. De acordo com a SMED-PBH, a partir da percepção da necessidade de um melhor preparo dos professores para trabalharem com os livros disponíveis nas bibliotecas das escolas da rede pública, surgiu a proposta:

> A intenção é apoiar políticas públicas de incentivo à leitura, levando ao conhecimento dos educadores os projetos de literatura que estão em vigor e tudo o que o governo oferece em termos de material de apoio para o ensino literário, como as bibliotecas e acervos de livros. (CEALE, 2017).

Por meio da entrevista, a coordenadora geral do “Articuladores de Leitura” apontou que o projeto foi pensado como forma de proporcionar às escolas a presença de um sujeito articulador/mediador que pudesse auxiliar a instituição educativa com ações diversas relacionadas à leitura. Ainda segundo ela, o Projeto é uma ação importante, pois pretende contribuir para a formação de educadores que promovam mobilizações nas escolas onde atuam.

> De acordo com essa linha de pensamento, a leitura assume um lugar central nas mediações pedagógicas, perpassando todas as áreas de conhecimento e contribuindo para avanços na aprendizagem. (Relato obtido em entrevista à coordenadora do “Articuladores da Leitura” em 12 de setembro de 2018).

Figura 1 - Leituras em conexão



Fonte: elaborado pela autora (2020).

O Projeto apresenta uma perspectiva importante: para além da implantação de agentes de fomento a projetos institucionais de leitura, foi proporcionada uma formação a esses sujeitos para que pudessem se preparar enquanto agentes mediadores de leitura literária. Nesse sentido, a coordenadora aponta para o objetivo e a importância da formação, reforçando o desejo de que

> O articular venha promover nas escolas várias mobilizações do acervo, de projetos para envolver os profissionais da educação na leitura para tornar mais efetiva a aprendizagem de nossos estudantes. O engajamento dos profissionais durante o curso demonstra o quanto é importante se promover ações de formação, onde todos se tornem protagonistas da leitura. (Relato obtido em entrevista à coordenadora do "Articuladores da Leitura" em 12 de setembro de 2018).

Ao intentar que “todos se tornem protagonistas da leitura”, destaca-se um aspecto importante do Projeto. Apesar de apenas o articulador participar da formação e ser ele o responsável pela organização dos projetos, não é o único responsável pela promoção de ações de fomento; todos devem ser protagonistas, cabendo a ele a mediação dessas ações.

Sendo assim, interessa-nos, na pesquisa, entender os processos de organização do Projeto “Articuladores de Leitura”, desde sua concepção, seleção dos articuladores, passando pelo processo de organização das propostas, de organização das regionais para participação no projeto (critérios e justificativas para escolha dos articuladores e estratégias para atingir os objetivos propostos), bem como os impactos da formação de leitores dentro das instituições de ensino.

5.2 A parceria PBH e CEALE/UFMG: o processo de organização do Projeto “Articuladores de Leitura”

Como apontado, o projeto “Articuladores de Leitura” está inserido em um contexto maior de promoção de ações de incentivo ao desenvolvimento cultural por meio de práticas de incentivo à aproximação ao texto e à leitura. Esse Projeto pretendeu desenvolver, nas escolas públicas municipais, práticas institucionalizadas de incentivo à leitura literária, de forma a contribuir para a formação de sujeitos leitores. Para tal, cada instituição indicou um profissional da escola para ser o promotor das articulações relacionadas à promoção da leitura literária.

Enquanto ação “este curso pretendeu contribuir, como apoio, para as políticas públicas de incentivo à leitura, ora em desenvolvimento no município de Belo Horizonte” (CEALE, 2019, p. 5). A proposta apresentada pela RME-BH incluiu, para a formação desses sujeitos articuladores, palestras e cursos, a fim de que, em cada escola, haja um articulador que tenha recebido formações continuadas e que estabeleça ações de fomento à leitura, junto à comunidade escolar.

Em informações publicadas no site da PBH, aponta-se que o curso para formação de articuladores de leitura teve como objetivo

> [...] capacitar Articuladores de Leitura (profissionais envolvidos nas ações de promoção e articulação da leitura nas escolas municipais), tendo em vista o fortalecimento de habilidades, atitudes, conhecimentos e vivências que

> propiciem o letramento, em especial o literário, por meio de discussões teóricas, produção e análise de atividades práticas relacionadas ao trabalho com a leitura literária no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da utilização dos acervos de livros presentes nas escolas. (BELO HORIZONTE, 2018, p.26).

O processo formativo dos articuladores de leitura teve como fundamentação central o entendimento da importância das diversas formas de ler, da necessidade de se construir a autonomia dos estudantes, preparando-os para realizarem escolhas que os levassem a se envolver com o livro e desenvolver seu repertório estético, sua capacidade de reflexão e de diálogo com o texto e com a linguagem literária.

A parceria da RME-BH com o CEALE-UFMG intentou a formação e o fomento de estratégias para que a escola tivesse, como eixo fundamental, a formação de profissionais (denominados articuladores) envolvidos com os alunos para que, no coletivo, instituíssem propostas qualificadas que levassem à formação de leitores competentes. Nesse processo, os articuladores destacaram-se como aqueles que participariam das formações e organizariam na escola momentos de troca, reflexões e implementação de projetos direcionados à formação de leitores literários.

De acordo com dados publicados no site da PBH pela SMED:

> Essa iniciativa vem ao encontro dos objetivos do Programa Leituras em Conexão, o grande guarda-chuva da nossa política educacional, que visa o aprimoramento da leitura para a melhoria da aprendizagem. Sem dúvida, a formação continuada dos profissionais da Educação é um fator importante para o sucesso desta proposta maior. A intenção desse curso é preparar pessoas para serem articuladoras, dentro da escola e no contexto da rede, buscando convergir as propostas, projetos e ações pedagógicas para um mesmo objetivo, buscando intensificar as ações de leitura e evitando que boas práticas fiquem restritas a um determinado grupo, mas que possam também subsidiar outros trabalhos. (BELO HORIZONTE, 2018 p.16).

Figura 2 - Articuladores de Leitura e o processo de formação (parceria SMED/CEALE-UFMG)

Fonte: elaborado pela autora (2020).

A parceria SMED e CEALE foi pensada como estratégia para potencializar, com qualidade, os eventos de formação dos articuladores, intentando uma aproximação da Educação Básica com a universidade, como forma de “atualizar os processos de ensino e aprendizagem, a leitura literária e a elaboração do Plano de Leitura para cada escola” (BELO HORIZONTE, p.16, 2018). Nessa perspectiva, o desejo dessa parceria era de que cada escola tivesse o seu plano de leitura como

planejamento prioritário para todas as atividades e que esse plano auxiliasse na melhoria da aprendizagem.

O diálogo entre SMED e CEALE aconteceu ao longo de 2017. Nos encontros, discutiam-se o objetivo das formações e as melhores estratégias para efetivação do projeto “Articuladores de Leitura”, decidindo-se por colocar o foco da proposta na formação de leitores literários. Nesse sentido, para conduzir os encontros de formação regionalizados, foram selecionados formadores que tivessem em seu processo de pesquisa e formação o vínculo com a literatura.

A coordenadora inicial pela IES (Instituição de Ensino Superior) apontou, durante entrevista que, tendo em vista o eixo central “literatura”, foi feita a organização dos grupos de trabalho, selecionando um formador para cada regional. Junto a esse grupo foram realizados encontros periódicos para se traçar os percursos, fazer a seleção dos textos e decidir a metodologia dos encontros a fim de que as nove regionais passassem pela mesma formação.

A coordenadora chamou a atenção para o período necessário para o início do curso, destacando a demora na efetivação devido a aspectos que envolvem políticas públicas, em termos de burocracia para liberação de recursos.

Ela destacou ainda que foram realizadas várias conversas com o grupo de representantes da SMED e do CEALE, discutindo-se sobre os objetivos do projeto. Nesse processo discutiu-se, ainda, sobre a necessidade de se falar e utilizar os livros distribuídos em campanhas de fomento à leitura (como os kits da PBH e do PNBE). Além disso, foi feito um recorte relacionado ao eixo “leitura”, estabelecendo a leitura literária como norteadora do trabalho.

Percebe-se, na organização do curso, alguns cuidados fundamentais. Primeiro o entendimento da necessidade de se aproximar a universidade da educação básica, pois há ainda uma dicotomia que muitas vezes afasta essas instâncias de ensino que tanto precisam dialogar. Sendo a universidade o espaço de pesquisa e extensão, acredita-se que o vínculo entre essas duas etapas de ensino devem se fazer constantes, pois a universidade pode contribuir com formações e reflexões para a melhoria da educação básica, assim como esta pode auxiliar a universidade no processo de pesquisa e, até mesmo, de formação dos graduandos.

Segundo a questão do diálogo constante, entre SMED e CEALE, para organização do curso, cuidando-se para que fosse não apenas de uma formação

que contemplasse a temática leitura literária, mas que abarcasse as necessidades relacionadas ao perfil da RME-BH.

Para a organização de cada encontro formativo, foram realizadas reuniões nas quais o coordenador do projeto pela UFMG e todos os formadores participavam. A proposta de formação (com relação a concepções teóricas e dinâmica) levada a cada regional foi a mesma, variando apenas no que diz respeito à condução pelo formador. De acordo com o CEALE (2019), estabeleceu-se como prática contínua dos encontros a exploração dos acervos disponíveis nas bibliotecas da escola.

> O trabalho com esses acervos teve por objetivo estabelecer um vínculo de familiaridade com os livros, em especial os de literatura, que possibilitassem a elaboração, pelos cursistas, de atividades de dinamização da leitura naquele ambiente (CEALE, 2019, p.8).

Para além de se focar no tema central dos encontros (a literatura), toda a construção do curso foi realizada considerando também o perfil do público a quem pretendia atingir. Ou seja, não houve o foco apenas no trabalho com a literatura, mas também no perfil das escolas públicas municipais de Belo Horizonte. Nesse processo, selecionar formadores que têm a trajetória acadêmica relacionada aos estudos literários também foi uma ação importante para qualificar o processo.

Além disso, foi tomado o cuidado de utilizar materiais literários de circulação na Rede, favorecendo não apenas o conhecimento sobre eles, mas potencializando seus usos.

Por fim, pensar um plano de leitura para cada escola aponta outro diferencial da formação oferecida. Traçar planos diferenciados significa entender que cada instituição, apesar de apresentar características comuns, tem suas especificidades, e isso é crucial no traçado de metas. Dar autonomia às escolas, entendendo que planos são metas a serem cumpridas para dar resultado e que precisam ser pensados tendo em vista as ações que já acontecem na escola, o perfil dos sujeitos envolvidos em suas dinâmicas, os desejos e necessidades presentes naquele espaço, é um ato importante no processo de “fazer dar certo” o que se propõe.

Além disso, entende-se que, nessa direção, incentivam-se a diversidade e a ampliação de ações direcionadas ao fomento à leitura literária, o que, no futuro,

pode permitir trocas entre as escolas (no sentido de socialização de suas práticas) e aperfeiçoamento, cada vez melhor, das ações de formação dentro das escolas.

De forma geral, os encontros foram organizados em quatro módulos, sendo a palestra de abertura relacionada à temática “Programa escolar de leitura”, o módulo um dos encontros regionalizados intitulado “Conceitos básicos”, direcionado à discussão de aspectos teóricos sobre leitura literária, o segundo módulo voltado às “Políticas públicas de leitura”. Para o terceiro módulo, foram reservados dois encontros, uma vez que a temática “Literatura infantil e juvenil” necessitava de um tempo maior para exploração. O módulo quatro foi destinado ao tema “Literatura e outras linguagens”.

Definiu-se ainda que haveria, antes dos encontros regionalizados, uma aula inaugural do “Articuladores de Leitura” e, em seguida, as formações aconteceriam distribuídas por regionais (Centro-sul, Norte, Nordeste, Noroeste, Venda Nova, Barreiro, Leste, Oeste e Pampulha).

Em agosto de 2017, foi realizada uma palestra proferida pelo professor doutor Rildo Cosson. A data foi pensada para ser articulada ao Salão do Livro[19], que aconteceu no Parque Municipal Renné Giannetti, e a palestra foi proferida no teatro Francisco Nunes, localizado no parque.

A escolha pela data e local, articulando ao Salão do Livro, foi uma estratégia significativa, tendo em vista que foram promovidos diversos eventos, como contação de história, exposição de livros, entrevistas e palestras com autores, donos de editoras, dentre outros. Dessa forma, os articuladores que sentiram interesse puderam envolver-se mais com o universo literário, tecendo reflexões sobre a importância da leitura literária e vivenciando possibilidades de ações para dentro da escola.

[19] O Salão do Livro Infantil e Juvenil é um evento que tem por objetivo valorizar o livro como bem cultural, reforçando a importância da literatura infantil e a necessidade de incentivo à formação do hábito de leitura. Informações sobre o evento podem ser acessadas no endereço eletrônico http://www.camaramineiradolivro.com.br/projetos/salao-do-livro-infantil-e-juvenil-de-minas-gerais/

Após esse momento inicial, houve uma interrupção no projeto. Apesar de não conseguir informações sobre o motivo, acreditamos ter sido em função da pouca organização das escolas para a seleção do articulador[20].

No ano seguinte, em março de 2018, Rildo Cosson proferiu novamente a palestra de abertura do Projeto. Dessa vez, o encontro aconteceu no auditório da Faculdade de Educação (FaE), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e contou com a presença apenas dos articuladores e integrantes do projeto pela SMED e pelo CEALE.

5.2.1 A palestra sobre leitura literária

A palestra teve como temática a leitura literária e teve início com o professor Rildo chamando a atenção para a necessidade de a escola se adaptar às mudanças sociais, destacando que a literatura também sofre transformações ao longo dos tempos, adaptando-se aos contextos e situações histórias.

Ele destacou a importância da escola enquanto espaço promotor da leitura, enfatizando que é dever das instituições escolares o trabalho com a leitura literária. Sua palestra foi conduzida a partir de quatro pressupostos: a leitura enquanto função da escola e a leitura enquanto prática. A leitura enquanto processo, a leitura para além da escrita.

> Rildo: Eu tenho que entender que **a leitura funciona como um processo**, ou seja, nós que estamos habituados a ler, nem percebemos, lemos automaticamente. Mas quem está em processo de aprendizagem, a pessoa passa mais lento nesse processo ou pode se deter em um desses momentos. Quando eu vou ler, eu faço uma conjectura sobre o que vou ler, ou seja, tem que ter esse momento de previsão, mas também de decifração, compreensão. (COSSON, 2018, grifo da autora).

Nesse momento, refletiu sobre o processo de leitura, destacando três etapas: a que chamou de pré-leitura, que são as antecipações e previsões que antecedem e preparam o leitor para o contato com a obra; a decifração e compreensão que se relacionam à leitura efetiva do texto e a interpretação, que, segundo ele, é a incorporação do texto à vida, ou seja, o que o leitor faz com o que leu.

[20] Essa hipótese foi levantada durante o processo de acompanhamento das formações regionalizadas e teve como fundamento as falas das participantes, relacionadas à escolha dos articuladores.

O palestrante chamou a atenção para a necessidade de se ter um planejamento bem elaborado, que envolva toda a escola. Dialogando com a proposta do projeto “Articuladores de Leitura”, falou sobre programa escolar de leitura, destacando a importância da sistematização no processo de formação do leitor literário. Chamou a atenção também à necessidade de se estabelecer objetivos claros, tendo em vista os resultados que se pretende. Nesse processo, a função de formar leitores não deve ser apenas responsabilidade do professor, mas compromisso de toda a escola.

> Rildo: É necessária a organização de um programa escolar de leitura. Primeiro, deve envolver toda a escola [...]. Entendo claramente que sem um compromisso da escola [...] não vai funcionar. A ação individual do professor não vai funcionar. Não avança, morre...porque não tem compromisso da escola, a escola toda não participa, ou seja, era aquele professor e se ele vai embora, morre! [...] As atividades devem ser planejadas e efetivamente executadas. (COSSON, 2018).

Foi endossada a questão de que não existe leitura sem leitor e que, no processo de ler, é necessário que haja um encontro entre esse leitor e o texto para que seja possível estabelecer um pacto de leitura que permita o envolvimento e a construção de sentido junto ao texto.

Nessa direção, a leitura se constitui enquanto ato solitário e solidário, pois é preciso que o leitor crie seus próprios sentidos para o texto (por isso solitário), ao mesmo tempo que depende desse texto para a construção desse sentido (por isso, solidário). Para que haja esse encontro, a leitura precisa ser interpretativa, ou seja, é preciso um diálogo com o texto estabelecendo sentidos por meio dele e para ele.

> Rildo: Leitura é um ato solitário. Não posso ler com a cabeça da outra pessoa. Eu tenho que fazer, ler com meus olhos, com minha voz, não dá para transferir pra outra pessoa ler por mim. Agora, a gente não pode esquecer que é um ato solitário, mas é também um ato solidário [...]. Só consigo ler quando estou inserido dentro de uma comunidade de leitores, dentro de um conjunto de outros leitores. Então, é na relação com outros leitores que a leitura faz sentido para mim [...]. Dentro do ensino de leitura de literatura a comunidade de leitores é essencial [...]. A aprendizagem da leitura vai acontecer por meio de práticas [...] no caso da literatura eu preciso interpretar, eu tenho que atribuir sentido, que dialogar com o texto para atribuir sentido. É isso a grande riqueza da leitura literária. Por isso eu fico muito preocupado com a leitura literária como leitura literal. Ou seja, eu leio só para interpretar o texto. (COSSON, 2018).

Com relação à leitura literária, Rildo foi enfático ao dizer que a leitura precisa ser um encontro do leitor com o texto e atentou para o cuidado com a mediação, tendo em vista que a maneira como ela é realizada pode prejudicar esse encontro.

> Rildo: Dentro da questão da leitura literária [...] primeira coisa tem que ter é o encontro do leitor com a obra. Ou seja, se o aluno não tiver acesso direto ao texto em algum momento, a leitura não vai funcionar [...]. Muitas vezes a pessoa entende a mediação como o ficar no meio. Muitas vezes a mediação atrapalha, não posso ficar no meio [...], a mediação não é ficar no meio, é facilitar o processo. (COSSON, 2018).

Rildo destaca a importância de os articuladores refletirem sobre o processo de planejar e efetivar práticas de leitura literária, ressaltando que o mediador deve aproximar o leitor do texto, ampliando, e não limitando, as possibilidades de interação e exploração no processo de leitura.

Ele destacou, ainda, os modos de leitura necessários a serem trabalhados na escola, apresentando os sentidos e tipos de trabalho a serem realizados para desenvolvimento das habilidades necessárias ao leitor literário.

Ao enfocar a leitura enquanto ato silencioso, destacou que esta é a mais comum na escola, mas também é a mais difícil, uma vez que a escola tende a ser barulhenta e que é difícil ao mediador identificar se de fato os envolvidos no processo estão efetivamente lendo. “O programa de leitura silenciosa é uma coisa muito simples, significa que toda a escola deve parar e ler. Todos!” (Trecho da palestra, 6/3/2018).

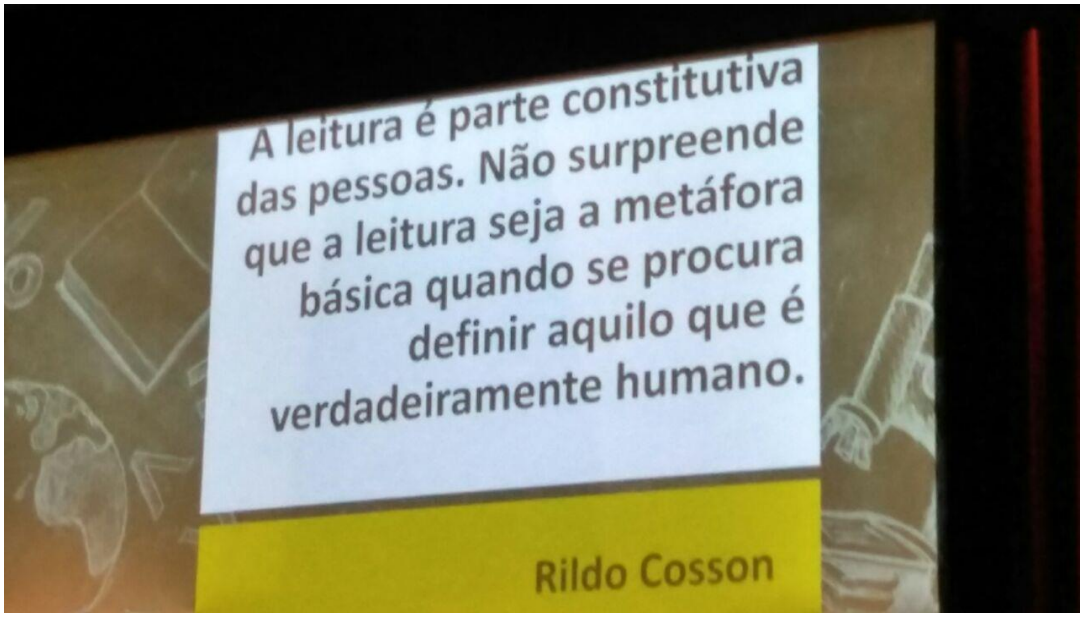
Ao enfocar a leitura em voz alta, chamou a atenção para o cuidado em não confundir leitura em voz alta com contação de história, sugerindo possibilidades de trabalho, como com a “Sacola Literária”, explicitando que as sugestões eram para que os articuladores se inspirassem e não necessariamente as utilizassem em sua prática, destacando a importância de cada escola ter seu programa, de acordo com sua realidade e necessidades.

Ao enfatizar a memória no processo de leitura, ressaltou a necessidade de sentir para memorizar, sugerindo práticas de contação de história, de coro falado e declamação. E, ao discorrer sobre a leitura com foco na interação, destacou-a como a experiência que exige mais do professor:

> Rildo: Memória é uma coisa que desapareceu da escola, a leitura da memória [...]. Há várias atividades que são importantes, para guardar no coração, saber de cor, saber do coração [...]. A leitura de Interação... essa é a que escola se preocupa mais. Essa exige mais do professor. Envolve participação, comentário e análise (COSSON, 2018).

Dialogando com suas produções, o autor falou sobre a importância dos círculos de leitura, destacando os ganhos possíveis por meio dessa prática, tais quais autonomia na leitura, interação, desenvolvimento da fluência leitora, ampliação do diálogo literário.

Figura 3 – Apresentação do palestrante no encontro de abertura



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Um aspecto explorado durante toda a palestra foi a necessidade de se cuidar das práticas realizadas para a formação de leitores literários. Dentre os cuidados necessários, dois se destacam. O primeiro está relacionado à prática de reduzir a literatura ao a um instrumento para o ensino de habilidades de leitura e escrita, ou seja, para a alfabetização. Destacou que a essência do literário está exatamente na abertura que ele nos dá a interpretações diversas e subjetivas, por isso, exigir uma única interpretação do texto tira dele o caráter literário, tornando-o literal.

O segundo diz respeito aos procedimentos de avaliação da leitura literária. De acordo com o palestrante, a maneira como conduzimos esses processos avaliativos podem impedir uma avaliação coerente por parte do professor e afastar o leitor em

formação do universo literário. Dando como exemplo o pedido de resumos, ele diz que essas práticas restringem as possibilidades de o leitor socializar de maneira significativa a interação que teve com o texto. “Tô pedindo para ele pegar uma relação inteira, intensa que ele teve com o texto e pedindo pra resumir” (Trecho da palestra, 6/3/2018), reforçou o palestrante.

Rildo Cosson fechou o encontro com a leitura de um texto literário, destacando que a literatura faz parte da formação humana, e a escola é um espaço fundamental para dar acesso de qualidade a esse bem cultural, fundamental para o processo de formação do ser humano. Após o momento de reflexão promovido pela palestra, iniciaram-se os encontros regionalizados.

5.3 Estrutura dos encontros regionalizados de formação dos articuladores e análise do material utilizado

Essa etapa da pesquisa compreendeu a análise da organização dos encontros e dos materiais utilizados no curso para articuladores, realizados por regional, conforme já explicitado. Para tal, foram realizadas buscas em documentos oficiais da PBH e do CEALE, entrevista com coordenadores de projeto, análise dos *power point* utilizados, bem como dos textos sugeridos e discutidos junto aos articuladores.

Os (08) oito encontros de formação regionalizados aconteceram aos sábados, entre março e novembro de 2018, tendo duração de quatro horas cada, perfazendo um total de 32 horas que, acrescidas da carga horária das palestras de abertura e encerramento, totalizaram (40 h) quarenta horas. De acordo com a SMED, as datas foram pensadas pelas duas equipes (CEALE/SMED), que tiveram o cuidado de organizar de forma que fosse possível a leitura dos materiais indicados e a realização de atividades que fossem solicitadas.

Figura 4 – Percursos formativos

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Essa delimitação de carga horária foi pensada em 2017 (dois mil e dezessete) e divulgada às escolas por meio de ofício e de publicação no DOM de Belo Horizonte. A publicação destacava ainda o objetivo das formações:

> [...] abordar o planejamento de ações para incentivar a leitura nas bibliotecas escolares, o melhor aproveitamento dos acervos literários, além de oficinas de leitura, abordando fundamentação teórica e a prática também. (CEALE, 2018).

O CEALE também divulgou a pareceria, por meio de sua página digital. Nela, a equipe destacou que o projeto “Articuladores de Leitura”

> [...] visa promover práticas de discussão, produção e análises da leitura literária nas escolas, com o foco no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo é incentivar a leitura nas escolas da rede pública, oferecendo conhecimento e suporte para que os educadores possam entender melhor sobre os projetos literários propostos no país e conseguir repassar para os estudantes de forma efetiva. (CEALE, 2018).

O acesso aos slides utilizados e ao material disponibilizado pela CEALE permitiu identificar as temáticas privilegiadas para os encontros de formação, contidas nos quatro módulos, sendo elas “A leitura, a leitura literária, a formação de leitores, o letramento literário”; “As histórias de leitura dos participantes mediadas pela escrita e pela oralidade”, “Políticas públicas de leitura”; “Experiências exitosas no Brasil e na Rede Municipal de BH”; “Literatura infantil e juvenil”; “Literatura na Educação de Jovens e Adultos”, “As escolhas, a questão da qualidade e seus valores”, “Literatura e outras linguagens” e “Introdução de conceitos básicos (leitura, literatura, leitura literária, letramento literário, formação de leitores, mediação de leitura literária)”, articulando sempre teoria e prática (CEALE, 2019).

De acordo com o material do CEALE (2019)

> [...] o principal objetivo do curso foi promover, junto aos participantes – professores e bibliotecários que atuam nas escolas –, discussões teóricas, produção e análise de atividades práticas, relacionadas ao trabalho com a leitura literária no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – EJA, a partir da utilização dos acervos de livros presentes nas escolas, tendo como meta o fortalecimento de habilidades, atitudes, conhecimentos e vivências adequadas que propiciem o letramento, em especial o literário (CEALE, 2019, p. 4).

Percebe-se a pertinência na escolha das temáticas uma vez que é necessário que os articuladores não apenas entendam a importância de se formar leitores literários, mas se apropriem do conceito de literatura e leitura literária, refletindo sobre as possibilidades de fomento à leitura.

Percebe-se, ainda, uma progressão gradativa no que diz respeito aos temas, iniciando com campos conceituais, relacionados ao fomento à leitura para, então, apresentar aspectos relacionados a políticas públicas de incentivo à leitura (nacionais e municipais) e, posteriormente, se pensar em ações que envolvem a

escola, como o processo de escolha e as estratégias necessárias no processo de formação de leitores. De maneira geral, apresenta-se, abaixo, como foram pensados os encontros e as datas nas quais eles aconteceram.

O primeiro encontro, no dia 17 (dezessete) de março de 2018 (dois mil e dezoito), teve como objetivo a discussão de conceitos relacionados à literatura e formação de leitores, apresentando a proposta do projeto “Articuladores” a partir da pergunta “Como a literatura aparece na sua escola?”.

O segundo encontro, no dia 14 (quatorze) de abril, foi um momento de aprofundar nas discussões acerca da relação “eu leitor/eu mediador” e na maneira como a literatura se faz presente na escola. Nesse encontro pretendeu-se também iniciar o processo de um esboço de projeto institucional de fomento à leitura literária nas escolas. Para isso, foi feito um pedido de levantamento de quais projetos, relacionados à temática, já são desenvolvidos na escola.

O terceiro encontro aconteceu no dia 12 (doze) de maio e objetivou apresentar políticas públicas relacionadas ao fomento à leitura na escola, realizando um levantamento sobre quais projetos ou ações os articuladores conheciam e quais se fizeram (ou se fazem) presentes na escola. Em seguida os articuladores socializaram experiências exitosas que já vivenciaram, dentro e fora da escola.

No quarto encontrou, que aconteceu no dia 16 (dezesseis) de junho, houve

> Discussão dos conceitos com destaque para a multiplicidade, a diversidade, a fragilidade da segmentação estritamente etária na caracterização das obras, entre outros temas relacionados aos livros de literatura e suas apropriações pelos leitores- sugestão: priorização dos acervos das bibliotecas escolares, com exemplos concretos de livros (CEALE, 2019, p.12).

Foram discutidos conceitos relacionados a livros literários e sua apropriação pelos leitores, articulando à proposta de elaboração de um projeto institucional de fomento à leitura. Para tal, o encontro foi norteado pela pergunta: “Que acervo a biblioteca da minha escola oferece aos alunos (crianças, jovens e adultos)?”.

O quinto encontro aconteceu no dia 18 (dezoito) de agosto e deu continuidade às discussões do encontro anterior estabelecendo, como eixo condutor, a reflexão sobre projetos escolares de leitura, considerando as diferentes faixas etárias (incluindo a EJA).

O sexto encontro aconteceu no dia 15 (quinze) de setembro e estabeleceu como temática a análise de obras literárias em “uma perspectiva intersemiótica e multimidiática, tendo em vista os projetos de leitura literária dos participantes do curso” (CEALE, 2019, p.13). Planejou-se, ainda, discussões sobre a implementação de projetos nas escolas onde atuam os articuladores.

No dia 27 (vinte e sete) de outubro, sétimo encontro, retomou-se a discussão sobre a implementação de projetos de fomento à leitura, aprofundando as “discussões do encontro anterior, através da concepção e da realização de um sarau multimídia. Experimentação do texto poético na perspectiva do poeta multimídia em seu laboratório interartes” (CEALE, 2019, p.13).

O último encontro, dia 10 (dez) de novembro, foi destinado à socialização dos projetos elaborados para institucionalização nas escolas. Por fim, de maneira centralizada, planejou-se a palestra de fechamento com exposição de trabalhos desenvolvidos pelos articuladores das escolas do município.

Ao analisar a forma como os encontros foram distribuídos e organizados, percebe-se um cuidado com relação ao espaçamento entre as datas, entendendo como importante esse intervalo para que os articuladores tivessem tempo de refletir sobre as discussões propostas e socializar junto ao grupo de trabalho, mobilizando-o para a elaboração do projeto institucional de fomento à leitura literária.

Ao analisar o material utilizado[21] no curso o que se observa é que houve um cuidado com as escolhas das temáticas e abordagem nos encontros de formação, dialogando com políticas públicas possíveis de serem exploradas nas escolas. Percebe-se também o cuidado em preparar os articuladores não apenas com exemplos de propostas de atividades para formação de leitores literários, mas, principalmente, a partir de aportes teóricos que levaram a reflexões sobre a importância da literatura no processo de formação humana, sobre concepções de leitura literária e sobre a importância da escola nesse processo de acesso e difusão do texto literário de maneira qualitativa.

Ao apresentar autores como Hunt, Lajolo, Coelho, Soares, dentre outros, trazendo citações desses para reflexões sobre a temática literária, o material do

[21] Slides e textos teóricos disponibilizados.

curso possibilitou aos articuladores a oportunidade de ampliar o repertório teórico sobre o tema, bem como refletir sobre o percurso formativo do aluno. Por meio do diálogo com esses autores, percebeu-se o estímulo à construção de um projeto institucional que efetivamente atingisse o objetivo de formar leitores literários que, gradativamente, tornem-se autônomos.

Outro aspecto importante da organização do material para o curso (textos e slides) foi a apresentação de programas fruto de políticas públicas de leitura literária. Já na organização do primeiro módulo, ao situar esses programas, chamou-se a atenção para a realidade brasileira, destacando que a maior parte das crianças brasileiras terão contato com livros literários apenas na escola (Slide 2, do módulo II). Nesse sentido, houve a possibilidade de reflexão sobre a importância da qualidade das práticas de leitura literária que são oferecidas pela escola.

Ao conceituar políticas públicas usou-se a concepção presente no Glossário CEALE (2014) de que

> São as políticas culturais e, sobretudo, educacionais que dão concretude e visibilidade ao modelo de sociedade a ser implantado pelo Estado, por meio de seus governos, sendo elas parte de um plano mais geral que visa ao desenvolvimento socioeconômico do país (CEALE, 2018, slide 5, módulo II).

Além disso, destacou-se que políticas de incentivo à leitura são relativamente recentes no Brasil

> No Brasil, as ações de promoção e acesso à leitura são implementadas pelo MEC desde a sua criação, em 1930. Entretanto, foi apenas na década de 1980 que a questão da formação de leitores entrou na pauta das políticas públicas e, ainda assim, não de forma prioritária- sempre afetadas pela descontinuidade das políticas públicas (CEALE, 2018, slide 6, módulo II).

O trecho apresentado permite a reflexão sobre os processos descontínuos de fomento à leitura literária por meio de políticas públicas. Em seguida, aponta-se, ainda, quatro programas nacionais de fomento à leitura: o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL), o Proler, o Proleitura e o Programa Nacional da Biblioteca

Escolar (que teve maior ênfase na discussão e apresentação) e o Programa Nacional do Livro didático destinado à Literatura (PNLD Literário)[22].

No que diz respeito ao PNBE, foram disponibilizadas perguntas para sondagem sobre o conhecimento que os articuladores tinham desse programa. As perguntas apresentadas conduziam à identificação sobre os modos como a escola se organizava para recepção dos acervos, como os disponibiliza na biblioteca e se há a presença de trabalhos desenvolvidos a partir dessas obras.

Ao apresentar o programa foram destacadas também suas três ações centrais: avaliação e distribuição de obras literárias, avaliação e distribuição de periódicos e avaliação e distribuição de obras de cunho metodológico e teórico, sendo apresentada a capa de algumas dessas obras nos slides.

Entende-se como fundamental essa ação, tendo em vista a possibilidade de muitos educadores não terem conhecimento da vertente de distribuição não apenas de obras literárias, mas de material de apoio para que o professor amplie seus conhecimentos e tenha também materiais “complementares” para a prática em sala de aula.

Há, nos slides utilizados para a formação, o destaque para três aspectos centrais no processo de avaliação de uma obra literária: qualidade textual, qualidade temática e qualidade gráfica. No que diz respeito à qualidade do texto, os slides apresentaram aspectos relacionados à capacidade de ampliar o repertório linguístico e cultural dos leitores, incentivo à fruição estética, equilíbrio entre leitura autônoma e leitura mediada, textos eticamente adequados, sem apresentação de preconceitos, moralismos e estereótipos, ausência de erros de revisão e/ou de impressão.

Relacionado à qualidade do projeto gráfico, os slides apontaram para a necessidade de se avaliar as obras considerando aspectos como a apresentação de capa criativa, atraente e apropriada ao projeto estético-literário da obra; o uso de tipos gráficos, espaçamento e distribuição espacial adequados aos diferentes

---

[22] De acordo com o site do MEC, o PNLD Literário teve sua primeira edição em 2018, tendo como objetivo a avaliação e distribuição de obras literárias para os estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano) e ensino médio. Em 2020, segundo o site do MEC, estendeu o processo incluindo obras didáticas e literárias destinadas a estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental (sexto ao nono ano). Importante destacar que as propostas do PNLD Literário e do PNBE são diferenciadas, tendo em vista as concepções que cada um apresenta sobre leitura literária, o que não será explorado nesta tese em função de não ser o objetivo da pesquisa.

públicos, distribuição equilibrada de texto e imagens, interação das ilustrações com o texto, artisticamente elaboradas, uso de papel adequado à leitura e ao manuseio pelos diversos públicos, pertinência das informações complementares.

Trazer a discussão sobre o projeto gráfico é essencial, uma vez que muitos não o levam em consideração no momento de escolha de um livro. Por isso, explicitar no processo formativo a importância da capa, da organização estética da obra, da organização de texto e imagem não apenas no espaço do livro, mas analisando a maneira como esses textos (escrito e visual) se relacionam e se complementam, bem como a análise das demais informações presentes no livro é fundamental para uma formação de qualidade desse sujeito que será o agente promotor do fomento à leitura.

Para o terceiro encontro, relacionado à adequação temática, enfatizou-se como critérios para avaliação: a adequação da abordagem ao perfil sociocultural e aos interesses do público alvo, a capacidade de motivar a leitura, o potencial para incitar novas leituras e a possibilidade de ampliação das referências culturais dos diferentes públicos e da exploração artística dos temas.

Julgamos essa abordagem fundamental no processo de formação de articuladores tendo em vista que eles serão multiplicadores e incentivadores de práticas de fomento à leitura literária e, por isso, faz-se fundamental que tenham critérios adequados para seleção de livros e embasamento para auxiliarem os demais envolvidos na formação de leitores a escolherem, com qualidade, os textos a serem trabalhados. Pensar que não é apenas a avaliação que se faz do livro que garante que eles sejam bem aceitos e pertinentes aos estudantes, mas que é necessário também pensar no perfil do grupo com o qual será feita a mediação literária.

São fundamentais, para a avaliação da qualidade da obra, a análise das estratégias utilizadas no livro para incentivar que o leitor se envolva, das possibilidades de descoberta que o livro apresenta e os conhecimentos que ele estimula a buscar, bem como da maneira como os temas são explorados, considerando a maneira como o texto se encontra estruturado, ampliando referências e convidando ao envolvimento.

Por fim, para finalizar os slides referentes à seleção de obras de qualidade, apresentou-se, nos slides, a citação:

> [...] um livro bonito tem função sociocultural relevante, especialmente num país pobre, em que a maioria corre o risco de ficar sem acesso a bens simbólicos desse tipo. A existência de livros bonitos exibe a necessidade da transformação social, no sentido de que eles deixem de ser privilégio de uma elite econômica. (PAULINO, 2005, p. 17).

Ao apresentar tal citação, o material permite a reflexão sobre o perfil comum aos estudantes de escolas públicas que, muitas vezes, só têm acesso ao livro na escola, reforçando a fala de Rildo Cosson na palestra inicial do projeto "Articuladores de Leitura".

Outro aspecto tratado no material[23] disponibilizado para o módulo II (dois) do percurso formativo de articuladores, e entendido aqui como fundamental, foi o Programa de Bibliotecas da Rede Municipal de Belo Horizonte. Apresentou-se o objetivo do Programa, que está relacionado à

> [...] proposição de diretrizes para as bibliotecas escolares da Rede, promovendo e monitorando programas de incentivo às práticas de leitura e de pesquisa escolar, de maneira a formar alunos e professores leitores e pesquisadores, a partir da integração da biblioteca como projeto político-pedagógico (PPP) de cada unidade escolar a qual pertença (CEALE, 2018, slide 46, módulo II).

Apesar de a formação ser direcionada para profissionais da RME-BH, é comum que os servidores não tenham conhecimento de todos os núcleos e práticas que fazem parte das ações dessa Rede. Por isso, explicitar que há ações bem organizadas, direcionadas especificamente a práticas de fomento à leitura por meio da biblioteca, é importante para que se perceba as possibilidades de formação de leitores a partir do que é oferecido pela Rede.

Foram apresentadas as ações promovidas pela gerência de biblioteca escolar da RME-BH[24], dentre elas os kits literários, os eventos promovidos para apresentação e divulgação desses livros, bem como práticas de incentivo à leitura, como teatro, debates, visita de autores à escola, dentre outros.

Os slides apresentaram também publicações periódicas de um material denominado *Cadernos do Programa de Bibliotecas,* que tem por objetivo

[23] Slides e textos teóricos sobre a temática.

[24] Esses Kits referem-se aos já apresentados no terceiro capítulo dessa tese.

sistematizar e nortear o trabalho nas bibliotecas escolares. Por fim, foi destacada a qualidade do trabalho desenvolvido pelo Programa de Bibliotecas da Rede Municipal de Belo Horizonte apresentando os impactos dessa política, os desafios e as expectativas.

Como impactos, destacaram-se a distribuição e a disponibilização dos livros às escolas, o atendimento às demandas escolares, o trabalho para que os livros cheguem às mãos de alunos e professores, a diversidade e qualidade das obras que compõem as bibliotecas e da estrutura física desses espaços.

Como desafios, destacaram-se a divulgação do Programa, o estímulo aos profissionais das bibliotecas, a integração entre biblioteca e corpo docente, a diversidade de tarefas para o auxiliar de biblioteca, projetos da biblioteca em parceria com a escola e a formação do mediador. Como expectativas, o material apontou a visibilidade e estímulo à leitura do acervo que se dispõe nesse espaço, a ênfase na importância do PNBE e na distribuição de kits.

Entende-se que a explicitação do Programa articulada à apresentação de políticas públicas nacionais e a reflexão sobre a importância da qualidade literária no material produzido para o segundo módulo foram assertivas, no sentido de permitirem aos articuladores pensarem a partir de uma perspectiva macro para uma micro, mas não menos importante, ou seja, pensar em políticas e em livros diversos para, posteriormente, refletir sobre escolhas e ações possíveis ao espaço onde atuam: a escola.

Um aspecto apresentado no material foi a orientação, por parte do Programa de Bibliotecas da SMED-BH, para que as bibliotecas fiquem abertas durante o período de recreio. Essa informação é importante pois permite que os articuladores, tendo ciência, apontem à escola tal orientação e auxiliem no processo de proporcionar, aos estudantes e educadores, a possibilidade de explorar esse espaço nos momentos de recreio, em que estão “livres” para fazer escolhas e se envolver com leituras.

É possível que, em muitas instituições, esse momento de visita à biblioteca seja o único momento em que o estudante tem a oportunidade de, sem mediação, fazer escolhas, tendo a possibilidade de desenvolver seu processo de autonomia no que diz respeito a escolhas literárias. Por isso é tão importante pensar nessa

abertura do espaço em diversos momentos, que não apenas aquele onde há a mediação do professor.

Fecha-se o material desse módulo apresentando a citação de Yunes (2005, p. 5):

> Políticas de leitura não têm uma receita acabada, mas, de todo modo, faz-se necessária a constituição de uma rede de ações assumidas coletivamente em cada comunidade, com decisões concertadas Inter institucionalmente que acolham as iniciativas e projetos para apoiá-los e expandi-los até que as práticas se tornem correntes na experiência de cada sujeito cidadão (CEALE, 2018, slide 70, módulo II).

Avaliamos esse fechamento como fundamental, tendo em vista que os articuladores estão fazendo parte de um Projeto que se configura dentro de ações de políticas públicas e precisam ter, para além de conhecimento de ações que impactam em suas propostas de projeto institucionalizado, conhecimento sobre a rede de promoção de fomento à leitura com as quais têm a possibilidade e, diríamos até a obrigação, de dialogar para promovem ações efetivamente de qualidade.

O terceiro módulo foi organizado em duas etapas, ambas com a proposta de reflexão sobre conceitos de literatura direcionada aos diferentes públicos (infantil, juvenil e para EJA), promovendo uma discussão a respeito das estratégias de escolhas literárias.

Para tal, foi feita uma retomada das discussões iniciais propostas no material, retomando aspectos fundamentais a serem pensados no processo de elaboração e institucionalização de um projeto de fomento à leitura literária, destacando a necessidade de se fazer boas escolhas não apenas de obras, mas também da mediação a ser realizada.

Para iniciar o diálogo, foram apresentadas as seguintes perguntas:

> Como definir literatura? Há livros bons em si? Todos devem apreciar o mesmo tipo de texto? Há uma qualidade estética objetiva nas obras? Há uma maneira correta de ler literatura?" (CEALE, 2018, slide 4, módulo III-parte 1)

Ao promover a discussão sobre criança e literatura infantil, os slides apresentam a seguinte citação:

> Cada vez mais sou da opinião de que não existem livros para criança. Eles são um conceito inventado por motivos comerciais e mantido pela tendência

> humana de classificar e rotular. O autor honesto [...] escreve o que está dentro de si e precisa sair. Às vezes o que ele escreve terá ressonância nas inclinações e interesses dos jovens, outras vezes não [...]. Se precisa haver uma classificação, é de livros bons e ruins. [CROUCH apud HUNT, 2010, p.74] (CEALE, 2018, slide 5, módulo III-parte 1).

Fundamental tal “provocação”, uma vez que há na sociedade esse hábito por limitar as faixas etárias dos livros ainda que seja possível a leitura por diferentes públicos. Na verdade, classificar os livros por faixa etária não é mais importante do que avaliar sua qualidade. Nesse sentido, o material estimula a reflexão sobre preceitos envolvidos no processo de escolha dos livros, enfatizando a questão de se analisar se os livros são ou não de qualidade.

Em seguida, baseados na citação de Hunt (2010), os slides instigam a pensar sobre a importância do livro enquanto objeto que deve ampliar as possibilidades de experiência literária apontando que tema, linguagem, nível de alusão, “descrevem” o nível de leitura. Entende-se que tal abordagem convida, novamente, à reflexão sobre as escolhas a se fazer e sobre estar ou não estimulando uma leitura rica, que promova o envolvimento, a troca e o crescimento do leitor.

Em seguida, os slides apresentam a capa de vários livros endereçados ao público infantil, como “Flicts”, “Indez” e “A fantástica fábrica de chocolate”, como forma de provocar os articuladores a pensarem sobre esse processo de “classificar” livros por faixa etária, uma vez que essas obras apresentadas são apropriadas tanto às crianças quanto aos adultos, dadas as temáticas, a linguagem, a maneira como a narrativa é construída.

Em seguida, a discussão no material se volta para à classificação de literatura infantojuvenil e literatura infantil e juvenil.

> Escritores como Maria Zaira Turchi e João Luís Ceccantini apontam em seus estudos para uma diferenciação e independência entre os termos infantil e juvenil ressaltando que, uma vez que as crianças e adolescentes não podem ser considerados como um mesmo público, também os livros destinados a eles possuem algumas particularidades que refletem características próprias da infância, no caso da literatura infantil, e da adolescência, no caso da literatura juvenil. [SILVA; ANDRADE, 2014, p.87– *Adaptado]* (CEALE, 2018, slide 10, módulo III-parte 1)

Por meio de todos os aspectos tratados até aqui no módulo III (três), o material questiona sobre quais são as particularidades que fariam as obras serem

apropriadas a crianças, jovens ou adultos. Esse questionamento é relevante quando se entende que muitas seleções de obras literárias são realizadas na escola a partir do critério “público-alvo”, ou seja, da classificação presente no livro. Ao promover essa discussão, o material permite aos articuladores repensar situações e escolhas, levando-os a refletir sobre o “por que não” se trabalhar determinado livro com as crianças (ainda que direcionado ao público infantil) e se trabalhar outro, ainda que não direcionado ao público infantil, por exemplo. Ou seja, leva a pensar em outros critérios de escolhas e a desconstruir alguns “mitos” enraizados, muitas vezes, no cenário das escolas.

Ainda na sequência de se pensar sobre a qualidade do texto literário e sua apropriação, outras citações foram utilizadas, chamando a atenção um trecho da citação de Queirós (apud SILVA; ANDRADE, p.102): “A palavra é para abrir portas e não para pintar uma única paisagem.” (Slide 11, módulo III, parte 1). Assim, convida à reflexão sobre a importância de deixar a criança construir sentido junto ao texto, e não dar pronto, destacando, inclusive, que este é o aspecto principal que diferencia o texto literário do didático.

> O que me leva a diferenciar um texto literário de um texto didático reside aí. Enquanto um texto didático procura uma convergência, todos os leitores chegando a uma mesma resposta, apontando para um único ponto, o texto literário procura a divergência. [...] Há livro que “ensina”, ou melhor, determina a sina do sujeito. Há livro que concorre para o sujeito reinventar o seu destino [QUEIRÓS apud SILVA; ANDRADE, 2014, p. 103] (CEALE, 2018, slide 12, módulo III).

Além disso, citações relacionadas ao aspecto sedutor do texto, à necessidade de a escola trabalhar os diferentes sentidos dados às palavras, como forma singular, subjetiva de interação e apreciação do texto, a necessidade do estabelecimento de estratégias durante a leitura e de um pacto leitor, reconhecendo marcas do texto relacionadas ao contexto histórico e à subjetividade do autor, também foram apresentadas no material, atentando para a importância de se trabalhar junto aos estudantes esses aspectos, como forma de auxiliá-lo em seu processo formativo literário.

Por meio das citações, o material instiga a desconstruir a ideia de que a leitura literária para crianças deve ser realizada limitando-se aos livros classificados como infantis.

> Definimos literatura infantil segundo nossos propósitos – o que, no fim das contas, é o princípio das definições: dividir o mundo segundo nossas necessidades. A literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças. Entretanto, tal definição complacente não é muito prática, já que obviamente inclui todo texto lido por uma criança, assim definida (HUNT, 2010, p. 96).

Há ainda, durante a organização do material para a formação, a clareza com relação à perspectiva crítica no tratamento da temática, o que favorece a reflexão do articulador sobre a importância das escolhas no processo de formação do leitor infantil.

Após essa etapa, um slide sobre literatura e BNCC foi apresentado, articulado às competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

> 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 (BNCC, 2017, p. 85).

Em seguida, os slides produzidos para a formação priorizaram a discussão sobre programas escolares de leitura literária, apontando cinco eixos de interesse: “biblioteca escolar e formação do leitor”; “leitura literária: relações entre escola e família”; “mediações da leitura literária em sala de aula”; “leitura literária e práticas comunitárias”; “leitura literária em conexão com várias escolas”.

Chamou-se a atenção para o fato de que um programa de leitura literária precisa ser um compromisso de toda a escola, logo, todos devem estar envolvidos na proposta. Destacou-se também a necessidade de planejamento e de se contemplar as quatro formas de ler (silêncio, voz, memória e interação), sugerindo possibilidades de atividades a serem realizadas (retomando o que foi trabalhado na palestra de abertura, proferida por Rildo Cosson).

Na segunda parte do terceiro módulo, apresentou-se alguns mitos sobre a literatura, iniciando com o foco na literatura enquanto direito e enquanto prática de exercício da democracia.

Para esse momento, foi utilizado o livro “Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária”. Para o mito de que para crianças pequenas é

melhor contar a ler histórias, apresentou-se aspectos relacionados à transmissão oral da história, à leitura em voz alta pelo professor e à importância do contato direto com o livro, ainda que a criança não leia convencionalmente.

Para o segundo mito, de que “livro na mão de criança some ou estraga”, enfatizou-se que manipular um livro é um comportamento leitor, devendo, portanto, ser ensinado, destacando ainda que o gosto por ler leva também ao cuidado: “Leitores cuidam dos seus livros, os valorizam, se afeiçoam e podem retornar mais de uma vez a eles. No entanto, se os livros são objetos sociais utilizados, é esperado que se desgastem” (CEALE, 2018, slide 9, módulo III).

Quanto ao terceiro mito, de que “na educação infantil é preciso oferecer livros fáceis”, desconstrói-se essa ideia apontando a necessidade de pensarmos sobre nossas concepções de infância, apresentando-a como uma fase de exploração, de atribuição de sentido para além do texto, destacando a necessidade de oferecer, às crianças, livros que permitam a criatividade e o desenvolvimento de sua inteligência.

O quarto mito, de que “é preciso poupar as crianças dos horrores do mundo”, foi desconstruído, descaracterizando essa criança idealizada que deve ser, a todo momento, protegida, apontando que na infância as crianças vivem as mesmas contradições humanas que os adultos e que não falar de sentimentos negativos não afasta a criança de vivenciá-los. Por fim, apresentou-se algumas obras infantis que tratam sobre temáticas como morte, medo, traição.

No quinto mito, “crianças gostam de livros bem coloridos”, foi destacada a necessidade de ampliar o repertório das crianças e oferecer livros que ampliem suas experiências estéticas. Foram apresentados livros infantis que possuem ilustrações com poucas cores e que, nem por isso, deixam de ser belas e atraentes.

Na discussão do sexto mito, relacionado à “necessidade de sempre se fazer uma atividade após a leitura do livro”, destacou-se a importância de trocas significativas e de ações bem planejadas para as mediações sobre a leitura.

> Importância de o professor se colocar como um leitor que entra em contato com o texto e pensa sobre ele, sem procurar encontrar uma verdade, uma lição; a importância da circulação de opiniões e da construção de múltiplos sentidos por todos; a necessidade de escuta em uma roda de conversa (CEALE, 2018, slide 32, módulo III).

Ao tratar o sétimo mito, de que “na escola quem escolhe a leitura é o professor”, o material aponta para a necessidade de se dar voz ao estudante e de o professor reconhecer alguns elementos que garantam a qualidade do texto, destacando que a criança precisa desenvolver a autonomia no processo de escolha.

O último mito, de que “ler é sempre prazeroso”, é trazido como um erro comum e perigoso, uma vez que a criança pode “se sentir ludibriada e querer desistir da leitura que não lhe ofereceu o prometido prazer” (slide, 40, módulo III, parte 2). Tal afirmativa é reforçada com a seguinte citação:

> Ao olhar para a nossa própria experiência como leitores, percebemos que a leitura provoca uma infinidade de emoções. Não sentimos só prazer quando lemos. Podemos nos sentir acuados, por um texto, desafiados, aborrecidos ou entediados. Abandonamos um livro com os quais não conseguimos dialogar, lutamos com leituras mais difíceis e ficamos felizes por conseguir avançar em um clássico (CEALE, 2018, slide 39, módulo III).

Tal citação desconstrói a ideia de que ler literatura é sempre prazeroso, atentando para o fato de ela gera sentimentos diversos e, por isso, pode nos trazer também sentimentos como tristeza, dor, dentre outros.

Em seguida, o material apontou para o trabalho com a leitura literária na escola, destacando algumas possibilidades. Para isso, baseia-se na autora Colomer (2017) e retoma as principais funções da literatura para crianças e jovens: acesso ao imaginário, desenvolvimento da linguagem, socialização, aprendizagem da existência de significados não literais, dentre outros. Algumas questões como a importância de um acervo de qualidade, de um mediador, de ampliar progressivamente as experiências e de se considerar o contexto sociocultural do estudante são retomadas no material.

Por fim, o material destaca os parâmetros para seleção de obras literárias, apontando o endereçamento (faixa etária, perfil sociocultural, conhecimento linguístico e competência leitora), temática (amizade, amor, morte, etc), texto verbal (recursos expressivos, ampliação do repertório cultural, abertura para mais de uma interpretação, consistência no desenvolvimento do gênero) e projeto gráfico editorial (ilustração, design, paratexto). Retomar esses aspectos de maneira mais consistente contribui para a formação do articulador enquanto mediador na seleção das obras,

enriquecendo seus critérios de escolha e estimulando-o a refletir sobre a qualidade das obras literárias.

O quarto módulo teve como temática “Literatura e outras linguagens” e apresentou como objetivo despertar para novas formas de leitura. Para isso, propôs a discussão sobre multimodalidade, intermídia e textos visuais. “Para tanto, iremos refletir sobre algumas definições de multimodalidade, intermídia e textos visuais, procurando também entender como elas podem nos auxiliar a ler obras multimodais do repertório literário” (slide 9, módulo IV, grifos do material).

Os slides estimulam algumas reflexões sobre a sociedade atual e as transformações e possibilidades que a tecnologia nos apresenta no processo de leitura e escrita. Destacou-se a formação de um novo leitor, o leitor em telas, enfatizando que a “questão central permanece sendo a de que somos produtores de significados e a de que os modos e os meios de comunicação são recursos dos quais nos apropriamos para produzir significados” (slide 37, módulo IV).

Julga-se pertinente a temática proposta no último módulo uma vez que é importante mobilizar os articuladores para pensarem em possibilidades de ações e de leituras a partir de objetos que não o livro, sem perder a essência do literário e a qualidade necessária ao processo de seleção de obras.

Após a apresentação e análise da proposta presente no material de trabalho, reforça-se a avaliação feita referente à qualidade do material e à maneira como ele foi organizado. Acredita-se que ele possibilita, aos articuladores, uma formação teórica que contribui para a elaboração de projetos que efetivamente fomentem a formação de leitores literários nos espaços escolares.

Aponta-se que o percurso de análise do material e da organização pensada para os encontros demonstrou cuidado, qualidade e gradação pertinente das temáticas a serem trabalhadas. Entretanto, um momento de investigação do uso desses materiais nos encontros formativos se fez fundamental para entendermos a recepção os desdobramentos nas ações dos articuladores.

6 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA REGIONAL INVESTIGADA

"De fato, é um segredo bem simples: é somente com o coração que podemos ver corretamente; o essencial é invisível aos olhos."

(Atoine de Saint-Exupéry")[25]

Essa etapa constitui o processo de acompanhamento da formação oferecida aos articuladores de leitura, a fim de compreender concepções trabalhadas e, sobretudo, a interação estabelecida entre esses sujeitos e o percurso formativo oferecido.

Interessa-nos analisar as concepções de literatura presentes, a abordagem apresentada e o envolvimento dos cursistas (articuladores) a partir da proposta para os encontros de formação, bem como o processo de construção das propostas de projetos institucionais para o fomento à leitura. Por isso, a escolha pela metodologia pautada na pesquisa de campo.

6.1 A formação na regional acompanhada

Conforme apontado, para o acompanhamento dessas formações, foi realizado um recorte, selecionando uma das nove regionais do município de Belo Horizonte. Essa escolha se deu porque os encontros aconteciam sempre no mesmo dia e horário em todas as regionais.

Julgou-se pertinente realizar uma observação de cunho qualitativo, o que justifica acompanhar apenas o grupo de uma regional do primeiro ao último encontro de formação, e não passar por todas as nove.

Na regional investigada há 20 (vinte) escolas municipais de Ensino Fundamental, distribuídas nos diversos bairros que a constituem. Essas instituições de ensino caracterizam-se por apresentarem aspectos físicos, pedagógicos e de perfil de comunidade bastante diferenciados. Há ainda uma diversidade considerável

[25] SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2016.

no que diz respeito ao perfil de idades atendidas pelas escolas[26]. A maior parte delas atende turmas do primeiro ao terceiro ciclo do Ensino Fundamental. Entretendo, há algumas que atendem apenas as turmas de 1º(primeiro) e 2º (segundo) ciclos e outras que atendem apenas as turmas de 3º (terceiro) ciclo. Além disso, muitas delas oferecem Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diferentes horários, predominando o atendimento a essa modalidade no período noturno.

Outro fator importante é que há também a variação no tamanho das escolas, em termos de espaço físico, demanda de matrículas e de perfil de grupo de professores. Observa-se, entre uma escola e outra, perfis diferentes de linha de trabalho, o que impacta diretamente no perfil das escolas.

Os encontros de formação aconteceram, nessa regional, em uma escola centralizada e de fácil acesso, sempre no horário de 9 (nove) as 12 (doze) horas, no espaço da biblioteca. O fato de os encontros acontecerem nesse espaço foi significativo, uma vez que há nele um vasto acervo de livros literários infantis e juvenis.

6.1.1 O primeiro encontro de formação na regional investigada

O primeiro encontro teve início com o processo de apresentação das articuladoras[27], dizendo qual escola representavam e a função que desenvolviam nesse espaço. Nesse encontro estiveram presentes, inicialmente, articuladoras de 15 (quinze) das 20 (vinte) escolas da regional. Dentre as articuladoras, havia uma diversidade com relação aos papéis desempenhados, alguns eram professores de anos iniciais, outros de anos finais, alguns bibliotecários, outros professores em readaptação funcional e havia também coordenadores (geral, pedagógico e de turno[28]). Havia também pessoas que trabalham nas regionais e bibliotecários que atuam em mais de uma escola.

---

[26] As informações apontadas acerca das características das escolas da regional onde foi realizada a pesquisa foram retiradas do site da PBH (intranet), a partir das informações coletadas com os entrevistados e da vivência da pesquisadora nela.

[27] Conforme já explicitado, todas eram do sexo feminino.

[28] O coordenador geral é responsável por articular ações pedagógicas nos turnos de funcionamento da escola. O coordenador pedagógico cuida das questões pedagógicas da escola e o de turno é responsável por aspectos relacionados à organização prática da escola.

Durante a apresentação, alguns contaram sobre sua relação com a leitura literária e outros, sobre o desafio de se trabalhar no ambiente escolar. Uma parcela significativa afirmou estar ali em função de um pedido da direção. Alguns chegaram a pensar que se tratava apenas de uma reunião e não de um percurso formativo para desempenhar uma função na escola (a de articuladores), demonstrando falta de clareza sobre o que era a proposta do Projeto.

A fala de uma das articuladoras explicita esse desconhecimento comum a vários dos presentes:

> A minha diretora me chamou e disse que eu seria a articuladora de leitura da escola e que tinha essa formação hoje. Mas não me explicou o que era e nem que teria outros encontros. Eu achei que fosse só hoje. E nem sei ainda bem o que vou fazer. (Relato colhido no encontro do dia 17 de março 2018).

Foi possível perceber a surpresa para muitos com relação ao que era a proposta do Projeto. Entretanto, a formadora assumiu a fala, ponderou que cabia às direções a escolha coerente, bem como a explicitação das atribuições do articulador, tendo em vista ser o "Articuladores de Leitura" um projeto para efetivar ações de fomento à leitura literária na escola enquanto prática institucional e contínua.

> Nós, formadores, somos responsáveis por pensar a formação e assegurar a qualidade de formação de vocês para que tenham qualidade na prática de articular os projetos. Nos organizamos e reunimos junto ao CEALE para pensarmos uma boa formação. Mas a organização de seleção dos articuladores não passa por nós, apesar de ter sido conversado, nas conversas junto a prefeitura, que o articulador precisaria ser alguém que tivesse afinidade com a temática e com o grupo de trabalho, dada a função atribuída a vocês (Fala da formadora Andressa[29] no encontro do dia 17 de março 2018).

Após esse momento, permeado por discussões sobre a falta de entendimento do projeto e tentativa de esclarecimento pela formadora, foram apresentadas as propostas dos oito encontros e, em seguida, foi feita uma sondagem sobre os projetos de incentivo à leitura que as escolas já possuíam. Foi possível perceber que muitas escolas apresentavam projetos de fomento à leitura, mas que eles não eram

[29] Todos os nomes presentes ao longo dessa tese são codinomes, utilizados para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

institucionalizados. Além disso, os projetos, em sua maioria, eram restritos a algumas turmas ou professores específicos.

Esse processo de escuta foi fundamental para a realização de algumas considerações sobre a realidade das escolas no que diz respeito à formação de leitores literários. Foi possível, já no início, perceber que o processo formativo de profissionais para atuar na mediação e institucionalização de projetos de leitura nas escolas se faz importante. Isso fica evidenciado quando, de 15 (quinze) instituições representadas, apenas 3 (três) afirmam ter ações relacionadas ao fomento à leitura literária que contemplam todos os estudantes.

Ademais, foi importante perceber que há desencontros nos conceitos relacionados à literatura e formação de leitores literários. Observou-se que muitos projetos estavam mais relacionados à proposta de ensinar a ler e a escrever, a extrair informações do texto para áreas de conhecimento específicos e menos para fins de formação literária, conforme ilustrado pela fala de uma articuladora:

> Fiz o levantamento com alguns professores do turno que trabalho. Eles falaram que trabalham a literatura. Uma professora tem um trabalho bacana que todos os alunos leem o mesmo livro. Depois, eles têm que escrever sobre o livro que leram...se gostaram, se não gostaram, quem eram os personagens...Aí a professora trabalha produção de texto com eles, pra melhorar a escrita e desenvolver a leitura. (Fala da articuladora Elena, no encontro do dia 17 de março 2018).

Foi possível, ainda, por meio da socialização de algumas ações de fomento à leitura de algumas escolas, identificar a falta de clareza com relação ao conceito de leitura literária por parte de muitas articuladoras. Na fala de alguns, ficou explicitada a noção de literatura como sinônimo de busca por conhecimentos específicos sobre determinadas temáticas, pretexto para se trabalhar temáticas específicas de áreas de ensino. A fala abaixo explicita uma, das várias falas apresentadas nessa direção.

> Lá na escola nós temos um projeto que os alunos vão pra biblioteca uma vez por semana. Aí eles têm que ler o livro e a professor avalia leitura, trabalha interpretação do texto, essas coisas para melhorar a leitura, né? (Fala da articuladora Ana no encontro do dia 17 de março 2018).

A formadora fez a escuta sem intervenção na fala dos participantes e, após a socialização, retomou aspectos tratados na palestra inicial, retomando pressupostos da leitura e conduzindo o encontro com reflexões sobre a temática, a partir de

fundamentações teóricas e de apresentação de algumas obras literárias consideradas de qualidade[30].

Destacou que a leitura literária precisa se tornar um hábito na escola, uma prática incorporada, entendendo e trabalhando todos as etapas necessárias no processo de formação do leitor. Retomando a palestra inicial, de Rildo Cosson, apontou a necessidade de se desenvolver habilidades de previsão, decifração, compreensão, interpretação e extrapolação.

A formadora do CEALE destacou que a literatura compreende um pacto, no qual é necessário haver trocas. Sendo assim, o leitor precisa se envolver com o texto de tal forma que no processo de decifrá-lo, constrói, amplia suas referências e se torna autor do texto. Assim, o texto literário não é apenas do autor da obra, mas é também de quem o explora.

Fechou o encontro afirmando a riqueza e diversidade que há nas bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte e apontando para a necessidade de se fazer uso dessas obras a partir de práticas que estimulem o prazer pelo hábito literário, ressaltando a importância da literatura enquanto ato de democratização e humanização do ser humano. Reforçou que ao longo dos encontros seriam produzidos projetos de institucionalização de leitura literária, de forma que cada escola teria instituído um projeto que não ficasse apenas no papel, mas que fosse construído e colocado em prática por toda a comunidade escolar.

Ao fim do encontro, quatro participantes procuraram a formadora apontando que não sabiam se continuariam participando da formação, pois não tinham ciência da atribuição do articulador e de que seriam vários encontros formativos aos sábados. Percebeu-se que, apesar de terem gostado do encontro, não estavam disponíveis, por motivos pessoais, para darem continuidade a esse processo formativo[31].

---

[30] Foram apresentadas obras do Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE).

[31] O articulador de uma dessas escolas foi substituído no encontro seguinte. Dois foram substituídos quase ao fim do processo de formação regionalizado e escola ficou sem representante no curso.

6.1.2 Segundo encontro

O segundo encontro contou com a presença de dezessete articuladoras e teve início com a formadora lendo um livro literário e, em seguida, enfatizando que as bibliotecas das escolas públicas são permeadas por livros de qualidade, destacando ser fundamental que o professor se aproprie desse acervo.

> Andressa: Olha, pessoal, as bibliotecas das escolas de vocês têm muitos livros bons, do PNBE e de outros programas também ...e a gente vai falar sobre eles depois. Mas é importante que vocês saibam disso e que usem esses livros em sala de aula para incentivar os alunos gostarem de ler. Às vezes os livros chegam e vocês nem sabem que eles estão lá, ou porque ninguém falou ou porque não tem o hábito de frequentar a biblioteca. Fiquem atentas a isso. (Fala da formadora no encontro de 14 de abril de 2018).

Em seguida, as articuladoras tiveram a oportunidade de socializar relatos sobre suas experiências com a literatura ao longo da vida. Foi um momento rico; muitas se emocionaram, lembrando-se das pessoas que incentivaram seu processo formativo enquanto leitoras literárias; outras lembraram-se dos primeiros livros lidos e dos sentimentos que foram despertados por eles.

> Eu aprendi a gostar de ler com meu pai. Ele era poeta e gostava de ler poesia. Ele costumava sentar a gente à noite e declamar com tanto amor suas poesias que a gente aprendeu a gostar de ler. A gente se envolvia com as poesias e histórias a tal ponto que não queria que ele parasse mais (Fala de Luna no encontro de 14 de abril de 2018).

Muitos disseram gostar de ler, mas atribuíram à correria do dia a dia o afastamento dessa prática de ler como ato de prazer.

> Ah...eu ganhei o meu primeiro livro da minha irmã mais velha. Lá em casa, eu sempre fui a que gostei de ler. E eles já sabem que, se querem me deixar feliz, podem me dar livros de presente (Fala de Alice no encontro de 14 de abril de 2018).
>
> Eu gostava de ler, mas, hoje em dia, a gente corre tanto que não dá tempo de ler. Mal, mal a gente lê uma notícia, um texto sobre educação, mas ler por prazer de pegar um livro e ler… faz tempo que não sei o que é isso (Fala de Ianá no encontro de 14 de abril de 2018).

A formadora ouviu com atenção todas as falas e, em seguida, leu um texto apresentado em slide (ANEXO II) que foi digitado sem elementos que permitissem

identificar de onde foi retirado, estimulando uma reflexão sobre os elementos constituintes de uma narrativa (personagem, enredo, espaço, linguagem, tempo, foco narrativo). Em seguida, perguntou ao grupo se o texto podia ser considerado literário.

A maior parte das articuladoras apontou-o como literário em função de sua organização, de sua temática e escrita se aproximarem dos recursos encontrados, usualmente, em textos literários. Após a escuta, a formadora apontou que tal texto foi publicado na sessão "Carta do leitor", em uma revista sobre moda. Dessa forma, reforçou o questionamento sobre "O que é literatura?", sem apresentar respostas à pergunta.

Por meio de citações de teóricos do campo literário e de escritores, a formadora realizou reflexões acerca da literatura, mediação e formação de leitores. A cada citação apresentada em slide, era realizada uma discussão coletiva sobre ela. A primeira afirmava:

> A literatura nos permite viver num mundo onde as regras inflexíveis da vida real podem ser quebradas, onde nos libertamos do cárcere do tempo e do espaço, onde podemos cometer excessos sem castigo e desfrutar de uma soberania sem limites (Mário Vargas Liosa, escritor peruano, 1936. Apresentação de uma formadora).[32]

Por meio da citação de Llosa, a formadora instigou o grupo a pensar sobre a possibilidade de interação com um mundo imaginário que a literatura nos proporciona, destacando que ela nos tira do mundo real e nos leva a novos espaços, ampliando conhecimentos, permitindo viver a liberdade.

Houve, ainda, a discussão sobre a literatura enquanto arte, baseada na citação "A Literatura é como as demais formas de arte, tem a capacidade de provocar no leitor um estranhamento diante da realidade, como se a víssemos pela primeira vez, sob um prisma diferente" (Viktor Chklovsky, escritor russo, 1893-198). Esse momento foi de muita troca, tendo em vista que as articuladoras deram exemplos de situações vividas por elas, através da leitura de alguns livros, socializando aspectos relacionados a experiências de repensar coisas e

[32] As citações apresentadas foram colocadas no texto tal qual aparecem nos slides apresentados. O objetivo foi apresentá-las para contextualizar as discussões promovidas nos encontros.

concepções. Após a discussão, a formadora apresentou a outra frase, reforçando a discussão do grupo:

> A obra literária não é pura receptividade imitativa ou reprodutiva, nem pura criatividade espontânea e livre; mas 'expressão' de um sentido novo, escondido no mundo, e um processo de construção do objeto artístico, em que o artista colabora com a natureza, luta com ela ou contra ela, separa-se dela ou volta a ela, vence a resistência dela ou dobram-se as exigências dela. [...]. O artista é um ser social que busca exprimir seu modo de estar no mundo na companhia de outros seres humanos, reflete sobre a sociedade, volta-se para ela, seja para criticá-la, seja para afirmá-la, seja para superá-la. (Marilena Chauí, filósofa e professora brasileira, 1941. Apresentação de Andressa).[33]

Por meio das citações e de alguns textos apresentados, a formadora provocou as articuladoras a refletirem sobre o que de fato é literatura, apontando para a questão da subjetividade no processo de apreciação e da estética como elemento fundamental nos textos literários, sem, contudo, dar ênfase a esses aspectos, mas apontando que seria algo discutido nos próximos encontros. Ao fechar esse primeiro dia, reforçou o papel do articular como mediador de práticas de fomento à leitura na escola, destacando sua centralidade no processo de incentivar, mobilizar e conduzir o grupo a reflexões e práticas de fomento à leitura literária.

A condução do dia foi fundamental para que os participantes pudessem refletir sobre o papel da literatura na escola. Muitos apontaram o encontro como fundamental para entenderem o que se desejava do articulador de leitura e qual era a proposta esperada para o trabalho com a literatura.

> Nossa! O encontro foi muito bom. Agora entendi o que é nosso papel. Um papel difícil porque a gente já tem muita coisa na escola. Mas deu para começar a entender como a gente precisar pensar o trabalho com a literatura. (Fala da articuladora Luísa no encontro de 14 de abril de 2018).

Por fim, foram realizadas três solicitações para o encontro seguinte: que fossem levados projetos ou esboço de projetos que já são realizados nas escolas ou esboços de possíveis projetos de fomento à leitura, a partir de eixos de interesse (biblioteca escolar e formação do leitor, leitura literária: relações entre escola e

[33] As citações apresentadas foram colocadas no texto tal qual aparecem nos slides apresentados. O objetivo foi apresentá-las para contextualizar as discussões promovidas nos encontros.

família, mediações da leitura literária em sala de aula, leitura literária e práticas comunitárias e leitura literária em conexão com várias escolas); que fosse realizada a leitura do livro de Marisa Lajolo, especificando alguns capítulos[34]; que para o próximo encontro os participantes levassem algo específico (um livro, um objeto, uma memória, uma história da tradição oral) que fizesse parte da história deles como leitores.

6.1.3 Terceiro encontro

Retomando a palestra do professor Rildo Cosson, aprofundou-se na discussão sobre programas escolares de leitura, tendo como eixo condutor do encontro os programas de fomento à leitura frutos de políticas públicas. A formadora chamou a atenção para a realidade de que muitas crianças só têm o contato com a literatura no ambiente escolar, sendo necessário a garantia de acesso, constituição de espaços literários e mediação de qualidade.

Em seguida, apresentou a seguinte citação, convidando os presentes a exporem os conhecimentos que tinham sobre políticas de distribuição de livros:

> Os obstáculos para a democratização da leitura **são inicialmente** de natureza estrutural e econômica. Desse modo, a distribuição de livros de literatura para as escolas se justifica por representar uma tentativa de ampliar o acesso ao livro, que é um bem material simbólico. A **possibilidade** de leitura e o **acesso** a ela são condições necessárias para uma plena democracia cultural. [SOARES, 2004] (CEALE, 2018, slide 2, módulo II – grifo dos autores da apresentação).

Foi possível perceber que o grupo tinha pouco conhecimento sobre o tema. Muitos falaram sobre a distribuição de kits da PBH e dos livros literários distribuídos pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) mas, sobre os demais programas, percebeu-se um conhecimento maior apenas por parte das profissionais das bibliotecas.

---

[34] Capítulo 1: Abordar as mudanças pelas quais vêm passando a literatura e suas definições; Capítulo 5: Abordar “a parceria” entre literatura & escrita e a tensão entre o oral e o escrito; -Capítulo 6: Abordar a relação entre literatura e linguagem; -Capítulo 7: Abordar a relação entre o mundo ficcional e o mundo real, assim como entre literatura e tradição literária; -Capítulo 15: Abordar os “espaços” da literatura, os novos suportes e as novas mídias)

Houve uma crítica com relação à distribuição dos kits da PBH. O grupo destacou o fato de que, apesar de os livros serem de qualidade, não serem acessíveis aos professores, uma vez que são distribuídos apenas para os estudantes, que os levam para casa.

Destaca-se a importância da ação de distribuição dos livros aos estudantes, tendo em vista ser essa proposta uma forma de democratização da leitura literária. Entretanto, a reflexão apresentada pelas articuladoras, sobre a importância de se distribuir também aos professores ou manter um kit na biblioteca da escola, precisa ser considerada, pois tal ação viabilizaria propostas de estímulo à leitura dessas obras.

Após a escuta dos conhecimentos prévios dos participantes, a formadora apresentou o conceito de políticas públicas presente no glossário CEALE:

> São as políticas culturais e, sobretudo, educacionais que dão concretude e visibilidade ao modelo de sociedade a ser implantado pelo Estado, por meio de seus governos, sendo elas parte de um plano mais geral que visa ao desenvolvimento socioeconômico do país. Destacam-se, aqui, quatro delas: o Programa Nacional Sala de Leitura– PNSL (1984 -1987); o Proler, criado pela Fundação Biblioteca Nacional, do Ministério da Cultura; o Pró-leitura na formação do professor (1992-1996) e o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994). Em 1997 ,criou -se o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). (CEALE – GLOSSÁRIO).

Foi realizada uma explanação sobre a importância dessas políticas para ampliar o acesso ao livro, entendendo-o como objeto cultural, muitas vezes restrito a um grupo social específico. Em seguida, foi apresentada a política do PNBE, com destaque para suas áreas de ação: avaliação e distribuição de obras literárias, de periódicos e de obras de cunho teórico e metodológico, abordando todo o processo do Programa.

Esse momento foi fundamental para que as articuladoras se apropriassem melhor do entendimento de como é o processo de organização de uma política de distribuição de livros, desde a organização de um edital até a chegada dos livros nas escolas. Foi possível perceber que grande parte dos participantes não tinham ideia da dimensão desse processo e que essa explicação contribuiu para valorizar tais ações de fomento à leitura.

Após esse momento, as articuladoras foram convidadas a, em dupla, escolher um livro da biblioteca e analisá-lo, refletindo sobre a possibilidade de o indicarem ou

não a um leitor. Nesse processo, era necessário estabelecerem critérios para avaliação do livro, socializando-os com o grupo como forma de justificar a indicação ou a não indicação da obra à leitura.

Durante a explicação sobre a escolha e os critérios que permearam a análise das obras selecionadas, foi possível perceber uma variedade muito grande nos padrões estabelecidos. Algumas duplas demonstraram maior clareza sobre o que seria um bom livro, apontando como critério a linguagem utilizada no texto, a aproximação da temática ao público pretendido, a riqueza das ilustrações, dentre outros aspectos. Outros grupos (a maior parte) demonstraram menos conhecimento, considerando um bom livro aquele colorido, com imagens relacionadas ao universo infantil e de linguagem fácil (no que diz respeito ao processo de decodificação e de interpretação).

> Ah...esse é tão bonitinho, olha! Tem uma menininha na capa, é todo colorido, as letras são grandes e as palavras fáceis. Dá até para eles tentarem ler sozinhos. (Fala da articuladora Luna no encontro de 12 de maio de 2018).

Após a socialização dos critérios que utilizaram, a formadora apresentou alguns “parâmetros” para avaliar um livro, destacando aspectos relacionados à qualidade textual, temática e gráfica. Sua fala e o material conduziram à reflexão sobre a ampliação do repertório linguístico e cultural dos leitores, relacionando-o ao incentivo à fruição estética, ao equilibro entre leitura autônoma e leitura mediada.

Dialogando e retomando a proposta inicial do encontro, de estabelecer critérios de seleção, a formadora enfatizou aspectos relevantes. Abordou sobre a importância de atentar-se para o perfil dos estudantes, para os conhecimentos sobre a língua que eles apresentam, para as temáticas que mais se aproximam da faixa etária e para a importância dos recursos utilizados pelo livro para provocar e envolver o leitor. Durante esse diálogo, ela reforçou, por várias vezes, que o livro deve favorecer a ampliação do repertório cultural, a abertura para interpretações, o desenvolvimento competente para o gênero proposto, bem como uma organização das imagens, texto escrito e demais componentes do livro de maneira harmoniosa e provocativa, no sentido de ampliar o processo de interação com a obra.

Foram destacados também elementos relacionados ao texto, no sentido de serem eticamente adequados, sem apresentação de preconceitos, moralismos e

estereótipos e sem erros de revisão e/ou de impressão. Chamou-se atenção para a importância da maneira como o livro se apresenta, de a capa ser criativa e atraente e apropriada ao projeto estético-literário da obra. Atentou-se também ao uso de tipos gráficos, espaçamento e distribuição espacial adequados aos diferentes públicos, distribuição equilibrada de texto e imagens, interação das ilustrações como texto (artisticamente elaboradas) e o uso de papel adequado à leitura e ao manuseio pelos diversos públicos, bem como a pertinência.

Para além desses critérios a formadora destacou a necessidade de realizarmos as escolhas considerando também a adequação da abordagem ao perfil sociocultural e aos interesses do público-alvo, a capacidade do livro em motivar a leitura e de motivar novas leituras.

> Andressa: Muitas vezes julgamos o livro, dizendo que ele não é apropriado para as crianças porque fala sobre coisas que, para nós adultos, são pesadas. Mas as crianças também têm o direito de elaborar seus medos, suas perdas, porque também passam por isso. E é possível, em alguns momentos, que o livro faça isso. Não podemos apresentar às crianças um livro apenas porque ele é colorido, bonitinho. Ele precisa atrair a criança à leitura, levá-la a construir sentido, dar significado (Fala da formadora no encontro de 12 de maio de 2018).

Esse momento foi crucial para ampliar as referências das articuladoras sobre processos de escolha. Entende-se que tal ação é fundamental para a elaboração e implementação de um projeto bem elaborado, de qualidade e que favoreça a formação do leitor, tendo como visão o sujeito envolvido no processo e suas potencialidades.

Por fim retomou-se, questionando às articuladoras sobre o que sabiam do Programa, se tinham conhecimento desses livros na escola, se houve divulgação da chegada desses acervos, se havia um trabalho de mediação com esses acervos e se eles estavam à disposição dos estudantes.

A princípio muitos demonstraram desconhecimento. Entretanto, a formadora pegou um livro e mostrou a logomarca do PNBE (presente em todos os livros distribuídos pelo Programa), o que fez com que muitos reconhecessem a existência dessas obras na escola. Entretanto, poucas articuladoras apontaram ações da escola relacionadas à divulgação desses livros. Com relação a estarem à disposição dos estudantes, foi unânime a afirmativa de que as crianças tinham acesso a eles, o

que é positivo, uma vez que são distribuídos para serem lidos, manuseados e explorados por esse público.

Andressa[35] apresentou também as obras complementares do Programa Nacional do Livro Didático[36] (PNLD), com foco nos acervos complementares.

> As obras complementares para os anos iniciais do ensino fundamental têm como objetivo ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola (CEALE, 2018, slide 40, módulo II).

Outro aspecto importante no curso foi a apresentação do trabalho desenvolvido pelo Programa de Bibliotecas da RME-BH, pois há nessa frente o desenvolvimento de diversas propostas relacionadas ao incentivo à literatura, mas pouco conhecidas pela maioria das articuladoras. Dessa forma, deu-se visibilidade às publicações e aos acervos organizados pelo Programa, ampliando as possibilidades de busca e engajamento a ações que fomentem a leitura literária.

Nesse momento, retomou-se a discussão sobre a falta de acesso dos professores aos Kits Literários distribuídos por meio desse programa, ressaltando a qualidade dos mesmos e criticando o não acesso dos professores, uma vez que apenas os estudantes recebem e essas obras são encaminhadas para a casa (como já apontado).

Ao fim do encontro a formadora retomou, de forma breve, alguns aspectos importantes que devem envolver a concepção de um projeto de fomento à leitura: objetivos claros, organização da escola, qualidade dos textos, perfil do estudante.

Ficou acordado que ela mandaria para o e-mail das articuladoras uma ficha relacionada às atividades de leitura literária (ANEXO I) para que cada articulador preenchesse e, ao fazer isso, buscasse práticas presentes na escola, identificando qual o público alvo (estudantes, comunidade, famílias, professores, dentre outros), quais os resultados esperados com a proposta, os espaços e objetivos pretendidos.

---

[35] Codinome da formadora (como já apresentado).

[36] Para além da distribuição de livros didáticos, o Programa apresenta também obras complementares que são enviadas às bibliotecas das escolas, como livros paradidáticos para alunos e professores, a fim de ampliar os instrumentos de ensino. A partir de 2018, como já mencionado anteriormente, esse programa assumiu também o processo de seleção de obras literárias (PNLD Literário), “substituindo” o PNBE.

Além disso, foi pedido também que na ficha fosse apontada qual era a modalidade de leitura literária trabalhada. Essa solicitação foi importante pois demandou das articuladoras uma busca por esses aspectos que muitas vezes não são considerados na hora de se pensar as práticas leitoras.

6.1.4 Quarto encontro

O quarto encontro teve início com a retomada sobre modos de leitura, tendo em vista a percepção, por parte da formadora, de que grande parte das articuladoras limitava a prática de leitura ao ato de contar histórias[37].

Ao se dizer sobre a leitura silenciosa, e a leitura em voz alta (pelo professor e pelo aluno), Andressa estimulou as articuladoras a repensarem práticas e incluírem ações de leitura literária que colocassem o leitor pretendido (estudantes) como protagonista da ação.

Para esse momento, foi apresentada uma citação como forma de reflexão sobre a literatura enquanto direito que precisa ser garantido, não como prática imposta, mas por meio de ações que levem ao exercício pleno da cidadania.

> A leitura é um direito, não é um luxo, nem uma obrigação. Não é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e à recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola. É um direito de todos que, além disso, garante o exercício pleno da democracia. [Silvia Castrillón] (CEALE, 2018, slide 3, módulo III, parte 1).

Baseado no livro “Ler antes de saber ler”, já apresentado anteriormente, foram discutidos oito mitos sobre literatura e formação de leitores, sendo eles: “é melhor contar do que ler histórias para crianças pequenas”, “manipular um livro é um dos comportamentos leitores e, portanto, deve ser conteúdo de aprendizagem”, “na Educação Infantil é preciso oferecer livros fáceis”, “é preciso poupar as crianças dos horrores do mundo”, “livros coloridos: é disso que os pequenos precisam”, “conversar é pouco: sempre é preciso fazer uma atividade depois de ler”, “na escola, quem escolhe o livro é o professor”, “ler é sempre prazeroso”.

---

[37] Essa percepção se deu por meio das socializações de práticas de leitura que, em sua maioria, giravam em torno da contação de histórias.

À medida que a formadora fazia uma exposição dos mitos, foram sendo apresentados e explorados aspectos referentes a eles, sendo trabalhadas também as três maneiras de apresentação de uma narrativa, destacando-se a transmissão da história através da oralidade, da leitura em voz alta pelo professor e a exploração manual do livro pela criança (ainda que ela não tenha se apropriado da leitura convencional). Com relação ao livro ser objeto social, a formadora explicitou o fato de a manipulação dele ser um comportamento a ser ensinado, tendo em vista que só se aprende esse comportamento se as crianças tiverem a possibilidade de contato com ele.

Andressa discutiu também, junto ao grupo, aspectos relacionados à concepção de infância, apontando que as escolhas literárias estão diretamente ligadas à concepção de criança que se carrega e destacando ser comum considerar a criança "inocente, pura, ingênua, frágil, ignorante, dependente, incapaz, inferior, imperfeita. Criança esta que precisa ser moldada pelos adultos e preparada "adequadamente" para a vida (slide 12 do módulo III, encontro 1).

Para desmitificar essa concepção foi dito também sobre a criança que se acredita na formação: um sujeito de conhecimento, que lida com obstáculos, que é curiosa, busca conhecimento e interage, inclusive com os livros.

Foi destacado que as crianças, assim como os adultos, experimentam diferentes sentimentos e que a literatura infantil pode abordar e trabalhar os diversos sentimentos inerentes ao ser humano. Para tal, alguns livros foram apresentados, sendo realizada a leitura da obra "Raposa", da autora Margareth Wild. Por meio de sua leitura, as articuladoras puderam experimentar e socializar experiências de trabalho com essas temáticas consideradas por muitos como inapropriadas para crianças: medo, traição, morte, perda etc.

Foi trabalhado também o aspecto estético das obras literárias, desconstruindo padrões estereotipados que a sociedade constrói e que nos apropriamos, muitas vezes, sem reflexões. Nesse sentido, a fala da formadora e o material apresentado contribuíram para repensar as apropriações e avaliações que fazemos dos livros, entendendo que não são as cores, apenas, que dão qualidade às ilustrações, mas o diálogo que é feito entre o projeto gráfico editorial, entre o texto escrito e as ilustrações apresentadas.

Enfatizou-se também que se a escola “pretende formar leitores, é também a sua função proporcionar trocas significativas, conversas entre leitores que possam ressignificar e enriquecer os entendimentos e associações possíveis que o texto pode propiciar” (slide 29, módulo III, encontro 1). A formadora teceu um diálogo significativo, enfatizando que não é proibido realizar atividades a partir do texto lido, mas que há a necessidade de se planejar as conversas sobre o livro, organizando estratégias de diálogo, sem a obrigação de esgotar os assuntos instigados pela obra apresentada.

Foi destacada a importância de os estudantes fazerem parte do processo de escolha dos livros para que se sintam parte de um conjunto maior de leitores. Destacou-se também que, para que os estudantes aprendam a fazer escolhas, é preciso que a leitura literária seja uma prática permanente na escola.

Por fim, foi apontado que o processo de ler pode apresentar desafios relacionados, por exemplo, à escrita que exige maior concentração, pois gera maior dificuldade de leitura, em função da linguagem que apresenta. Nesse sentido, articular leitura a prazer pode levar ao entendimento de que ler é sempre fácil e o leitor em formação pode se frustrar e se sentir enganado se essa mensagem for transmitida a ele.

Ainda nesse encontro, foram discutidas possibilidades de leitura literária na escola, utilizando-se de conceitos relacionados às funções da literatura, a partir de Colomer (2017). Destacou-se o acesso ao imaginário, o trabalho com o domínio da linguagem literária e a oferta de representações articuladas ao mundo.

Nos slides, utilizou-se o termo “Educação Literária” para trabalhar aspectos relacionados ao

> uso adequado de leituras para o texto literário, aprendizagem da existência de significados não literais, da multiplicidade de sentidos que a construção literária pode permitir, apreciação das imagens poéticas, dos ritmos e melodias presentes nos textos literários, da identificação das vozes narrativas, do desenvolvimento do prazer estético pelo trabalho artístico, da ampliação da experiência de mundo, a partir do conhecimento de outras vivencias, do autoconhecimento, desenvolvimento de opiniões e senso crítico, do desenvolvimento do pensamento: memória, antecipação, formulação de hipóteses, inferências etc. e do conhecimento de mundos com outras lógicas, contribuindo para a aceitação da diferença e para o desenvolvimento da criatividade (slides 44 e 45, módulo III, encontro 1).

A formadora apontou, ainda, a necessidade de acesso ao livro por meio de diferentes espaços, como biblioteca, livraria, acervo pessoal e a diversidade de mediadores (professor, bibliotecário, família), chamando a atenção para se considerar o contexto sociocultural ao qual o leitor está inserido e a necessidade de se ampliar, progressivamente, o repertório leitor dos estudantes.

Foi possível perceber que muitas articuladoras tinham a visão mistificada sobre a literatura. Esse encontro permitiu a desconstrução dessas concepções, ampliando a visão do trabalho com a leitura, instigando-os, ainda, a repensar estratégias para formação do leitor literário dentro da escola.

Além disso, as reflexões apresentadas contribuíram para o entendimento de que a seleção de livros para crianças não tem que usar como critério a presença de ilustrações coloridas, linguagem simples e temáticas associadas apenas ao que entendemos como universo infantil (brinquedos e brincadeiras, amizade, alegria).

6.1.5 Quinto encontro

No quinto encontro foi retomada a discussão do encontro anterior, enfatizando questões relacionadas à qualidade literária e aos cuidados necessários ao trabalhar a literatura na escola. A formadora apontou aspectos direcionados à necessidade de diversificar autores, gêneros, considerar a faixa etárias dos leitores a que se pretende desenvolver o hábito de leitura literária. Tratou também de conceitos fundamentais para implementação de práticas de fomento à leitura literária: literatura infantil, juvenil e para a Educação de Jovens e Adultos. O objetivo foi discutir sobre escolhas literárias e sobre o valor dessas obras.

O encontro teve início com as perguntas: “Literatura? Literatura infantil? Literatura juvenil? Literatura na EJA?”. Após a fala do grupo, a formadora retomou a conversa, revisando conceitos do primeiro encontro relacionados ao conceito de qualidade literária e da leitura literária. Em seguida, explorou aspectos relacionados à criança e à literatura infantil, utilizando uma citação de Hunt:

> Cada vez mais sou da opinião de que não existem livros para criança. Eles são um conceito inventado por motivos comerciais e mantido pela tendência humana de classificar e rotular. O autor honesto [...] escreve o que está dentro de si e precisa sair. Às vezes o que ele escreve terá Ressonância

> nas inclinações e interesses dos jovens, outras vezes não [...]. Se precisa haver uma classificação, é de livros bons e ruins [CROUCH apud HUNT, 2010, p. 74] (CEALE, 2018, slide 5, módulo III).

Antes de discutir sobre a citação, a formadora apresentou ao grupo algumas capas de livro, contando sobre a temática de cada um deles e o desenrolar da narrativa, provocando as articuladoras a refletirem sobre a adequação dessas obras a adultos e crianças.

Uma outra citação foi apresentada, relacionada à crítica de se estabelecer públicos específicos para a obra. Para tal a formadora apresentou a capa de livros, apresentando a história de alguns e como são vistos em relação à adequação tanto às crianças como aos adultos, podendo provocar dificuldade de leitura tanto a um quanto ao outro se não houver habilidades de leitura e entendimento de informações implícitas. “Flicts” e “Meu pé de laranja lima” foram alguns dos livros explorados para exemplificar a afirmativa de que não há como limitar a leitura de um livro a um leitor específico.

Em seguida foram colocadas algumas citações de autores de obras literárias e de teóricos para se discutir literatura infantil e literatura juvenil. A formadora foi lendo as citações e fazendo reflexões sobre essa distinção que muitos fazem, separando a literatura infantil da juvenil. Ao longo da exposição, as citações apresentadas levaram à reflexão de que é preciso uma literatura de qualidade, para todos os públicos. E que, apesar de a escrita direcionada para crianças e/ou jovens exigir linguagens diferenciadas, é possível que um livro pensado para criança seja apreciado pelo jovem e vice versa. Isso porque o sentido e a aproximação ao texto está para além do que ele traz explicitamente. “O texto que eu escrevo não é o texto que a criança lê. Ela gosta do meu texto não pelo que escrevi, mas existe nele uma estrutura ausente que só ela sabe para onde o texto conduz [QUEIRÓS apud SILVA; ANDRADE, p. 99]” (CEALE, 2018, slide 11, módulo III).

Explorou-se a temática “Programa Escolar de Leitura Literária”, sob a perspectiva de cinco eixos de interesse: biblioteca escolar e formação do leitor; leitura literária: relações entre escola e família; mediações da leitura literária em sala de aula; leitura literária e práticas comunitárias; leitura literária em conexão com várias escolas.

Por meio dos slides, a formadora abordou três aspectos fundamentais para a organização de um programa de leitura literária na escola, sendo eles: o compromisso de toda a escola, o planejamento das ações a serem efetivadas e a necessidade de as atividades contemplarem as quatro formas de ler, retomando a palestra de Rildo Cosson (o silêncio, a voz, a memória e a interação). Em seguida, baseado no livro “Círculos de Leitura”, de Cosson (2011), ela apresentou algumas possibilidades de trabalho, nos espaços escolares, com essas formas de ler.

No âmbito da leitura silenciosa, a leitura sustentável foi apresentada como aquele momento no qual o estudante está interagindo com o livro, realizando o encontro com o livro a partir da leitura em silêncio, exercitando a fluência nesse processo ao mesmo tempo em que interage com a narrativa. A leitura meditativa foi apresentada como aquele encontro no qual o leitor constrói reflexões no processo de exploração do texto. Por fim, sugeriu-se o cantinho de leitura no espaço da sala de aula, como prática que oportuniza o acesso ao literário, a ampliação do repertório e o exercício da prática de leitura silenciosa.

Sobre o aspecto da voz, se destacou a possibilidade de trabalhar a sacola de leitura e a hora do conto, apontando essa ação como promotora do desenvolvimento da leitura “em voz alta”, socializando com as famílias e os colegas esse momento de leitura. Com relação à memória, sugeriu-se o trabalho com o coro falado (jogral), a contação de histórias e a declamação.

Foi um encontro importante para que muitos pudessem desconstruir concepções e repensar as linhas de ação enquanto articuladoras. Foi pedido que eles fizessem um levantamento cuidadoso do acervo presente na escola, das obras mais lidas e das possibilidades de institucionalização de um projeto que efetivamente formasse leitores literários.

6.1.6 Sexto encontro

Na proposta do projeto “Articuladores de Leitura” a centralidade está na reflexão sobre o que é literatura, na consciência da importância do trabalho com a literatura no contexto escolar, nas possibilidades de uso da literatura na escola e no entendimento da literatura enquanto arte, direcionada ao desenvolvimento do ser humano e não como uma atividade extraescolar, que precisa ser desenvolvida

individualmente. Nessa direção, atribui à escola a obrigação de não negar esse bem cultural, pelo contrário, garantir o direito a ele. Por isso, é importante que o mediador tenha clareza sobre os usos e práticas literárias.

Nesse sentido, o sexto encontro foi marcado pela percepção das concepções sobre literatura que marcam as articuladoras e a escola a qual representam. Foi possível, por meio de algumas falas perceber, novamente, o equívoco relacionado ao trabalho com literatura:

> [...] o contexto de escolhas de textos e suportes de escrita, pode ser que o livro e a literatura acabem sendo deslocados como uma atividade de complementação extraescolar e como uma iniciativa que um caráter de absoluta escolha individual, movida por um gosto pela leitura que se manifesta em alguns poucos (CEALE, 2016, p. 1).

A formadora tratou esses aspectos com exemplos de obras literárias, chamando a atenção para a qualidade estética do livro (enfatizando o projeto gráfico, linguagem e temática), desconstruindo, novamente, alguns mitos. Leu o livro “Um casório da lua”, questionando às articuladoras com relação a adequação desse livro às crianças, tendo em vista a temática abordada (morte). Houve opiniões diferentes, que foram ouvidas e debatidas. Por meio da mediação da articuladora, foi possível que os participantes pudessem entender melhor a questão da escolha literária com qualidade, da possibilidade que a literatura abre de se trabalhar temas que trazem a dor do ser humano e que perpassa, muitas vezes, o universo da criança. Enfatizou também que não se pode poupá-las de sentimentos como medo, perda, tristeza, solidão, pois estão inseridas em um contexto “humano” e, sendo assim, também terão sentimentos bons e “ruins” ao longo da infância.

Outros livros, como “Papai”, de Philippe Corentin, “Hoje”, de Eva Montanari, “Um dia na vida de amo Mc Gee”, de Philip Stead foram apresentados, explorando suas temáticas e a maneira como essa é abordada, com riqueza na linguagem, na construção do enredo, na escolha das palavras e da ilustração.

Como muitas articuladoras relacionaram o trabalho pretendido ou já desenvolvido nas escolas a práticas de trabalho com as áreas específicas de conhecimento e não a fruição da leitura literária, essa análise e avaliação de livros foi fundamental para reconstrução de ideias e sugestões de ações para o projeto institucional das escolas.

Nesse encontro discutiu-se, com ênfase, o processo de elaboração do projeto institucional de cada escola. Foi possível perceber que poucas escolas haviam se organizado em torno da elaboração do projeto institucional. Muitas articuladoras apontaram problemas relacionados à falta de tempo, falta de espaço para fazer repasses e pensar o projeto junto ao grupo de trabalho, a falta de legitimidade atribuída à função do articulador. Outro aspecto dessa discussão foi a falta de profissionais para as bibliotecas, sendo apontado que algumas escolas estão sem esse profissional nos três turnos de funcionamento da escola.

Sendo a biblioteca um dos pilares que sustentam a proposta do projeto, aponta-se como um aspecto fundamental a resolução desse problema. Segundo as articuladoras, a biblioteca fica fechada e nem professor, nem estudante podem pegar livros, pois não há quem faça o controle dos empréstimos.

Figura 5 – Encontro de formação de articuladores na regional pesquisada

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Havia poucas articuladoras e a formadora se debruçou em trabalhar individualmente, com cada articulador, a reflexão sobre o processo de escrita e implementação do projeto a ser construído. Foi possível perceber que nenhuma

delas estava com projeto pronto e, dos que estavam em processo, poucos estavam caminhando na perspectiva de envolvimento da comunidade escolar, pois novamente se fez presente a fala de que não estavam tendo tempo nem oportunidade para reunir o grupo e conversar sobre as especificidades e construção do projeto.

A formadora chamou a atenção para a necessidade de a direção da escola auxiliar oportunizando esses espaços. No entanto, persistiu a ideia da dificuldade de encontrar tempos e estratégias na escola para reunir o grupo.

6.1.7 Sétimo encontro

No encontro de setembro houve a discussão sobre as diferentes linguagens e suportes do texto, atentando para as especificidades relacionadas ao projeto gráfico editorial de um livro literário.

A formadora iniciou o encontro com as seguintes perguntas: “Qual foi a última vez que você escreveu uma carta? Seus alunos escrevem com letra cursiva? De que modo a experiência de leitura de seus alunos é distinta da experiência da sua geração? De que maneira a leitura para os jovens hoje está ligada às tecnologias digitais?” (slide 5, módulo IV). Por meio delas convidou as articuladoras a refletir sobre as mudanças culturais que impactam diretamente no processo de leitura da sociedade.

O grupo socializou experiências vivenciadas na escola, relacionadas ao avanço da tecnologia, apontando os modos de leitura utilizados atualmente pelos jovens, como a leitura pelo celular, os livros digitais (e-books), dentre outros caminhos que têm sido traçados no processo de formação de leitores.

Alguns apontaram sobre a dificuldade de se adequarem a esse novo estilo de leitura, bem como de valorizá-lo na escola, alegando não apenas a dificuldade pessoal de se familiarizar com essa forma de leitura, como de ter máquinas (computador e outros recursos) que possibilitem tal trabalho.

Nesse processo, a formadora chamou a atenção para as mudanças que a literatura sofre com o avanço da tecnologia. Destacou que se muda a forma de leitura (sendo possível ler tanto papel quanto tela) e que se ampliam códigos e estratégias a serem desenvolvidas.

> As novas tecnologias alteram a estrutura de nossos interesses: as coisas sobre as quais pensamos. Alteram o caráter de nossos símbolos: as coisas com que pensamos. E alteram a natureza da comunidade: a arena na qual os pensamentos se desenvolvem". [Technopoly: the surrender of culture to technology. KNOPF, 1992. p. 20] (CEALE, 2018, slide 25, módulo IV).

Por meio da apresentação de diferentes imagens, a formadora chamou a atenção para a possibilidade de articular a arte à literatura, entendendo a primeira como parte fundamental da segunda. Assim, chamou-se a atenção para a importância das ilustrações nos livros, ampliando as possibilidades de leitura e interpretação do texto, bem como a maneira como a tecnologia tem contribuído para enriquecer, cada vez mais, o projeto gráfico dos livros.

Após essa discussão, as articuladoras novamente tiveram a oportunidade de socializar projetos e os caminhos que estavam percorrendo para institucionalizá-los. Entretanto, foi um encontro com poucas articuladoras presentes e com poucas propostas ou projetos apresentados. Elas disseram da falta de tempo e de legitimidade para organizarem, junto ao grupo, os projetos. Apenas alguns coordenadores não queixaram da dificuldade de espaço e de escuta do grupo para eles; pessoas que ocupam o lugar de professor, de apoio pedagógico (pessoas em readaptação funcional) e outros, disseram da falta de apoio da direção e de momentos para diálogo com o grupo. A formadora enfatizou, novamente, sobre a necessidade de construir tempos e diálogo com o grupo, destacando a importância de a escola se mobilizar. Apontou, ainda, que no encontro seguinte seria realizada a socialização dos projetos pelas articuladoras.

6.1.8 Oitavo encontro- o último regionalizado

O encontro deu continuidade à temática anterior e às discussões sobre os projetos institucionais. A formadora leu o livro "Vizinho, vizinha", de Graça Lima, Mariana Massarini e Roger Mello. Foi destacada a importância das ilustrações no processo de exploração e da incorporação, cada vez mais frequente, das diversas linguagens. Além disso, a formadora chamou a atenção para a necessidade de o mediador estar bem preparado para incentivar e promover práticas que explorem a riqueza presente nos livros (temática, ilustrações, linguagem etc.).

> Considerando a grande variedade com que as produções culturais vêm se apropriando dessas linguagens – visuais, sonoras, táteis, gestuais etc. –, vemos como elas têm se tornado um forte condicionador das relações sociais entre crianças, jovens e adultos. O mediador, consequentemente, tem a oportunidade de aproveitar o formato atual dos livros de literatura infantil para explorar esteticamente os textos visuais que circulam no cotidiano das crianças. (CEALE, 2018, slide 98, módulo IV).

Foram apresentados vários textos literários com características multimodais, estimulando a reflexão sobre a presença de mídias na constituição das obras. A formadora aguçou os articuladores, questionando-os sobre haver atividades literárias com os textos multimodais na escola que trabalhavam. As articuladoras apontaram que, no geral, pouco se trabalha nas escolas com livros de imagem e com outros recursos, sendo mais frequente a contação de histórias e algumas encenações de obras literárias.

A formadora incentivou o grupo a pensar estratégias de se incluir no projeto institucional, práticas com textos multimodais e, em seguida, dirigiu o grupo com relação à finalização da construção do projeto institucional. Mais uma vez, poucos haviam finalizado a proposta.

Em seguida, a formadora convidou o grupo a apresentar os projetos construídos, conforme acordado no encontro anterior. Entretanto, poucas articuladoras estiveram presentes e, dessas, apenas duas levaram propostas que envolviam toda a comunidade escolar. As outras, levaram trabalhos que já existiam na escola e envolviam apenas um grupo de professores ou turmas. Por isso, o encontro não teve a dinâmica esperada pela formadora.

Importante destacar que, ao longo de todos os encontros, desde o primeiro, a formadora reforçou a proposta do Projeto “Articuladores de Leitura”, afirmando ser a culminância um projeto institucional, construído coletivamente, que envolvesse a comunidade escolar como um todo e que tivesse propostas para fomentar a formação de leitores enquanto prática da escola e não apenas de um grupo específico, destacando que o projeto final seria exposto no encontro centralizado final. De 20 (vinte) escolas, apenas 2 (duas) apresentaram, outras afirmaram não ter dado certo a construção dos espaços e tempos para a construção dessa proposta institucionalizada.

Em função disso a formadora reorganizou a dinâmica e auxiliou os presentes

no processo de reflexão sobre ações de encontro com o grupo da escola na qual atuavam e em ações possíveis para formação de leitores.

O que ficou claro no fechamento dos encontros regionalizados foi que, apesar de as articuladoras terem ampliado suas referências e percepções sobre literatura e formação de leitores, poucas mobilizações foram realizadas na perspectiva de mobilizar a escola como um todo para atingir o objetivo esperado.

Destaca-se também, com relação a formação, a percepção de um trabalho focado nos livros. Apesar de desmistificar a ideia de que bons livros são apenas os cânones (por meio da apresentação de uma diversidade de obras, de diferentes autores, gêneros e construção de narrativas), faz-se importante uma reflexão nessa direção, problematizando as escolhas e a importância de o articulador ter uma boa formação leitora para se fazer um bom mediador.

6.2 Durante a observação: alguns apontamentos desafiadores

Uma característica desafiante nos encontros da regional investigada foi o fluxo itinerante de participantes. Não houve um encontro em que o quantitativo total de inscritos na formação estive em sua totalidade presente.

Além disso, muitas vezes, percebeu-se a necessidade de a formadora iniciar mais tarde o encontro porque as articuladoras não chegavam no horário. Foi necessário também, em alguns momentos, que ela começasse de maneira diferente da planejada em função de o data show ainda não está disponível para uso.

Um problema apresentado e relatado pela formadora Andressa foi o fato de haver

> [...] articuladores com muita afinidade com a área, mas também gente de áreas completamente distantes da questão da leitura literária (professores de ciências, matemática, pessoas em readaptação funcional). Como projeto piloto foi muito bom, mas é preciso pensar critérios para seleção dos participantes. (Fala retirada da entrevista com a formadora Andressa. 18 de novembro de 2018).

O número significativo de faltas a cada encontro nos fez questionar sobre possíveis justificativas para o esvaziamento. Algumas articuladoras participaram de apenas dois encontros e, outros, de apenas três. A principal alegação é que aos

sábados era mais difícil participar, tendo em vista outros compromissos pessoais. Foi muito comum também, pessoas chegarem bem atrasadas aos encontros (após as 10:30h), não participando do momento inicial de reflexão sobre as temáticas e se envolvendo, na maioria das vezes, com as discussões sobre a escrita do projeto e os desafios de articulá-los na escola.

A participação "flutuante" das articuladoras impacta, necessariamente, em seu trabalho de promoção das práticas de leitura na escola. Se o mesmo apresenta faltas constantes (nesse sentido destaca-se que um número significativo participou de uma média de dois a três encontros), não é possível afirmar que o mesmo se apropriou das concepções teóricas e das possibilidades de ações para promoção de um projeto institucional de qualidade para o fomento à leitura literária.

Considerando a análise realizada, de que alguns não entendiam a leitura literária como ato de fruição e sim como recurso para ensinar conteúdo ou desenvolver a fluência da leitura oral, há a possibilidade de as ações serem executadas na escola de maneira incoerente, prejudicando o processo de formação de leitores literários.

Nesse sentido, é preciso problematizar essas ausências e seus impactos na prática de uma educação de qualidade nas escolas. O que se percebe na RME-BH é que, quando formações são oferecidas durante a semana, muitos educadores não participam alegando dificuldade em sair da escola para participar de cursos. Entretanto, ao ser ofertada aos sábados, percebeu-se também esse esvaziamento. Ainda que em alguns sábados tenha coincido com sábado letivo na escola, o número de faltosos era maior que o número de escolas com evento no dia.

Pensando ainda nesse "esvaziamento", é preciso pensar em uma alternativa para um próximo Projeto de formação. Talvez, uma possibilidade seria algo semelhante ao acontecido na RME-BH com o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa); esses encontros eram previamente estabelecidos e divulgados, de forma que os participantes se programavam com antecedência e as escolas não podiam realizar eventos pedagógicos nas datas preestabelecidas para essa formação. Cabe ressaltar que os encontros do "Articuladores" foram pensados aos sábados, segundo a coordenação do Projeto, para que não impactassem na organização da escola durante os dias de aula.

Com relação à culminância, apesar de durante as formações haver momentos

para socialização dos projetos, percebeu-se na regional pesquisada que a maioria das articuladoras, já nos últimos encontros, ainda não tinham um projeto escrito. Foi comum a alegação de que a função que ocupavam não os dava legitimidade.

> Numa lista de presença na qual constavam 27 pessoas, eu tinha uma média de 11, 12, 13, 14 participantes. Então, qual o motivo? O dia da semana? A falta de incentivo? (Formadora Andressa em entrevista no dia 18 de novembro de 2018).

Outro aspecto que julgamos fundamental é a reflexão sobre formas de os diretores das escolas serem estimulados ao envolvimento com o Projeto e ao incentivo à participação dos educadores, promovendo espaços para que seja possível efetivar ações a partir da formação oferecida.

Destaca-se o papel do diretor pois, como base da escola, ele tem papel fundamental enquanto estimulador e promotor de espaços para ações de intervenção que auxiliem na promoção da qualidade do trabalho pedagógico.

Algumas articuladoras queixaram da solidão. Segundo um deles,

> fiquei sozinha no processo de pensar um projeto institucional. A direção nunca me perguntou sobre os encontros, não abriu espaço para diálogo com o grupo e não se envolveu com o processo de construção de ações direcionadas ao Projeto. (Fala da articuladora Ana, no dia 27/10/2018)

Quando se pensa nesse processo de formação, uma pessoa sozinha não consegue pensar e implementar esses projetos institucionais. Não basta a ação formativa a nível externo, apenas ir participar do curso de formação. É necessário apoio da equipe diretiva, necessário uma direção engajada, desejosa de colocar os projetos em ação.

A formadora reforça o apresentado, apontando que

> [...] alguns articuladores relataram o sentimento de isolamento, de falta de apoio, sendo inclusive ignoradas, não chamadas sequer para reunião de professores. Outros poucos apontaram entrosamento e apoio da direção e coordenação. (Formadora Andressa em entrevista dia 18 de novembro de 2018).

Uma possibilidade, talvez, fosse que essa formação iniciasse com os diretores e coordenadores, apontando a importância desses sujeitos no processo de apoio, incentivo e engajamento nas ações do Projeto. Outro aspecto, apontado pela

formadora nesse sentido de qualificar o Projeto, seria a participação por adesão e não por obrigação. Ela aponta ainda a importância de

> [...] pensar outras formas de socialização e compartilhamento de ações, talvez entre regionais, rodízios...concursos ou prêmios para incentivar a participação. Vi muita gente desmotivada, talvez premiar, dar uma "contrapartida" (Formadora Andressa, em 18 de novembro de /2018).

Para cada encontro havia um grupo de profissionais que atuavam na diretoria da regional, acompanhando o processo formativo. Entretanto, essas pessoas não eram sempre as mesmas, variando de encontro para encontro. Acredita-se que se houvesse uma pessoa permanente acompanhando essas formações, seria mais viável pensar ações e estratégias de auxílio, de acompanhamento das ações realizadas na escola a partir do curso oferecido. Seu papel precisa se fortalecer no sentido de funcionar como uma ponte interlocutora entre articulador e diretor na escola.

No diálogo sobre os encontros de formação foi dito sobre algumas regionais nas quais essas figuras da regional tiveram papel ativo no diálogo com as escolas. Nesses lugares, houve uma institucionalização maior de projetos ao longo da formação. É importante, nessa direção, pensar qual é o papel desse sujeito da regional no Programa de formação do articulador de leitura. Esse sujeito pode ser uma "figura chave" no processo se sua participação for ativa. Por isso, destaca-se a necessidade de se definir qual o seu papel no Projeto.

Por fim, percebeu-se como problema a participação nos encontros. Notou-se que algumas articuladoras se empenhavam em realizar as ações propostas, mas muitas não se envolviam, parecendo estarem presentes apenas para afirmar a participação da escola, sem demonstrarem papel ativo durante o período da formação.

> É preciso se pensar o processo de seleção, uma vez que havia pessoas extremamente interessadas e outras pouco comprometidas e sem desejo. Nesse sentido, fez-se necessário entender o processo de seleção dos articuladores na escola (Formadora Andressa, 18 de novembro de 2018).

Como visto, muitos são os desafios para a promoção da formação e efetivação de ações de promoção a leitura literária. Destaca-se um grande avanço

por parte da RME-BH no sentido de tentar institucionalizar projetos que contribuam para a formação de leitores. Entretanto, aponta-se a necessidade de novas reflexões no sentido de qualificar as propostas apresentadas.

6.3 A escolha do articulador de leitura: um campo desconhecido e relevante

Para entender o processo de escolha dos articuladores de leitura, buscou-se informações sobre a escolha do articulador pois acredita-se ser possível, por meio disso, entender a importância dada à proposta apresentada pela RME-BH de fomento à leitura.

A busca teórica por informações sobre o articulador, relacionada a suas funções, perfil esperado, dentre outros aspectos importantes não retornou resultado. Para essa investigação, utilizou-se, primeiramente, o questionário preenchido no segundo encontro pelas articuladoras (APÊNDICE D), uma vez que uma das perguntas presentes foi "*Como foi feito o processo de seleção do articulador de leitura em sua escola?*".

Apesar de a proposta dessa pesquisa ter sido apresentada ao grupo e de explicitar a importância desse questionário, foi possível perceber também a resistência de alguns em participar. Cabe destacar que apenas 12 (doze) das participantes responderam ao questionário e as justificativas dadas ao não preenchimento variavam entre esquecimento do formulário, falta de tempo, ausências na formação.

Junto àqueles que não entregaram o questionário e apresentaram abertura, a fim de garantir maior confiabilidade à pesquisa, foram feitas entrevistas semiestruturadas, tendo como referência o apêndice já citado. Participaram desse momento, sete articuladoras da regional investigada e as entrevistas foram coletadas ao longo dos encontros formativos (terceiro ao último).

De acordo com as respostas obtidas (no questionário e nas entrevistas), percebe-se que a escolha foi feita em função dos "cargos" ocupados pelas pessoas e a maior disponibilidade ou facilidade para promover diálogo e ações institucionais direcionadas ao objetivo do Projeto.

As respostas apontaram que a escolha do articulador se deu pela disponibilidade desses sujeitos em participarem da formação e também por estarem,

a maioria, fora de sala de aula (o que facilitava o diálogo com os demais profissionais da escola), conforme aponta a fala de algumas articuladoras no primeiro encontro regionalizado:

> Minha diretora me chamou, falou que tinha essa formação e que queria que eu participasse porque era mais fácil eu sair da escola, porque estou em readaptação funcional. A direção me pediu pra participar porque como eu estou na biblioteca, era mais fácil pra organizar minha saída. (Fala de uma articuladora no encontro de 17 de março de 2018).

Percebe-se que não houve, na maioria das escolas, uma sondagem junto ao grupo de profissionais sobre o interesse em ser um articulador. A direção fez a escolha e não houve consulta ao grupo de trabalho, não considerando aspectos como perfil e relação com a literatura, a capacidade de organização de projetos e de articulação.

Acredita-se que essa escolha, sem participação do grupo, é perigosa. Há dois entraves possíveis nesse processo: o primeiro diz respeito à falta de legitimidade ao articulador; a segunda se relaciona à falta de conhecimento e envolvimento com o Projeto. Primeiro porque, para se pensar um projeto institucional, é preciso que todo o grupo esteja engajado, ciente da proposta e disposto a trabalhar junto ao articulador. Segundo porque, para que o projeto se efetive, é necessário que o grupo tenha informações relacionadas a seu processo, incluindo (no caso do Projeto Articuladores de Leitura) informações sobre a formação, seus objetivos e concepções.

Destaca-se alguns aspectos que precisam ser reavaliados para que seja possível que a formação oferecida de fato contribua para a efetivação de projetos institucionais de fomento à leitura. O primeiro aspecto é apontar, às direções da escola, qual o perfil do articulador esperado para assumir o projeto. Atrelado a isso, possibilitar às escolas a possibilidade de abrir espaços e tempos para atuação do articulador é fundamental; ampliar o quadro pessoal ou a carga horária dele, destinando tempo específico para promover ações junto aos grupos/turnos. Segundo aspecto importante é que haja a continuidade de espaços de troca entre os articuladores, para que possam não apenas apresentar o que tem sido feito, mas socializar desafios e pensar estratégias. Além disso, é importante ouvir os articuladores (os que têm conseguido avançar e os que não têm) a fim de entender

melhor os desafios que perpassam essa função e os caminhos encontrados por eles para resolvê-los.

Apesar de a pesquisa não ter abarcado todos os articuladores, perfazendo o caminho de investigação apenas em uma regional e com foco apenas em duas escolas, foi importante o momento de investigação no campo de atuação dos articuladores.

Para visualizar o trabalho do articulador no contexto escolar, a fase final da pesquisa foi realizada no espaço das escolas selecionas durante o período de acompanhamento da formação. Esse momento foi fundamental para entender como a formação contribuiu para as ações de fomento a leitura literária na escola. Nesse sentido, esses dois próximos capítulos apresentam os contextos e análises dos impactos do curso “Articuladores de Leitura”.

7 A ESCOLA “VILA DOS SONHOS[38]

Pra mim, livro é vida; desde muito pequena os livros me deram casa e comida.
Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro.
(Lygia Bojunga Nunes[39])

Esse capítulo pretende apresentar o contexto da escola “Vila dos Sonhos” a partir das observações realizadas ao longo de 2019 (dois mil e dezenove) e com o objetivo de analisar o contexto da escola e a relação do articulador com o grupo e com a institucionalização de um projeto institucional de fomento à leitura literária.

7.1 Breve apresentação do contexto que faz sonhar

A escola Vila dos Sonhos é uma escola considerada pequena em relação a maioria das escolas da RME-BH. Atende uma média, por ano, de sete turmas nos turnos matutino e vespertino e três turmas no noturno. Percebe-se um clima harmonioso na escola, com boa convivência entre os trabalhadores dessa escola. A instituição apresenta ações de acolhimento e convite à comunidade para participarem das tomadas de decisões e ações que ali acontecem.

Na sala dos professores, há, em geral, boa harmonia entre os docentes e direção. Diariamente, no horário de intervalo dos turnos, todos se juntam nesse espaço (professores e direção) e fazem esse momento ser alegre e descontraído. Percebeu-se que os demais funcionários (mecanógrafa, profissionais da sala de informática, da Escola Integrada, de auxílio ao educando) também fazem do intervalo um momento harmonioso e de socialização.

Sempre que necessário, ao final desse período de intervalo (recreio), a direção e coordenação repassa pequenos avisos ou informações aos professores.

---

[38] Ressalva-se que os nomes dados às escolas são nomes fictícios, mas baseados em fatos reais.
[39] BOJUNGA, L. *Um encontro com Lygia Bojunga*. 4. ed. 2. imp. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

Além disso, informações relacionadas a reuniões, horários, bilhetes, projetos são dispostos em um quadro nesse espaço.

Essas ações favorecem a comunicação e permitem que todos fiquem cientes do funcionamento da escola e de suas dinâmicas. No geral, identificou-se que os sujeitos envolvidos com a escola abraçam a instituição, dispõem-se a buscar estratégias para que a escola seja um lugar de conhecimento com qualidade e se organizam para que o trabalho coletivo, com troca e ajuda uns aos outros, aconteça.

A coordenação, em todos os turnos de funcionamento da escola, se mostra ativa e em diálogo constante com a direção, professores, estudantes e famílias. Ocupam a mesma sala de trabalho e estão constantemente trocando informações entre si, pensando estratégias de melhoria da qualidade do atendimento da escola, tendo a coordenadora geral como elo no diálogo entre os turnos.

Além disso, a direção está sempre pensando estratégias de envolver a família nas ações da escola, não apenas com participação em reuniões de pais, eventos festivos, assembleias e reuniões de colegiado, mas trazendo-a a participar de ações do cotidiano, como no cuidado com a horta da escola, na participação das ações culturais que acontecem na instituição aos fins de semana (Escola Aberta) etc. Nesse sentido, percebe-se um movimento constante de coletividade nessa instituição.

Os profissionais da biblioteca são atuantes e estão em constante diálogo com a coordenação, na busca por ações de incentivo ao uso da biblioteca, de ampliação e qualificação dos acervos, de estratégias para ampliar a busca pela leitura literária. Esses sujeitos, constantemente, promovem eventos no espaço que atuam, percebendo-se um cuidado significativo com a organização e uso dos acervos.

Em 2019 (dois mil e dezenove) , a gestão da escola fez uma pesquisa junto a toda comunidade escolar (funcionários da escola, estudantes, famílias, etc), cujo objetivo foi avaliar a escola como um todo (qualidade do ensino, atendimento a estudantes, famílias, professores, funcionários, diálogo para estabelecimento de ações e direcionamento de verbas). No ano seguinte os resultados foram apresentados e se percebeu uma satisfação quase unânime (acima de 90% - noventa por cento) da comunidade em relação ao funcionamento e ações que ali aconteciam.

No geral, percebeu-se uma escola dinâmica, que está sempre buscando se reinventar e construir ações de diálogo e de melhoria dos processos educativos. O clima harmônico e de boa convivência entre os sujeitos que dão vida à escola foi um aspecto marcante na pesquisa. Não significa que não tenham conflitos ou situações de “indisposição” nesse espaço, mas que há sempre o diálogo e a construção de estratégias para que o clima seja favorável ao aprendizado.

É importante destacar que, em função de todas essas ações, houve o convite, por parte da diretoria regional de educação, para que a escola realizasse, em um encontro das escolas da regional, um relato para coordenadores e diretores sobre as práticas de fomento à leitura desenvolvidas na instituição.

7.2 O perfil da articuladora de leitura, as ações de fomento a práticas literárias e o envolvimento da comunidade escolar nesse processo

Como apontado, a articuladora dessa escola desempenha a função de coordenação geral na instituição. Ela teve participação significativa nos encontros de formação e, com frequência, participava das discussões apresentadas. Sempre envolvida, participava e cumpria as tarefas solicitadas pela formadora. Mostrava-se comprometida, disposta e atenta às necessidades de seu grupo de trabalho e dos estudantes da escola onde atua. Sua formação é em pedagogia e ela trabalha na RME-BH há mais de vinte anos, tendo atuado por seis anos como vice-diretora e há dois no cargo de coordenadora geral da escola.

Essa articuladora exerce uma função importante na escola, tendo em vista que seu cargo envolve a articulação de ações na escola, de forma de que os três turnos possam vivenciar projetos e práticas comuns. Ao longo de 2019, por exemplo, foi instituído um projeto da escola denominado “Pelos caminhos de Minas”, pensado por ela junto ao grupo. E, em sua função de coordenadora geral, ela organizou estratégias para que todos os turnos, do primeiro ao nono ano (inclusive a EJA), vivenciassem dinâmicas que possibilitassem aprender sobre a temática proposta, sempre em diálogo com o grupo.

A articuladora caracteriza-se por uma presença extremamente ativa na escola. Faz a entrada do turno da tarde[40] (crianças do primeiro ao quarto ano), está sempre em diálogo com as demais coordenadoras e com a direção, estabelecendo metas e possibilidades para o processo de ensino aprendizagem. Tem bom relacionamento com o grupo de professores e está constantemente estimulando-os a pensar em novas estratégias de ensino, propondo projetos e ações coletivas.

Sua capacidade de liderança e de organização do ensino favorece sua função de articuladora, uma vez que, além do acesso aos profissionais dos três turnos de funcionamento da escola, ela consegue também criar espaços para que o diálogo e a reflexão sobre ações aconteçam.

Ao longo do acompanhamento das práticas, foi possível perceber várias ações que promoviam o fomento à leitura literária, com construção de espaços no dia a dia para o diálogo com os professores e para a construção coletiva de ações.

Apesar de não terem sido vivenciados, na escola, momentos de repasse da formação, foi possível perceber iniciativas constantes de reflexão e proposição de ações direcionadas a leitura literária.

Desde o início da atuação da gestão atual (2018), alguns projetos foram instituídos que objetivavam, dentre outros aspectos, a formação do leitor literário. Dentre eles, destaca-se o “Maluquinhos por Leitura” (APENDICE III) e o “Estante Mágica”.

O primeiro, criado pela escola, tem como proposta central o desenvolvimento da fruição literária, mas trabalha também numa perspectiva multidisciplinar, tendo como eixo complementar a escrita e a arte. Toda semana os estudantes realizam a leitura de um livro e, a partir daquela leitura, respondem a algumas perguntas. Essas perguntas são relacionadas, em sua maioria, ao envolvimento deles com a leitura, como por exemplo: “Se você fosse um personagem da história, qual seria e por que?”, “Escreva uma frase sobre a história que você leu e faça um desenho da parte que você mais gostou”. Há na apostila do projeto a seguinte introdução:

[40] A entrada no turno da manhã não é realizada por ela uma vez que são estudantes no período da adolescência e construiu-se, na escola, a organização de dá-los autonomia de irem, ao chegarem, direto para sala, sem ter de fazer fila e acompanhar o professor, como é a tarde.

> Através da leitura somos convidados a viajar por lugares distantes, conhecer personagens diferentes e exercitar nossa criatividade e imaginação. Portanto, bons leitores necessitam de um contato íntimo com a literatura, com um mundo novo e encantado. Este projeto acompanhará você durante todo o ano. Nele você registrará todos os livros que leu, além de soltar sua imaginação! (ESCOLA VILA DOS SONHOS, 2019, p. 1).

Há ainda, na apostila, a contextualização de quem é o “menino maluquinho” e do autor “Ziraldo. Além disso, encontram-se atividades que incentivam a leitura de livros que viraram filme, convidando o estudante a assisti-lo em família. Há, ainda, o incentivo à construção de histórias (contos e quadrinhos).

Percebe-se que a proposta conduz a uma leitura que desperta o desejo pelo envolvimento com o texto literário. Apesar de, na maioria das atividades, a escrita se fazer presente, entende-se, pela avaliação do material, que o objetivo se direciona, sobretudo, à formação do leitor literário, ao incentivo à leitura literária. Com frequência, a articuladora perguntava aos professores sobre como estava o desenvolvimento desse projeto e os estimulava a pensarem ações para ampliação e melhoria das propostas apresentadas nele.

O projeto “Estante Mágica” acontece na escola em parceria com uma empresa privada. Ao longo do ano, os estudantes têm a oportunidade de, tendo a professora como mediadora, serem escritores de um livro literário. Cada aluno pensa o título de sua história, faz uma dedicatória, constrói a história escrita e as ilustrações que a comporão. Esses livros são diagramados pela empresa e, ao fim do ano, a família tem a possibilidade de comprá-lo. Apesar de entender que não são todas as famílias que têm a oportunidade ou mesmo o interesse pela compra, o processo é rico, pois as crianças precisam exercitar a leitura literária para aprenderem a escrever um texto literário. Como culminância, a escola promove uma “tarde de autógrafos”; as famílias são convidadas e os estudantes têm a possibilidade de receber o livro e tirar uma foto, valorizando o processo de autoria.

Para além desses projetos, a partir da participação nas formações, a articuladora propôs novos projetos à equipe. A partir de 2019 foi implementada a proposta da “Hora D”, que acontecia mensalmente e era o momento em que toda a escola parava para a leitura por, aproximadamente, quinze minutos. E como já apontado, além dessas ações, semanalmente os estudantes iam à biblioteca, tendo a oportunidade de ler e de levar livros para casa.

Outra ação desenvolvida na escola, em setembro de 2019, foi a participação na “Feira do Livro”, que aconteceu no município e que se caracteriza por ser um evento de grande amplitude, envolvendo várias esferas da sociedade. Para a participação, houve todo um processo de estímulo e preparação dos estudantes. Como a escola dispunha de uma verba destinada a compras de livros para a biblioteca, cada estudante recebeu um vale compras e pôde, na Feira, realizar a compra de um exemplar. Entretanto, antes desse momento, a articuladora orientou os professores e os profissionais da biblioteca a conversarem com as crianças sobre o processo de escolha dos livros (tanto em termos de qualidade, quanto em termos de quantidade de livros repetidos). Nesse sentido, a Feira representou a culminância de um trabalho que aconteceu gradativamente e que contemplou um trabalho envolvendo aspectos relacionados à qualidade literária do livro.

Na Feira, os estudantes tiveram autonomia para comprarem livros para o acervo da biblioteca, dentro do valor que receberam (vinte reais). Foi um momento rico, no qual eles visitavam diversos estandes, conversavam com colegas, procuravam o professor para pedir opinião, avaliavam o quantitativo já comprado pelos outros colegas do mesmo livro para garantir a variedade de acervo, dentre outras ações.

Ao chegarem à escola com os livros, as professoras recolheram todos e os profissionais da biblioteca fizeram a lista dos livros comprados, organizando-os por turma. Após esse registro, os livros foram devolvidos às turmas, a professora pôde trabalhá-los em sala (cada uma a sua forma) e os estudantes puderam levar o livro que escolheram para a cada, devolvendo-o dias depois à biblioteca.

Figura 6 - Alunos mostrando os livros adquiridos na Feira do Livro

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Outro aspecto importante foi a percepção, na escola, de uma organização geral para que o fomento à leitura acontecesse. A direção, os coordenadores, professores, as pessoas responsáveis pela limpeza, cozinha, portaria, todos, de forma geral, eram envolvidos nas atividades. Isso é importante pois o coletivo da instituição se mobiliza a participar e auxiliar no que é proposto.

Havia ainda um trabalho de parceria com a Escola Integrada, que também promove práticas de fomento à leitura, por meio de apresentações teatrais que são apresentadas para todos os estudantes da escola.

Figura 7 - Apresentação teatral de um livro do acervo literário da biblioteca

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

É importante destacar, também, a forma como a biblioteca e os profissionais que trabalham na escola são envolvidos nas ações. Apesar de o foco da pesquisa estar direcionado ao Projeto “Articuladores de Leitura”, foi possível perceber que a escola se articula para que esse espaço e esses profissionais sejam envolvidos, o máximo possível, nas atividades gerais que acontecem. Isso é importante, pois tanto professores quanto estudantes veem a biblioteca e quem ali trabalha como referência importante dentro da rotina escolar.

7.3 A biblioteca e os profissionais da biblioteca da escola[41]

A sala onde fica a biblioteca da escola é pequena, mas organizada de forma que é possível a distribuição de livros em estantes nas laterais, sobrando espaço para uma bancada (onde fica o profissional responsável por esse espaço) e para distribuição de mesas circulares onde os estudantes podem se sentar para ler. Nesse sentido, apesar de pequeno, o espaço é aconchegante e permite interação junto aos livros e aos leitores que ali frequentam.

A distribuição das obras também permite a aproximação do leitor, sendo feita de forma que os livros direcionados ao público infantil e infantil e juvenil fiquem em prateleiras mais baixas, facilitando o acesso autônomo das crianças. Essa organização é muito interessante, pois permite que os estudantes possam ter acesso a obras diversas, explorá-las, criar critérios de seleção e pegar o livro que mais lhe interessar, tendo em vista que já foi feita, previamente, a organização dos livros de acordo com a adequação ao público.

Além disso, o atendimento prestado pelos profissionais é acolhedor. Sempre que chegam novos livros, há a apresentação e exposição, incentivando os estudantes a conhecê-los.

Em 2019 (dois mil e dezenove), vários eventos aconteceram em parceria com a biblioteca, como forma de incentivar o uso constante desse espaço. O projeto institucional da escola, denominado “Nos caminhos de Minas” teve sua ação inicial na biblioteca, por meio de uma apresentação que explorou as riquezas de Minas Gerais, estando, dentre elas, os escritores e ilustradores mineiros. O auxiliar de biblioteca foi quem, junto à articuladora, elaborou o material e conduziu o encontro. Ao fim desse momento, ele apresentou às crianças a capa de vários livros desses escritores, atentando para o fato de que na biblioteca havia vários deles e incentivando a leitura.

No ano citado, as reuniões de pais de início do ano aconteceram na biblioteca, como forma de apresentar aos pais esse espaço, os acervos e alguns

[41] A escola A é pequena comparada à maioria das escolas da RME-BH. Todas as salas de aula, com exceção de uma, ficam no andar de cima. Coordenação, direção, secretaria, biblioteca cantina, banheiros, quadra, ficam no andar de baixo.

argumentos relacionados à importância do hábito leitor, relacionados a ampliação de conhecimento de mundo e construção de valores éticos e estéticos.

Em outubro, após a Feira do Livro, as reuniões de pais também tiveram início na biblioteca para que eles tivessem ciência dos projetos da escola e da maneira como a leitura literária estava sendo incentivada. Foi informado que as últimas aquisições tinham sido feitas pelos estudantes, a partir de um trabalho de apreciação e desenvolvimento do gosto pela leitura e de critérios de escolha do livro.

Figura 8 - Pais conhecendo o acervo da biblioteca

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Outras duas ações merecem destaque com relação a práticas no espaço. A primeira é que durante o recreio esse espaço fica aberto[42], o que favorece que as crianças possam escolher, durante o recreio, livros para ler no espaço ou para levar para casa. Durante a pesquisa notou-se um número significativo de estudantes que passavam todo o tempo ou parte do tempo do recreio na biblioteca, lendo livros e revistas em quadrinho.

A segunda é que, ao fim do horário dos estudantes, quando os professores vão embora, as crianças que ainda não foram buscadas pelas famílias ou escolares ficam esperando na biblioteca. Os profissionais desse espaço incentivam esses

[42] Conforme orientação do Programa de Bibliotecas da RME-BH.

estudantes a escolherem um livro, sentar e realizar a leitura. Essa ação não se limita a apenas organizar as crianças de forma que fiquem todas em um mesmo espaço esperando, mas objetiva que os estudantes possam realizar práticas de leitura.

Importante destacar também que, no processo de empréstimo dos livros, os profissionais da biblioteca têm o cuidado de cobrar livros daqueles alunos que não devolvem, de estimular a escolha variada de livros e gêneros, de sugerir obras a aqueles que pedem ajuda ou sugestão. Nesse sentido, percebe-se que a formação, o envolvimento e a forma de atuação desses profissionais são essenciais para que a biblioteca funcione bem e os estudantes sejam incentivados à construção do gosto pela leitura literária.

Dessa forma, cabe destacar que esses profissionais exercem uma função significativa no processo de fomento à leitura. Por isso, ressalta-se a importância de toda escola ter uma pessoa responsável pela biblioteca. Não apenas para abrir, fechar e disponibilizar os acervos, mas para promover também ações de organização, de estímulo e de cuidado que possibilitem aos estudantes o desejo e a busca pela literatura.

Figura 9 - Apresentação da biblioteca e exposição de novos acervos

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 10 - Apresentação da biblioteca e exposição de novos acervos

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 11 - Apresentação da biblioteca e exposição de novos acervos

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

7.4 O que diz a articuladora de leitura da escola “Vila dos Sonhos” em relação às ações do Projeto “Articuladores de Leitura”

Esse tópico foi construído a partir da entrevista feita com a articuladora de leitura da escola “Vila dos Sonhos”. Para tal, usou-se a entrevista semiestruturada, tendo algumas perguntas como eixo condutor. O objetivo foi identificar quais as percepções ela teve da formação e como o Projeto “Articuladores de Leitura” a auxiliou nas ações de fomento à leitura na escola.

Para iniciar a conversa, realizada durante a pesquisa na escola, foi perguntado à articuladora suas percepções sobre a formação recebida, sendo destacado por ela a relevância das temáticas tratadas e o domínio dos temas por parte da formadora. Entretanto, ela aponta também o sentimento de falta de continuidade de ações de auxílio no processo de direcionamento das práticas.

> A formação foi rica, só que assim... achei uma lacuna, um desencontro nas informações de 2018 e 2019. Ano passado ficou muito do fomento literário e achei que esse ano não tivermos essa continuidade. Particularmente, eu me sinto um pouco perdida.
> Então assim, o curso contribuiu, a pessoa que deu o curso tinha muito conhecimento, muita segurança no que estava falando, trouxe questões de conhecimento mesmo para a área, pra auxiliar os articuladores de leitura. Eu achei esse momento rico, mas achei que depois não teve um avante. Então assim, auxiliou na minha maneira de pensar, em novos conhecimentos, pra tá abordando a literatura, mas eu me sinto perdida do ano passado para esse. (Depoimento coletado na entrevista com a articuladora da escola em 23 de maio de 2019).

A articuladora apontou que foi chamada para três encontros de articuladores no ano de 2019 (dois mil e dezenove), todos centralizados e com a participação de todas as regionais. Entretanto, segundo ela, apesar de todos terem como eixo a leitura, nesses momentos formativos foram explorados aspectos relacionados a leitura em geral, perdendo-se a centralidade na leitura literária e na formação de leitores literários. Por isso, aponta essa “lacuna” entre um ano e outro que a deixa perdida em relação as ações a serem desenvolvidas, relacionadas ao “Articuladores de Leitura”.

Ela cita também o “Jogo do Livro”, evento organizado pela CEALE e que ocorre bienalmente na FaE/UFMG, que tem como objetivo discutir questões relacionadas à literatura. Em 2019 (dois mil e dezenove) esse evento aconteceu e os

articuladores foram convidados a participar, como prática de estímulo à reflexão sobre a temática literária e sobre a possibilidade de implementação de novas ações nas escolas. Entretanto, a articuladora aponta para a falta de orientações precisas sobre possibilidades de se colocar em prática as discussões teóricas realizadas nesse evento.

Ela finaliza a resposta reforçando a importância da teoria trabalhada no curso, mas destaca o sentimento de haver uma carência nos processos que auxiliam à implementação de ações, destacando que faltou, por parte da SMED-BH, a organização de ações que permitissem aos articuladores traçar caminhos e ações.
Com relação ao processo de articulação na escola, a entrevistada relata que a escola já realizava projetos literários:

> Nós já tínhamos anualmente o projeto de literatura. Então assim, o que foi feito foi tentar ampliar um pouco. Nós colocamos, inclusive, a hora "D" da literatura. A direção também, a partir da nossa proposta de trabalho com a literatura, trouxe o "Estante Mágica", mas assim, eu percebi que muitas das coisas das quais eu tive lá na formação, meio que autodidaticamente, nós já realizávamos, sabe? (Depoimento coletado na entrevista com a articuladora da escola em 23 de maio de 2019).

Como apontando na entrevista, já havia na escola o cuidado em promover ações de fomento à leitura. O "Maluquinhos por Leitura" e o "Estante Mágica" por exemplo, foram implementados antes do Projeto "Articuladores de Leitura". Entretanto, como aponta a articuladora, ações como "Hora D"[43], apresentações de saraus e ampliação das práticas leitoras foram efetivadas, a partir das reflexões construídas por meio da formação oferecida.

Durante a entrevista, a articuladora faz uma pausa e um apontamento, relacionando o trabalho aos demais projetos que a RME-BH propõe ao longo do ano. Dizer disso é importante pois é algo que cabe posteriores reflexões dos grupos de trabalho da SMED-BH.

> Eu verifico que a gente tem mais a avançar, mas assim, eu percebo também o seguinte...é em relação a quantidade de projetos que nós desenvolvemos. A prefeitura tem muitos projetos e são muito bons. Você tem aí a GINCAMAT que é algo assim, fantástico. Você tem a MICE que é algo fantástico. Agora teve a semana da educação, cada um coloca seu tema,

[43] Momento em que toda a escola para ler ou escutar uma história.

> né. São muitos projetos e a gente não consegue desenvolver bem, acaba que esse de literatura fica prejudicado. Mas eu verifico assim, que a gente enquanto rede precisa repensar. Assim, se o carro chefe vai ser leitura, literatura, então vamos focar nisso, vamos direcionar só para essa área. Eu ouvi um feedbeck assim, de uma professora aqui...uma não, várias. Dizendo que se a gente tivesse o foco só em um eixo para projetos, a gente poderia fazer muito mais coisas. (Depoimento coletado na entrevista com a articuladora da escola em 23 de maio de 2019).

Ao expor tal sentimento ela explica que, apesar de a escola se envolver com grande parte das propostas apresentadas pela SMED, acha preciso ter eixos condutores comuns a todos os projetos propostos, para que seja possível a escola se envolver com mais qualidade.

Quando perguntada em relação ao envolvimento da gestão da escola na institucionalização e efetivação de práticas relacionadas ao Projeto “Articuladores de Leitura”, ela relata:

> A direção abraça os projetos. As pessoas da escola como um todo se envolvem. Mas eu posso dizer que a gente atravessa uma situação de vários projetos juntos, em que nós nos desdobramos pra atender todos esses projetos e acaba que infelizmente a leitura e a literatura é desenvolvida, mas não com afinco que todos nós gostaríamos. Essa é a leitura que eu tenho [...]. (Depoimento coletado na entrevista com a articuladora da escola em 23 de maio de 2019).

Esses projetos que a articuladora relata (como GINCAMAT e MICE) são ações que propõem competição entre as escolas da RME-BH como um todo. Percebe-se que há um empenho maior em trabalhar as habilidades direcionadas a eles, como forma de desenvolver as competências necessárias para que os estudantes possam ter bons resultados nesses projetos.

Nesse sentido ela destaca que a literatura acaba sendo a ação menos trabalhada. Entretanto, apesar de perceber durante a pesquisa essa sistematização de ações para preparação para os projetos citados, há na escola, de maneira significativa, também as ações de fomento a leitura.

A diferença percebida é que para esses outros projetos são feitas ações mais pontuais, em um período bem estabelecido, enquanto as ações de fomento à leitura literária acontecem ao longo do ano e de maneira diversificada, sendo estabelecidas ações institucionais, mas também próprias de cada professor. Nesse sentido, a

prática de trabalhar a literatura demonstra-se algo constante e contínuo na instituição.

Retomando a questão da formação, com foco nas ações institucionais de fomento à leitura literária na escola, a articuladora expõe a percepção sobre os impactos nos estudantes:

> Nós notamos que houve uma mudança sim, inclusive muitas das compras que foram realizadas posteriormente, foi em função de os estarem solicitando, sabe? Então, houve uma diversificação na questão do acervo literário, haja vista agora nossa participação na Feira do Livro. Então, o envolvimento deles de querer comprar, querer verificar com o colega o que o colega comprou para ter uma diversificação...Claro que assim, houve uma orientação nossa? Houve. Mas você via o comprometimento dos estudantes. Então assim, eu verifico a mudança de hábito. Claro que ainda pode ser melhor. Mas eu acho que é um trabalho de formiguinha, eu acredito que é não desistir mesmo. É continuar com o projeto, é rever algumas práticas, inclusive assim, não só da escola, mas enquanto Rede, pra tá ampliando mesmo, a questão da leitura, da literatura, na Rede. Porque há um investimento grande da Rede pra isso, você vê assim, nós temos o Kit Literário por exemplo, né! Há aí o envolvimento. (Depoimento coletado na entrevista com a articuladora da escola em 23 de maio de 2019).

A articuladora retoma a afirmação de que já havia projetos de fomento à leitura na escola, mas que houve ampliação das ações. Nesse sentido, reafirma a importância da formação oferecida pelo “Articuladores de Leitura”, apresentando novas ações desenvolvidas pelas escolas, como a participação na Feira do Livro, dando autonomia para que os estudantes construíssem o perfil de compra da biblioteca e apontando também a mudança de hábito nesses. Entretanto, aponta que o trabalho de incentivo à leitura literária é algo que acontece aos poucos, de forma gradativa e que ainda é preciso se fazer mais, tanto na escola quanto quando se pensa em Rede. Ao fim, ela acrescenta sobre o Kit Literário

> eu acho que a gente precisa melhorar um pouco essa maneira de distribuição do kit Literário. Se você tá querendo formar leitores, é preciso que aquele que está ali, diretamente com os alunos, ele também seja incentivado, né! A escola incentiva, mas como o professor incentiva o aluno se ele não receber esses livros, né? Se eu estou propiciando pro aluno receber, por que não propiciar pro professor? Eu acho que não custa tão caro, é um investimento. Você vai investir naquele que tá ali, é a base sabe, trabalhando com os leitores. Então, fica uma dica também, né, pra questão dos professores. O hábito de leitura não tem que ser somente dos estudantes. A gente sabe que tem muitos professores que leem pouco ou leem quase nada. Haja vista, você vê pelo envolvimento na biblioteca mesmo, da escola, né! Então, assim, eu acho que seria um plus a mais essa questão de estar incentivando, investindo mesmo nos nossos professores para que eles se sintam cada vez mais leitores e forme leitores,

> né! (Depoimento coletado na entrevista com a articuladora da escola em 23 de maio de 2019).

Nessa fala, a entrevista aponta um aspecto essencial, que é o de fomento à leitura por parte dos professores. A formação oferecida no “Articuladores de Leitura” não é, necessariamente, repassada aos professores e não há uma menção à necessidade de formá-los também. Entender o professor como o principal mediador de ações de fomento à leitura literária na escola e pensar ações para envolvê-lo nesse processo é fundamental.

Ao apontar isso, a articuladora demonstra clareza na necessidade de trabalhar o incentivo aos professores e chama a atenção para a necessidade de se refletir, enquanto Rede, sobre ações que incentivem esses professores a serem leitores, entendendo que só é possível uma ação qualificada de formação de leitores se o professor estiver envolvido e se apresentar, também, como um leitor.

O mediador tem papel fundamental na construção do leitor, sendo suas práticas condições essenciais para o êxito na formação de leitores. Para isso, esse mediador deve ser alguém que tenha prazer em ler, que atribua valor ao texto literário.

Ao ser solicitada a dizer de outros aspectos que, em sua visão, mereciam destaque, ela os separou entre aspectos positivos e negativos. Destacou novamente, como positivo, o conhecimento que foi propiciado, a periodicidade dos encontros, as trocas promovidas e as novidades ofertadas.

> A questão mesmo de estar uma pessoa ali, mostrando pra gente tudo que podemos estar desenvolvendo; um trabalho a partir do livro literário, assim... coisas que eu não imaginava. Tinham livros que eu falava assim “Ela tá querendo dizer o quê?”, e aí ela mostrava, trazia aquela abordagem, que eu achei muito bacana. A apresentação dos trabalhos também, eu achei uma proposta bem positiva, porque envolve algo que você produziu e socializa, troca experiência. (Depoimento coletado na entrevista com a articuladora da escola em 23 de maio de 2019).

A articuladora aponta aspectos importantes aqui, alguns já destacados anteriormente. Ela destaca os encontros periódicos como positivos, como forma de troca e ampliação de conhecimentos, de aprendizagem de um olhar cuidadoso para análise dos livros, bem como os momentos destinados a apresentação e discussão dos projetos institucionais.

Outro aspecto colocado como positivo foi o olhar da SMED-BH para a literatura. Ela aponta que não se via na Rede uma proposta que desse tanta visibilidade para a importância da formação de leitores literários.

> Há a distribuição de livros, o que é bom, mas não havia ações sistemáticas de formação de mediadores de leituras. A questão da prefeitura, de propiciar, de pensar algo voltado para a literatura, eu acho isso positivo. Porque não era algo somente para a leitura, era algo para a literatura. Então isso eu acho positivo. (Depoimento coletado na entrevista com a articuladora da escola em 23 de maio de 2019).

A articuladora apontou alguns aspectos que entende que precisam ser melhorados. Ela diz que

> Apesar de achar positivo a socialização de projetos das escolas, poucas pessoas levaram para discutir, o que foi negativo. Porque é algo que houve a proposta e não aconteceu. A questão da lacuna, da não continuidade da proposta apresentada em 2018 também aponto como negativo. Outra questão é o sábado, eu achei positivo estar lá, mas eu não achei positivo ser aos sábados. Eu acho que deveria ser no horário de trabalho, né. Porque todos que foram lá, foram de bom grado, mas...é sábado! E muitas vezes você tem outros sábados na escola também. Então acaba assim, não tendo aquela qualidade total porque você já está cansada! Não tem como. (Depoimento coletado na entrevista com a articuladora da escola em 23 de maio de 2019).

A fala da articuladora reforça a necessidade de se pensar nesses tempos para encontro. O sábado aparece como um dia que prejudica a qualidade do envolvimento com o curso, uma vez que as pessoas já estão cansadas e assumem compromissos pessoais.

Aparece na entrevista, também, a questão de ter sido uma proposta a apresentação dos trabalhos durante a formação e não ter acontecido satisfatoriamente em função de muitas articuladoras não terem, junto à comunidade escolar de onde atuam, elaborado o projeto institucional que seria a culminância do Projeto “Articuladores de Leitura”.

Por fim, ao ser questionada sobre seu cargo influenciar ou não no processo de liderar e construir o projeto institucional de fomento à formação do leitor literário, ela aponta que

> Acho que meu cargo faz diferença, sim, na articulação do projeto. Eu acho que, a pessoa que exerce o cargo de liderança faz a diferença. E acho,

> principalmente...e aqui na nossa escola eu percebo o seguinte. As pessoas respeitam hierarquia. Elas são pessoas com bom senso, mas independente disso, eu verifico também que assim, sem querer falsa modéstia para minha pessoa né, a maneira como se exerce a liderança faz diferença. O líder tem que ter também um jogo de cintura. Alguns momentos eu preciso de avançar, eu sei que eu estou puxando, aí eu percebo que meu grupo tá reclamando aqui, ali, aí daqui a pouco eu recuo um pouco. Mas sem perder o foco que eu preciso de ir. Então, assim, eu verifico que isso faz a diferença. Porque o líder é aquele que está pensando no outro, pensando o que que pode ser feito, respeitando ali o colega. Mas pensando no grupo, pensando que é preciso que haja aquele trabalho, que é preciso fazer com competência, então é ter esse jogo de cintura. E principalmente essa pessoa que exercer o cargo de liderança com bom senso, né! (Depoimento coletado na entrevista com a articuladora da escola em 23 de maio de 2019).

Ao responder a essa pergunta, a articuladora não apenas aponta para a questão de a função ocupada fazer a diferença, mas atribui também ao articulador a função de incentivar e motivar o grupo a se envolver nas práticas, uma vez que tal função está relacionada a uma ação de liderança. Nesse sentido, o articulador deve ter como perfil o engajamento e o incentivo ao grupo. Nas entrelinhas, ela aponta que muito do “funcionar ou não” na função do articulador, tem a ver com a maneira como ele se organiza, se relaciona e motiva o grupo.

> Eu verifico que o não funcionar, em muitos momentos, tem relação com a liderança. Vejo isso nas falas dos colegas, nas formações que participo junto a outros coordenadores. Algumas escolas funcionam bem, outras nem tanto, outras não funcionam. Não estou aqui para criticar, mas eu percebo que tem a ver com quem está acima, na liderança. No caso dos articuladores, muitos parecem perdidos, sem ter muito onde buscar, sabe. (Depoimento coletado nas entrevistas com a articuladora da escola em 23 de maio de 2019).

Entretanto, ela destaca novamente que muitos articuladores que não conseguem promover as ações de fomento à leitura como esperado, encontram-se perdidos, sem ter onde buscar ajuda. Essa fala trouxe a reflexão sobre a necessidade de ter um apoio a esses sujeitos.

Uma sugestão apresentada nessa pesquisa é que, por meio das diretorias de educação regionais, sejam realizadas ações para estreitamento de vínculos com os articuladores, auxiliando-os no processo de efetivação do diálogo junto ao grupo da instituição onde atuam para que seja possível que o projeto de fomento a leitura tenha êxito.

Por meio da entrevista ficou evidenciado a qualidade da formação oferecida, ampliando as concepções sobre literatura e formação de leitores. Foi destacado também o olhar para a literatura, tendo em vista que não era uma temática muito explorada pela RME-BH em processos formativos. Além disso, há a indicação para a importância do papel de liderança do articulador, sendo fundamental sua postura de motivar e estimular o grupo. Por fim, há a sugestão de repensar os dias destinados a formação, as ações para que seja legitimado o papel do articulador e para que haja efetivação de projetos literários nas escolas (objetivo principal do “Articuladores de Leitura”.

7.5 As observações realizadas na turma investigada

Além das observações realizadas na escola como um todo, fez-se um recorte de investigação em uma turma para vivenciar experiências de promoção do fomento à leitura literária.

Ressalta-se que o acompanhamento dessa turma não foi realizado pensando em, por meio dela, generalizar os resultados obtidos. Pelo contrário, o que se pretendeu foi a investigação dos impactos das ações da articuladora para a promoção do incentivo à leitura literária no contexto da sala de aula.

Para tal, a pesquisa foi realizada entre março e novembro de 2019 (dois mil e dezenove), em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, composta por dezoito crianças com idade entre oito e nove anos. Foram acompanhadas as práticas realizadas nessa turma, com foco no fomento à leitura literária.

Nessa turma, as crianças em sua maioria, já liam com autonomia e participavam com envolvimento das atividades propostas. Já no início da observação, foi possível perceber a participação significativa das famílias e a responsabilidade delas com as ações que a escola promovia. Os estudantes, com exceção de dois, traziam o para casa realizado diariamente, bilhetes assinados, material organizado.

A primeira atividade relacionada à literatura e observada na rotina da turma foi a “Roda de Leitura”, momento que acontecia sempre no início da aula. Nas primeiras participações, a professora pedia para que os estudantes entrassem, colocassem suas mochilas nos lugares e se organizassem à frente da sala, em roda. Em

seguida, cantava uma música[44], pegava um livro e o explorava junto a turma. Lia o título e o nome do autor e ilustrador, apontando onde essas informações se encontravam na obra. Frequentemente, mostrava a capa e perguntava a eles sobre o que achavam que o livro iria falar. Depois, lia para a turma, diversificando os gêneros literários. Ao fim da leitura, perguntava se gostaram da história e deixava que alguns falassem sobre. Desde o início, foi possível perceber o envolvimento da turma com esse momento. Os olhos atentos à professora e ao livro, as falas direcionadas a comentários sobre a leitura e palmas ao fim da história.

Segundo a professora, a roda tem por objetivo o estímulo à leitura literária como prática prazerosa, bem como ampliar o repertório de leitura e a familiaridade aos diferentes gêneros literários, desenvolvendo ainda, habilidades relacionadas à leitura literária (cuidado com o livro, modo de se manuseá-lo, formas de leitura, apreciação ao texto escrito e às ilustrações). Ela diz ainda que esse prazer não significa que o livro vai despertar apenas coisas boas, mas que vai ser um objetivo de desejo pelos estudantes.

Em meados de maio, a professora começou a envolver mais os estudantes na Roda de Leitura. Fez uma lista e definiu que cada dia um seria o leitor da história. Atentou que, para tal, eles poderiam escolher o livro, trazendo de casa ou pegando na biblioteca. Na reunião de pais, alertou que o livro iria para a casa e que era para deixarem as crianças lerem, para se preparem para a leitura em sala e pediu para que, dentro das possibilidades de cada família, elas participassem desse momento junto às crianças.

Com exceção de uma criança, todas vinham preparadas para esse momento. A professora colocava uma cadeira para o estudante na roda de forma que ele ficasse mais alto que os demais (que se sentavam no chão) e deixava para que eles conduzissem o momento.

[44] Música: “Eu vou contar uma história, agora atenção...que começa aqui no meio da palma da tua mão. Bem no meio tem uma linha, ligada ao coração, que sabia dessa história antes mesmo da canção. Da tua mão, dá tua mão, dá tua mão....

Figura 12 - Roda de Leitura

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Ao fim da leitura, a professora perguntava ao estudante o motivo da escolha do livro e o estimulava a contar de que maneira a história o envolvia. Quando percebia que o livro restringia a imaginação e o diálogo junto a obra, incentivava as crianças a pensarem sobre aspectos do livro, dizendo coisas como:

> Olha só, quando vocês forem escolher um livro, não podem pegar só porque ele é fácil de ler. É preciso sentir desejo em ler o livro. Olha para a capa, veja se gosta do que vê nela, olha se gostou do título, da maneira como está organizada essa parte do livro. Se gostou, pode ler a parte de trás do livro, chamada quarta capa para ver se acha que vai gostar do livro. Se gostou, comece a leitura e veja se é legal a maneira como o livro é escrito, se as ilustrações te permitem saber mais e ser também um autor da história. (Fala de uma professora na sala de aula em 23 de maio de 2019 – anotações do diário de campo).

Como a turma tinha semanalmente um momento na biblioteca, a professora aproveitava para desenvolver habilidades relacionadas a critérios de escolha. Ao entrar nesse espaço, as crianças devolviam os livros que tinham pegado na semana anterior, sentavam-se nas mesas (em alguns momentos eram direcionados a grupos específicos, em outros podiam escolher onde se sentar) e a professora fazia a seleção do livro que cada um leria.

As crianças a princípio não gostavam, queriam escolher. Mas a professora explicava que ela escolhia livros que eram bons e que achava que eles gostariam e que depois eles poderiam escolher. Quando terminavam a leitura, ela permitia que eles escolhessem outras obras ou trocassem com os colegas. Na maior parte das vezes, os estudantes gostavam mesmo da indicação da professora, levando, inclusive o livro para casa. Pouco antes do fim do horário na biblioteca, em grupos de dois ou três, os estudantes podiam se levantar e escolher o livro ou revista em quadrinho que gostariam de ler.

Foi possível perceber que a professora utilizava aquele espaço para momentos de leitura literária orientada e momentos de escolha livre, dando autonomia às crianças. Ao fim do horário, cada um pegava um livro que queria levar para casa e realizava o empréstimo. Quando a professora ou o profissional da biblioteca percebia que estavam repetindo muito o mesmo livro ou coleção, incentivavam os estudantes a experimentarem novas leituras.

A partir do livro escolhido para levar para casa, as crianças realizavam as atividades do projeto “Maluquinhos por Leitura”. Cabe destacar que quando esse material chegou, a professora distribuiu cada estudante, mostrou a capa, perguntou se conheciam o personagem (Menino Maluquinho), se já haviam lido ou assistido o filme; em seguida, perguntou se sabiam quem tinha criado o personagem. A maioria das crianças sabia pois, segundo relato deles, já haviam estudado sobre Ziraldo no ano anterior.

Cabe destacar também que apesar de institucional, cada professor tinha autonomia para trabalhar esse projeto da forma como julgasse mais pertinente, desde que não perdesse sua essência, que é despertar o desejo pela leitura. Nesse sentido, alguns professores trabalharam apenas um autor, outros coleções, outros apenas um gênero textual. A professora da turma descrita preferiu deixar livre, respeitando as escolhas dos estudantes, tendo, contudo, o cuidado de auxiliá-los na escolha da obra, com perguntas relacionadas à possibilidade de abertura para imaginação, criação e interação com a obra.

Os estudantes da turma investigada frequentavam a biblioteca na quinta-feira, levavam a apostila “Maluquinhos por Leitura” para casa e traziam novamente na segunda-feira, dia em que a professora recolhia e chamava, ao longo do dia, alguns estudantes para dizerem sobre as escolhas na atividade realizada (por que

escolheram tal personagem, por que gostaram mais da parte que apontaram, por que gostaram -ou não- do livro que escolheram etc).

Além dessa prática, no segundo semestre letivo, os estudantes foram convidados a compartilhar com as outras turmas, por meio da escrita, as leituras que faziam e gostavam. Essa ação veio por orientação da articuladora de leitura da escola, que pediu a todos os professores para incentivarem os estudantes a escrever textos sobre livros que leram, no sentido de recomendar a leitura aos demais.

A ação não foi algo imposto ou avaliado (em termos de nota). Foi dito às crianças que estava sendo lançado um desafio para que elas escrevessem sobre livros que leram e gostaram, como forma de incentivar outros estudantes à leitura. A professora pediu que colocassem como título "Eu recomendo essa leitura" e disse que o texto seria entregue à coordenação para afixar em um painel da escola, próximo à biblioteca.

Interessante que, apesar de a professora não cobrar e deixar claro que era para quem quisesse incentivar os outros à leitura do livro que leu, a maioria da turma, frequentemente, entregava as produções à professora para que fossem compartilhadas com o restante da escola.

A hora "D" também era um momento muito esperado. A articuladora, como também era coordenadora e fazia a entrada dos estudantes todos os dias falando ao microfone, sempre os alertava quando estava próximo ao dia desse momento. Assim, os estudantes esperavam ansiosos. Em sala, o clima era preparado. A professora, com a ajuda da turma, colocava carteiras e mesas nas laterais da sala de aula de forma que o centro dela ficasse livre e autorizava as crianças a se deitarem, sentarem-se, ficarem da forma que se sentissem mais confortáveis para ouvir a história. Em sua maioria, as histórias eram narradas e eram priorizados os considerados "clássicos[45]" da literatura infantil e juvenil. As crianças então tinham liberdade de assumir a postura que as deixasse mais confortáveis para interagir com a narrativa.

Ao fim da história, era sempre feito um momento de reflexão, no qual estudantes ou professora podiam comentar sobre a história, dar sua opinião, dizer

[45] Dona Baratinha, Festa no Céu, O pequeno Polegar, etc.

como imaginavam ser o personagem e o espaço. Nesse momento a professora lembrava que histórias são para imaginar, criar e que, por isso, cada um podia construir as características físicas do personagem do jeito que quisesse, cada um podia imaginar do seu jeito o que aconteceu depois de um fato apresentado na história, que cada um podia ser autor junto ao escritor da história.

Outro projeto desenvolvido junto à turma foi o “Estante Mágica”, que teve início em setembro. Cada criança escreveu sua história e fez as ilustrações do livro. Como esse projeto foi desenvolvido também no ano anterior, foi possível perceber que os estudantes já tinham familiaridade com ele. Então, a professora apenas retomou o que era a proposta do projeto e chamou a atenção para o fato de ser um livro literário e que, sendo assim, eles tinham liberdade para usar a escrita de um jeito diferente, escrever coisas da imaginação, usando sua criatividade. Entretanto, o tema foi pré-estabelecido e acordado com a turma (amizade).

Como o número de linhas para escrita do livro era limitado, a professora fez um processo gradativo. Duas vezes por semana ela pegava a folha de escrita da história e as crianças iam construindo a escrita do texto. Nesse sentido, ao longo do mês citado a história foi sendo construída, com a professora sempre atentando que era preciso ler o que já tinham escrito para dar continuidade ao enredo. Chamou a atenção também para o título, dizendo que muitas vezes as pessoas só escolhem ler um livro porque acharam o título interessante. Ao fim de cada parte escrita, as crianças ilustravam. Por fim, essas produções foram encaminhadas para a empresa que cuida da parte gráfica do livro.

Outra ação da professora com a turma foi a realização de “Saraus”. Essa ação teve início em meados de setembro e privilegiou o gênero poesia. Foi pedido previamente aos profissionais da biblioteca que separassem, para a visita semanal dessa turma, livros poéticos. Sempre que chegavam, as crianças liam esses textos, trocavam com os colegas e levavam um para casa. Então, liam com a família e escolhiam um trecho ou um poema que tivessem gostado para declamar para a turma. Esse momento acontecia quinzenalmente; no dia, a professora os autorizava a levar uma roupa para vestirem no momento do Sarau, que geralmente acontecia ao fim do dia. Percebeu-se, nesse processo, que as crianças passaram a se

envolver mais com os poemas[46] e a adquirir entonação para a leitura desse gênero textual.

A professora, a partir das demandas de ações institucionais e para além delas, criava em sua rotina momentos de apreciação da leitura literária, fomentando nas crianças o desejo pela leitura, a construção do gosto e de critérios para escolha literária. Nesse sentido, percebe-se que o engajamento da articuladora motivando os professores atrelado ao perfil da professora (de "abraçar" o projeto institucional e ampliar as ações que envolvem o trabalho com literatura) permitiram às crianças vivenciarem práticas de incentivo e aproximação ao livro literário, não como algo obrigatório, mas algo que as desperta interesse e desejo.

7.6 O que dizem as crianças sobre a biblioteca e a leitura literária

Entendendo que o objetivo central do Projeto "Articuladores de Leitura" é fomentar o gosto pela leitura literária nos estudantes das escolas municipais, fez-se importante, para além da observação das práticas na escola, ouvir os alunos.

Percebeu-se na escola "Vila dos Sonhos", em linhas gerais, um fluxo constante de entrada para empréstimo e leitura na biblioteca, participação com prazer nas ações do "Estante Mágica", na Feira do Livro e quantidade significativa de estudantes que escreveram textos dando sugestão de leitura, contando sobre livros que leram.

Entendeu-se que dialogar com os estudantes da turma investigada era importante para analisar se a percepção da pesquisadora, de que a escola estava fomentando o hábito da leitura literária, era também uma percepção deles.

Para nortear a pesquisa foi feita uma entrevista semiestrutura com esses estudantes (APENDICE F). Eles foram chamados individualmente e as respostas dadas foram registradas pela pesquisadora. As perguntas apresentadas se relacionaram ao gosto por ler, a pessoas que estimularam o hábito pela leitura, a

---

[46] A pesquisa em campo teórico nos permite entender a diferença entre poesia e poema, entretanto, os autores não apresentam uma definição clara entre ambas, destacando, em geral, que o que faz de um texto poema é a estrutura que o compõem (gênero textual), enquanto a poesia tem relação com a forma como a linguagem é utilizada. De acordo com o dicionário Aurélio poesia é a "Arte de criar imagens, de sugerir emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados", enquanto poema é "Obra em verso ou não em que há **poesia**".

formas de escolha do livro, à opinião sobre a biblioteca, a preferências e formas de escolha do livro.

Foi feita também uma pergunta relacionada à roda de história e sobre o projeto “Maluquinhos por Leitura”. Além disso, eles produziram, junto à professora, um texto sobre porque gostavam de ler textos literários e esse foi utilizado também para a construção da análise na pesquisa.

Durante a pesquisa, os estudantes foram orientados de que se tratava de uma pesquisa e que não quisessem responder as perguntas, podiam ficar à vontade. Entretanto, não houve resistência e todos responderam.

Com relação à pergunta foi “Você gosta de ler histórias?”, foi unânime o retorno positivo frente ao questionamento. De fato, percebe-se nessa turma o envolvimento de todos em relação às práticas de leitura oferecidas pela professora e pela escola, o que ficou evidente nas práticas vivenciadas junto a eles.

Ao serem questionados sobre por que gostavam de ler, apareceram respostas relacionadas à melhoria da leitura, ampliação de conhecimentos, imersão no mundo da fantasia:

> Gosto de ler para saber o que vai acontecer...
> Gosto, porque quando a gente lê parece que a gente tá em outro mundo. Quando lê um livro, parece que a gente tá lá dentro, começa a ver as coisas...
> Porque quando lê, pode melhorar a leitura e se melhora, fica melhor. (Falas de alunos coletadas pela pesquisadora em 24 e 25 de outubro de 2019).

A segunda pergunta foi “Quem ou que lugar você acha que te ensinou a gostar de ler?”. Nessa pergunta, houve uma variação em relação às respostas. Sete alunos apontaram que foi a escola, colocando o foco na ação do professor; seis alunos apontaram os familiares como sujeitos que estimularam o hábito pela leitura; quatro alunos apontaram que foi a escola e a família, conforme ilustra as duas respostas abaixo:

> Aprendi a gostar de ler na biblioteca da escola.
> Minha vó e meu pai também me ensinaram a ler, junto com a escola.
> (Falas de alunos coletadas pela pesquisadora em 24 e 25 de outubro de 2019).

Entende-se nessa pesquisa que a escola é um espaço no qual a literatura deve estar presente nas práticas, motivando ao hábito leitor. Percebe-se, pela fala das crianças, a importância que a escola tem e o quanto a família pode auxiliar nesse processo de estímulo à leitura.

Outro aspecto que apareceu por meio dessa questão foi a importância do professor. Foi recorrente como resposta, o aparecimento da figura da professora como sujeito motivador do hábito de ler livros literários.

> Minha professora me fez ver que eu gosto de ler.
> Minha professora. Porque quando eu cheguei não sabia ler, aí ela me ensinou a ler.
> Por isso que eu estou gostando de ler. (Falas de alunos coletadas pela pesquisadora em 24 e 25 de outubro de 2019).

A terceira e a quarta perguntas foram direcionadas à importância da biblioteca: “Qual sua opinião sobre a biblioteca e o que gosta lá?”. Foi unânime a resposta relacionada a gostar da biblioteca e o principal argumento foi relacionado a variedade de livros. Entretanto, apareceram também respostas direcionadas aos eventos e ao atendimento dos profissionais que atuam nesse espaço.

> É porque lá tem livro para ler e (diz o nome dos profissionais que atuam lá) são muito legais com a gente.
> Boa. Porque tem livros que eu adoro.
> Eu gosto de ler lá quieto em silêncio.
> Quando minha irmã não tá chegando para me buscar eu fico lá lendo e eu gosto de ler os livros todos que são legais.
> (Falas de alunos coletadas pela pesquisadora em 24 e 25 de outubro de 2019).

Com relação à pergunta “Que tipo de história você prefere?”, percebeu-se que uma diversidade maior de respostas, sendo comum associarem a pergunta a nome de histórias que gostaram de ler. Houve também crianças que conseguiram dizer da preferência pautada no gênero literário, o que demonstra que foi realizado um trabalho com diversos texto literários (contos de fada, livros de suspense, comédia, poemas etc.). As respostas revelam, ainda, que houve diversidade de livros e de autores explorados.

Essa estratégia de diversificar é fundamental para que os estudantes possam construir seu próprio repertório literário, no sentido de, a partir das experiências vivenciadas na escola, construírem suas preferências literárias.

> Gosto de textos com mais escrita e menos desenhos.
> Gosto de histórias de futebol e de poema.
> Gosto de livros de contos de fada. Gosto de ação, suspense e contos de fada.
> Gosto do livro “O dente ainda doía”
> (Falas de alunos coletadas pela pesquisadora em 24 e 25 de outubro de 2019).

Essa pergunta reforça a importância de oferecer boas estratégias de fomento à leitura, entendendo a escola como espaço privilegiado para tal. Foi possível perceber que o trabalho sistematizado com a literatura possibilitou um processo de ampliação de acesso a acervos e gêneros literários diversificados.

A pergunta seguinte foi “O que você acha do Maluquinhos por Leitura?”. Todos os alunos afirmaram gostar do projeto e as principais justificativas associaram-se ao prazer pelas atividades em escrever sobre a parte que mais gostaram no livro lido e de poder desenhar.

> Acho bom porque aí você escreve o que sente, o que acha que o livro tem, o que acho do livro...
> Gosto demais, porque tá ensinando a gente a gostar de ler.
> (Falas de alunos coletadas pela pesquisadora em 24 e 25 de outubro de 2019).

Com relação à pergunta “Como você faz para escolher um livro ou uma história para ler?”, as respostas foram diversificadas, apontando desde o apreço à capa, até leitura da quarta capa, grossura do livro e o processo de passar as páginas e observar imagens.

> Como a professora ensinou. Olho para capa, depois vou atrás do livro e leio o que fala lá.
> Olho para capa. Aí depois, passo as páginas e olho as imagens e alguns textos.
> Eu olho a capa. Só que a capa é um pouco bonita, eu olho também por dentro. Porque vai que a capa é bonita, mas a história não é legal?
> Eu escolho o que tem mais coisa pra ler. Primeiro abro o livro, vejo. Porque se eu pegar um livro, ver a capa e achar que é bom e chegar em casa e não gostar, é ruim.

> (Falas de alunos coletadas pela pesquisadora em 24 e 25 de outubro de 2019).

Essa pergunta foi importante para perceber como estava o processo de desenvolvimento da autonomia dos estudantes para as escolhas literárias e para a percepção da contribuição da escola nesse processo. Percebe-se que há um trabalho que envolve, para além da imersão no imaginário, a apreciação estética e a construção de estratégias de avaliação da obra.

A última pergunta foi relacionada à Roda de História, promovida diariamente na turma. Ao serem perguntados sobre "*O que achavam da Roda de História?*", todos afirmaram gostar desse momento. Foram recorrentes nas respostas justificativas relacionadas à melhoria da leitura, ampliação do repertório literário, socialização e possibilidade de divulgação aos colegas, por meio da leitura, de livros que gostaram.

> Eu adoro a roda, porque a gente pode contar pros colegas, livros que a gente gosta.
> A roda é legal porque eu posso escutar meu colega contar história e tem muitos livros legais que depois eu vou lá na biblioteca e pego.
> (Falas de alunos coletadas pela pesquisadora em 24 e 25 de outubro de 2019).

Percebeu-se, durante a pesquisa, que esse momento da história era não apenas esperado, mas cobrado pelos estudantes. Em momentos em que a professora não iniciava o dia com a roda, eles questionavam se não haveria a roda. Isso nos indicou que de fato havia sido construído um pacto de leitura e que houve uma formação para a busca e o desejo pela leitura literária.

No geral, a conversa com os estudantes reforçou as percepções tidas ao longo da pesquisa de que a escola, de fato, tem construído caminhos de estímulo à leitura. Nesse processo, percebem-se o envolvimento e o prazer dos estudantes nos momentos literários.

A figura da articuladora fez-se fundamental nesse processo, como motivadora, mas o envolvimento da professora também é algo essencial para essa aproximação das crianças ao universo literário.

8 A ESCOLA “ALICE QUER CHEGAR AO PAÍS DAS MARAVILHAS”

A única forma de se chegar ao impossível, é acreditar que é possível.
(Alice no País das Maravilhas[47])

8.1 Breve apresentação do contexto do desejo de chegar

A escola “Alice quer chegar ao país das Maravilhas” é uma escola com grande infraestrutura. Atende, anualmente, a aproximadamente quatorze turmas por turno, sendo do primeiro ao quinto ano pela manhã e do sexto ao novo a tarde.

Essa escola sofreu grandes mudanças ao longo de 2018 (dois mil e dezoito) e 2019 (dois mil e dezenove), em função da aposentaria e transferência de muitos professores. Essa transição alterou o perfil do grupo e provocou a necessidade de adaptações e de reorganizações gerais, no que diz respeito a trabalho em equipe e construção de vínculo. A formação de uma nova equipe culminou na necessidade de construção de estratégias para formação de um grupo sólido de trabalho.

Percebeu-se, que há um clima de cordialidade entre o grupo, há diálogo, trocas entre pequenos grupos, mas não ações que se constituem como trabalho no coletivo, abraçado e desenvolvido por toda a comunidade escolar.

Com relação à organização da gestão, há em cada turno três coordenadores, sendo uma geral, um pedagógico e um de turno, além da direção e vice direção. Foi possível perceber o envolvimento de ambos com os processos educativos, entretanto, percebeu-se também uma falta de diálogo e de construção de ações conjuntamente.

Foi possível notar uma escola com pessoas compromissadas, buscando constantemente a melhoria dos processos educativos, mas que ainda está em processo de se reinventar, adaptando-se às mudanças provocadas pela reorganização do quadro de professores e se reconstruir enquanto coletivo.

Percebeu-se um grupo de pessoas dispostas a trabalhar, a construir boas práticas de ensino-aprendizagem, mas pouco abertas a trabalharem como um grupo.

---

[47] CARROLL. *Alice no País das Maravilhas*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1998.

Então, ao mesmo tempo que dialogavam bem e pensavam juntos ações, não assumiam como algo do coletivo, mas direcionavam a pequenos grupos. Um aspecto interessante é que, no geral, as pessoas não se sentiam bem nessa organização de trabalho, sentiam falta desse coletivo, mas, paradoxalmente, não se abriam a ele.

No geral, notou-se a diretora tentando mobilizar e incentivar o grupo no processo de construção de um grupo sólido, mas há percalços que dificultam a consolidação desse processo, o que impacta no perfil da escola e nas práticas oferecidas aos estudantes nesse espaço.

As famílias demonstram gostar da escola e eram bem acolhidas nesse espaço. Ao longo do ano participaram dos eventos promovidos pela escola (reunião de pais, Festa Junina, Mostra Cultural, Festa da Família, dentre outros) e, quando sentiam a necessidade de um diálogo com a instituição, eram bem acolhidos.

Um evento tradicional na escola e interessante é o “Aluno Destaque”. Mensalmente, os professores de cada turma escolhem um aluno para ser considerado destaque. Chamou a atenção que o critério atribuído é envolvimento e comprometimento com as ações escolares, ou seja, não é pela nota conquistada, mas pelas ações desse estudante frente às práticas pedagógicas (responsabilidade, interação com o grupo, participação etc.). Nesse dia a escola fica cheia, pois poucos são os pais que não comparecem. É organizada uma mesa com certificado e medalha e todos os estudantes assistem ao evento. O estudante destaque de cada sala é chamado à frente do grupo e recebe, da professora e do familiar presente esse certificado, a medalha e tira uma foto para registro arquivo e envio às famílias. Percebeu-se esse evento importante no processo de incentivo aos estudantes e de valorização do envolvimento da família com os processos educativos.

Ao longo do período de observação, foi perceptível os impactos da falta de articulação entre os profissionais da escola, não apenas no que diz respeito ao fomento à leitura literária, mas a vários aspectos pedagógicos da instituição como, por exemplo, um movimento de trabalho integrador entre os períodos da manhã e tarde. Não foi possível visualizar ações comuns e construídas coletivamente para ambos os turnos.

Há um contexto de necessidade de a escola se “reencontrar”, se “reconstruir” enquanto equipe que trabalha coletivamente para que todas as ideias e planos sonhados possam se efetivar.

8.2 O perfil da articuladora de leitura, as ações de fomento a práticas literárias e o envolvimento da comunidade escolar nesse processo

A articuladora de leitura da escola desempenha a função de coordenadora pedagógica do turno da tarde. Dessa forma, ela acompanha apenas a equipe de trabalho desse turno, tendo contato mensal com os coordenadores do turno da manhã e raramente com os professores.

Ela é formada em Letras e tem mestrado em linguística; está há menos de dez anos na RME-BH, mas leciona há mais de 20 (vinte) anos, sendo docente também em cursos de licenciatura em sua área de formação. Demonstra-se muito reflexiva e atenta às necessidades de seu grupo de trabalho e dos estudantes do turno que atua.

No processo de participação na formação regionalizada, a articuladora demonstrou participação significativa e compromisso com a proposta. Sempre envolvida, participava e cumpria as tarefas solicitadas pela formadora com empenho, se mostrando à disposição para socializar com o grupo.

No espaço da escola onde atua é perceptível, em sua conduta, o desejo por fazer as coisas avançarem. Está sempre em contato com os professores e demais coordenadores do turno da tarde, apontando necessidades pedagógicas, trazendo reflexões sobre o processo educativo e pensando estratégias para melhoria dos processos.

Enquanto articuladora, sua primeira ação foi realizar, em parceria com as profissionais da biblioteca e conforme orientação da formadora do curso “Articuladores de Leitura”, um levantamento das ações já desenvolvidas pela escola cujo foco fosse o fomento à leitura literária.

Foi realizado o mapeamento de todas as ações relacionadas à literatura que acontecem na instituição. A meta era organizar essas práticas de forma que fossem pensadas estratégias para que toda a escola pudesse, de alguma forma, abraçar coletivamente aqueles projetos mais significativos.

Ao longo da imersão no campo foi possível perceber que pouco foi feito. Percebeu-se que a coordenadora tem perfil para ocupar a função de articuladora em função de formação acadêmica, da facilidade de diálogo com o grupo de professores e do interesse e importância que dá à literatura. Entretanto, a limitação em função de sua carga horária na escola e de suas atribuições como coordenadora a impediram de ampliar as ações de fomento à literatura, numa perspectiva institucional.

Dada a escolha por essa profissional como articuladora, seria necessário que a coordenação geral, junto à direção, estivesse desenvolvendo um trabalho articulado, no qual as ideias fossem compartilhadas e construídas por meio da mediação junto ao turno da manhã. Assim, acredita-se que poderia ser possível maior efetivação de propostas de leitura literária.

No diálogo com a direção foi possível obter a informação de que a articuladora foi selecionada em função de sua área de atuação e formação, entretanto, não houve a reflexão sobre as limitações possíveis em função de sua jornada de trabalho se dar em apenas um dos dois turnos de funcionamento da escola. Isso porque nem a própria direção tinha muito esclarecimento da dimensão do projeto “Articuladores de Leitura”.

A pesquisa realizada pela articuladora junto às profissionais da biblioteca e a observação na escola permitiram a percepção de que há uma mobilização para ações que envolvem a literatura, mas que essas não têm relação com a ação da articuladora. Elas se devem ao fato de a escola já ter a tradição de trabalhar a formação de leitores literários, destacando-se três ações que são práticas institucionalizadas na escola e que costumam dialogar com a literatura.

A primeira é a Mostra Cultural, evento que ocorre anualmente na escola. Nela, são apresentados, como culminância, trabalhos frutos de práticas desenvolvidas em sala de aula pelas turmas. Em 2019 (dois mil e dezenove) as turmas dos estudantes do fim do Ensino Fundamental apresentaram um cinema dialogado, articulando com uma obra literária (Quarto de despejo); as turmas de terceiro ano apresentaram uma proposta de trabalho articulando literatura e arte, tendo como foco a literatura de Ziraldo. Houve ainda, em outras turmas, apresentação de sarau e peça teatral, entretanto, como apontado, são ações de fomento à literatura vindas de um professor ou de um pequeno grupo desses, ou seja, ações isoladas, não institucionalizadas.

A segunda é a Jornada literária, evento em que a escola tem se envolvido anualmente, desde a primeira edição. É perceptível o incentivo da coordenadora pedagógica (articuladora de leitura) ao envolvimento dos professores e das turmas de segundo e terceiro ciclos[48]. Há um cuidado no processo de criação do livro, desde o enredo, à construção do perfil dos personagens e elaboração do projeto gráfico.

Isso é algo significativo, pois envolve todos os professores e um grupo de estudantes que demonstra interesse em participar. Por mais de duas vezes a escola já ficou entre os três primeiros lugares na premiação, o que reafirma essa conduta de compromisso e seriedade para com o evento e a elaboração do livro, sendo nítido o cuidado não apenas com o texto, mas com toda a parte gráfica da obra.

Figura 13 - Livros publicados pela escola

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A terceira ação acontece por meio da Escola Integrada, que também auxilia no processo de fomento à leitura literária. Há uma oficina de teatro na qual,

[48] 6º ao 9º ano.

constantemente, os estudantes fazem a leitura de alguns livros e ensaiam peças teatrais, das quais toda a escola é convidada a participar.

No geral, foi possível perceber que há várias ações relacionadas à formação de leitores literários na escola, bem como a abertura para que os grupos criem estratégias de fomentar essa prática. Há o investimento material, financeiro e pedagógico para isso, entretanto, não há uma articulação para que essas ações se institucionalizem.

Apesar de a articuladora ter feito o levantamento das práticas literárias que aconteciam na escola (junto às profissionais da biblioteca) nenhuma ação foi desenvolvida, em função da não disponibilidade de tempo e incompatibilidade de horário para atuação nos dois turnos. Ela não conseguiu o diálogo junto à comunidade escolar, de forma a instituir um projeto que de fato representasse a escola, e não apenas um grupo de pessoas.

Nesse sentido, é possível perceber que a formação ampliou o olhar da articuladora, permitiu a ela pensar estratégias de incentivo ao hábito de leitura literária em âmbito escolar, mas a falta de organização de tempos não a possibilitou atingir o objetivo esperado.

Nesse ponto, destaca-se novamente a sugestão de se pensar encaminhamentos para que os envolvidos no projeto “Articuladores de Leitura” pensem ações para que os articuladores possam ter condições de não ficarem restritos apenas à formação teórica oferecida, mas possam articular o grupo para, juntos, criarem uma prática institucionalizada de fomento à leitura literária.

8.3 A biblioteca e os profissionais da biblioteca da escola

A biblioteca da escola ocupa um espaço físico privilegiado em termos de tamanho, de diversidade de obras e de disposição dos acervos. Há profissionais atuando nesse espaço com disposição para atendimento aos estudantes e para promoção de práticas de fomento à leitura.

O espaço nos permite a sensação de se ter chegado ao “país das Maravilhas”. Tem um espaço amplo, arejado, colorido, com mesas e pufes distribuídos ao longo dela e um acervo diversificado. Há ainda, ao fundo, computadores que são disponibilizados para professores e estudantes e uma

televisão grande com data show, que possibilita o diálogo com outras mídias, em um constante processo de incentivo à leitura.

Figura 14 - Organização da biblioteca

Fonte: arquivo pessoa da pesquisadora.

Há espaços coloridos com personagens de histórias e com acervos distribuídos de maneira a facilitar o processo de escolha pelos estudantes. Há a disposição por ordem alfabética em algumas estantes e, em outras, há a disposição por gênero, havendo ainda uma diversificação por faixa etária. Frequentemente essa disposição é reorganizada, ampliando e alterando os acervos dispostos.

Ao longo do ano, as profissionais que atuam nesse espaço desenvolvem várias ações de incentivo ao uso da biblioteca e do acervo lá disposto. No início de 2019 (dois mil e dezenove) todas as turmas, cada uma em um horário, foram recebidas com uma contação de histórias. Após esse momento, houve uma conversa, chamando a atenção para a literatura enquanto instrumento de imaginação e informando sobre o acervo disponível, a importância de se pegar e ler livros desse espaço e estar sempre experimentando novas leituras.

Além disso, falou-se sobre a importância do cuidado com os livros para que outros estudantes também pudessem pegar emprestado, da necessidade de se atentarem aos prazos para entrega dos empréstimos e outros aspectos importantes

relacionados às regras da biblioteca e à importância da leitura para a ampliação de conhecimentos, da imaginação e criatividade.

Em outro momento, ainda no início do ano, essas profissionais da biblioteca passaram em todas as turmas, distribuindo um chaveiro em formato de livro, dizendo que os acervos estavam disponíveis e convidando os estudantes a visitar a biblioteca.

Figura 15 - Contação de história na biblioteca

Fonte: arquivo pessoa da pesquisadora.

Percebeu-se nesses profissionais o empenho em organizar o espaço da biblioteca de forma a ser atrativo e acolhedor. Há ainda a disponibilidade para participarem das ações da escola, principalmente da Mostra Cultural, onde, em 2019 (dois mil e dezenove), fizeram uma oficina de contação de histórias com produção de personagens dessa história (Menino Maluquinho).

Ao longo do ano há também confecção de marca texto junto aos estudantes. Em diálogo com o professor da turma, escolhe-se o tema, personagem ou a história sobre a qual esses marca textos serão confeccionados e se organiza um dia para que a turma produza, geralmente em eventos e aulas aos sábados.

Com relação à organização de uso da biblioteca, semanalmente, cada turma tem um horário para irem acompanhados do professor. Nesse momento, cada professor tem autonomia para utilizar o espaço da maneira que julgar mais

pertinente. Entretanto, há o combinado de que todas as turmas devem devolver os livros que pegaram na semana anterior e fazer o empréstimo de um novo livro.

Esse momento é utilizado de diversas maneiras: há professores que leem ou contam histórias; outros que selecionam uma criança para fazer leitura para a turma; outros que deixam que as crianças escolham livros e leiam, autonomamente; outros que usam esse horário para que cada estudante fale sobre o livro que leu e outros apenas para que as crianças devolvam e peguem livros.

O espaço é utilizado também para outras atividades que envolvem leitura e uso de recursos multimídias. Há professores que, por exemplo, vão para esse espaço junto aos alunos para apresentar livros que exploram as temáticas que estão sendo estudadas em sala ou para verem filmes relacionados aos temas de estudados da turma.

Figura 16 - Utilização dos espaços da biblioteca

Fonte: arquivo pessoa da pesquisadora.

Figura 17 - Utilização dos espaços da biblioteca

Fonte: arquivo pessoa da pesquisadora.

Figura 18 - Utilização dos espaços da biblioteca

Fonte: arquivo pessoa da pesquisadora.

Figura 19 - Utilização dos espaços da biblioteca

Fonte: arquivo pessoa da pesquisadora.

Para organizar e facilitar a disposição das obras, todos os livros são marcados por cores. Por exemplo: os livros com marca amarela são livros indicados para as crianças do primeiro e segundo ano; em azul, para terceiro e quarto ano e assim por diante. Entretanto, se o professor autorizar o estudante a pegar o livro que não esteja com a cor indicada para sua faixa etária, ele pode realizar o empréstimo.

Há também uma seção exclusiva para os livros do Kit afro, distribuído pela PBH. O objetivo é que esses livros fiquem em destaque, para que tanto professores quanto estudantes sejam estimulados a explorar e apreciar essas obras, ampliando referencias estéticas e conhecimento sobre a cultura indígena e africana.

Outro aspecto relevante é a abertura da biblioteca no horário do recreio. Nesse momento, os estudantes podem ler, pegar e devolver livros, tendo o combinado de que o espaço não é para entrarem e brincarem ou ficarem conversando, mas para interagirem com os livros.

Foi possível perceber, nessa escola, a importância da biblioteca enquanto espaço de encontro com a leitura, lugar de se deleitar na interação com a literatura, sendo propícias a organização do espaço, a disposição dos acervos, as práticas de fomento à leitura literária desenvolvidas, não apenas pelos professores, mas também pelas profissionais responsáveis por ela, que buscam, constantemente,

ações que promovam o encontro do leitor com o texto e o incentivam a buscar, cada vez mais, o exercício da prática de ler e se envolver com a leitura literária.

8.4 O que diz a articuladora de leitura da escola "Alice quer chegar ao país das Maravilhas" em relação às ações do Projeto "Articuladores de Leitura"

Para a construção desse tópico foram realizadas, além do acompanhamento, conversas informais e um roteiro de entrevista semiestrutura a ser respondido pela articuladora de leitura da escola. Assim como na escola "Vila dos Sonhos", essa conversa teve por objetivo identificar quais as percepções ela teve da formação e como o Projeto "Articuladores de Leitura" a auxiliou na reflexão e condução de ações de fomento à leitura na escola "Alice quer chegar ao País das Maravilhas".

A primeira questão abordada teve como objeto de reflexão a formação oferecida pela SMED, a fim de entender suas percepções e caracterizar suas contribuições para o processo de implementar o projeto institucional de fomento à leitura literária. Foi possível perceber, com essa pergunta, a angústia da formadora pois, junto à resposta, ela traz também suas dificuldades.

> Eu acho que eu já havia falado sobre isso com você em outros momentos. A formação foi muito rica e possibilitou pensar sobre ações de fomento da leitura literária. Agora, instituir é outra questão. Acho que a formação como um todo foi muito rica para quem participou, mas é necessário pensar ainda a política de atuação do mediador de leitura na escola, de espaço, de tempo, de carga horário pré-definida, para que ele possa de fato, instituir a questão de projetos de leitura literária na escola. (Relato coletado em entrevista realizada com a articuladora em 02 de abril de 2019).

Ela aponta para a importância e para a qualidade da formação, mas critica a política do "Articuladores de Leitura" em seus encaminhamentos, apontando a falha em não se pensar estratégias práticas, relacionadas ao cotidiano de atuação desse articulador, para que fosse possível sua atuação na implementação de ações de fomento à leitura literária.

A articuladora segue dizendo que

> Tem me faltado tempo para instituir as práticas de fomento à leitura literária. Ideias não me faltam, tô com muitas possibilidades de articulação de leitura na escola, mas exercendo outros cargos, outras funções, eu acho que fica difícil de instituir, coordenar e levar a frente as ações que são necessárias.

> (Relato coletado em entrevista realizada com a articuladora em 02 de abril de 2019).

Ao dar continuidade nas questões relacionadas à formação, ela aponta a pesquisa realizada de levantamento das ações de fomento à leitura literária.

> Uma ação muito bacana que o curso propiciou foi a pesquisa que eu fiz; um levantamento das práticas de leitura desenvolvidas na escola. Entrevistei também os auxiliares da biblioteca, conversei com um coordenador do primeiro turno e, sobretudo, com os professores do segundo turno, que é o turno que eu atuo. Então fazer essa pesquisa, registrar isso, colocar no papel e sobretudo, ter a oportunidade de socializar isso com um grupo grande de professores, eu acho que foi uma ampliação. E foi uma prática interessante. (Relato coletado em entrevista realizada com a articuladora em 02 de abril de 2019).

Aqui ela diz de um aspecto importante que é o de socializar os resultados com o grupo de professores da tarde para que, juntos, pudessem pensar em ações coletivas para o incentivo à literatura. Entretanto, aponta um entrave relacionado aos tempos destinados ao papel de ser articuladora. Ou seja, fez todo um percurso de pesquisa para pensar práticas institucionalizadas, mas não teve tempo para efetivar essas ações.

> Eu só lamento ter tido condições de apresentar o registro que fiz só para os professores do segundo turno. Como eu te disse num outro momento, no ano passado nós fizemos um encontro no auditório, com presença dos professores. Eu apresentei tudo que eu produzi, o levantamento que eu fiz a respeito das práticas de leitura, pra todos os professores do segundo turno. E junto com essa apresentação foi feita uma discussão muito legal. Alguns professores fizeram intervenções, fizeram sugestões. (Relato coletado em entrevista realizada com a articuladora em 02 de abril de 2019).

A articuladora aponta um aspecto frequentemente comentado na formação e em outros encontros sobre assuntos diversos promovidos na RME-BH. Há sempre o apontamento para a questão das várias ações significativas que as escolas desenvolvem mas que não são registradas, sendo esquecidas e abandonadas ao longo do tempo. Nesse sentido, ela traz a importância do registro como instrumento não apenas socializador das práticas de fomento existentes na escola, mas principalmente como favorecedor do entendimento, avaliação e reflexão sobre cada ação.

> Uma coisa que eu e muitos profissionais da área lamentamos é que as escolas, de um modo geral, têm muitas práticas interessantes, mas praticamente não têm o registro escrito dessas práticas. As coisas perdem-se com o tempo porque não são feitos registros. Então, ter feito a pesquisa,

> ter escrito, ter registrado, ter apresentado pra um grupo grande de professores, eu considero significativo! (Relato coletado em entrevista realizada com a articuladora em 02 de abril de 2019).

A articuladora reforça a questão da socialização, da oportunidade de ter um encontro com o grupo como algo positivo, capaz de ampliar as percepções e reflexões sobre as práticas de fomento à leitura. Entretanto, cabe a ressalva que tal ação foi realizada apenas uma vez e somente com o turno da tarde, o qual ela coordena.

Percebe-se aqui que as ações ficaram restritas não apenas a um tempo limitado (um encontro), mas também a um turno de funcionamento da escola; cabendo aqui, novamente, a reflexão sobre a importância de se pensar a ampliação de tempos e espaços para o articulador exercer a função confiada a ele.

Com relação ao envolvimento da instituição e dos gestores nesse processo de elaboração e implementação de práticas de fomento à leitura, ela aponta que

> Nas atividades que eu propus houve sim a participação...a direção tá sempre muito disposta a ajudar, digamos, a pensar em alternativas. A questão é que no momento atual da Rede, a gente tá lidando com uma restrição muito grande de recursos, de verbas, então não depende do querer dos gestores. Eu acho que para que se pudesse dar continuidade à ação de reunir os professores, de fazer encontros, de discutir, de propor projetos, seria necessário que a escola tivesse, por exemplo, verbas para contratar oficineiros, que é uma coisa que nós não estamos tendo no momento. Então, de novo, a questão da criação dos espaços e dos tempos para discussão coletiva das propostas tem ficado prejudicado em função da falta de condições financeiras pra isso. Então, volto a dizer, eu acho que boa vontade tanto por parte dos professores, quanto por parte da direção, sempre existe. A questão é o recurso financeiro pra poder custear as ações, tá certo? (Relato coletado em entrevista realizada com a articuladora em 02 de abril de 2019).

Percebe-se a recorrência, em sua fala, da angústia em não ter oportunidade de desenvolver uma ação mais sólida, de contar com situações que favoreçam o exercício de sua função de articuladora. Há o apontamento, inclusive, de que o grupo se disponibiliza a participar da ação de implementação das práticas de fomento à literatura, entretanto, as condições são limitadoras.

Quando questionada se percebe mudança no hábito dos estudantes em relação à leitura literatura, aponta para a necessidade de se pesquisar sistematicamente sobre isso, mas diz de suas percepções sobre essa ampliação do hábito de leitura.

> Eu entendo que, a partir do momento que os professores forem motivados a proporem ações, a desenvolverem projetos que levem à questão do fomento à leitura literária, automaticamente, os alunos serão mobilizados para isso, mas pelo viés da articulação do trabalho de cada professor, tá! E naturalmente cada professor é que dá conta de fazer essa avaliação. O que percebo especialmente no segundo turno, que volto a dizer, é o turno que trabalho, é que sempre que o professor propõe um trabalho em relação a leitura, e especialmente a leitura literária, o envolvimento dos meninos é muito grande. Vou citar como exemplo os trabalhos que foram mostrados no sábado agora na nossa Mostra Cultural. Nós tivemos produções maravilhosas, de gêneros variados, de contos, de crônicas, de desenhos, de pinturas, tudo como fruto de trabalho de projetos desenvolvidos pelos professores. Então, assim, ficou claro o envolvimento dos alunos, a participação deles, a qualidade das produções. (Relato coletado em entrevista realizada com a articuladora em 02 de abril de 2019).

A articuladora destaca aqui a importância do professor nesse processo das ações e da avaliação dos estudantes enquanto leitores, apresentando, em função dos trabalhos que acompanhou, o movimento desses agentes para que os estudantes pudessem ampliar suas práticas leitoras. Apresenta, como exemplo, as ações apresentadas na Mostra Cultural da escola, como um indicador de que as práticas de fomento à leitura literária têm acontecido.

Entretanto, mais uma vez, no processo de análise, percebe-se que são ações individuais ou de pequenos grupos, não havendo um encaminhamento coletivo nesse processo de institucionalizar e ampliar ações que convirjam para a formação literária dos estudantes.

A articuladora acrescenta, dizendo dos seus objetivos, dos seus sonhos e, ao mesmo tempo, reconhecendo e destacando a importância da biblioteca e seus profissionais para o processo de implementação de ações institucionalizadas:

> Entre as ações, as ideias de eu ando tendo em relação às práticas de fomento à leitura, nós temos já, uma conversa que eu já fiz com as profissionais da biblioteca, que é, por exemplo, a possibilidade de tirarmos do papel um projeto sobre leitor destaque, para integrar o nosso projeto da escola, existente há muitos anos, que é o aluno destaque. Mas a gente ainda tá pensando numa forma de fazer esse levantamento, desses dados estatísticos em relação aos impactos que as ações podem ter nas iniciativas dos alunos em si. Porque a biblioteca é um termômetro muito interessante pra gente identificar a motivação dos alunos para se envolverem com a leitura literária. (Relato coletado em entrevista realizada com a articuladora em 02 de abril de 2019).

Aqui fica perceptível o desejo por instituir ações que mobilizem a escola no processo de fomento à leitura literária. Nota-se ainda que a articuladora tem, inclusive, clareza da necessidade de se estabelecer novas ações, bem como critérios bem elaborados para tal, mas lhe falta o tempo para colocar em prática essas ideias.

Retomando a conversa sobre os encontros de formação, ela destaca alguns pontos positivos desse processo.

> A formação teve muitos pontos positivos: a qualidade da formação principalmente. Quem de fato participou dos encontros, fez todas as atividades previstas lá pela formadora, eu acho que pôde, de fato, refletir sobre pressupostos teóricos e práticos a respeito da questão do trabalho com a leitura literária. Então, eu sou muito agradecida por ter tido a oportunidade de participar. (Relato coletado em entrevista realizada com a articuladora em 02 de abril de 2019).

Entretanto, destaca também algumas questões que sugere que precisam ser revistas.

> Eu acho que os mesmos idealizadores da formação tinham que pensar em questões práticas, relacionadas à atuação dos mediadores de leitura na escola. Eles não pensaram nisso em nenhum momento. A própria questão de oferecer o curso aos sábados, fora do nosso horário de trabalho, já não favoreceu muito a questão da motivação dos profissionais pra participar. Acho que quem foi, foi por boa vontade e iniciativa própria. A questão de em nenhum momento pensarem junto com as direções das escolas, com as regionais, em tempos e espaços específicos para a atuação do mediador de leitura na escola, também eu acho que é um aspecto negativo da formação. Como é que você investe alto numa formação como essa sem pensar lá na ponta. Por exemplo, o profissional que for o mediador de leitura na escola vai ter que atuar tantas horas semanais, ele vai ter que ter o tempo x pra poder atuar como mediador. Se ele vai ter que deslocar de um turno pro outro como que vai ser esse deslocamento, como que vai ser essa flexibilização do horário dele. Então, isso não foi pensado! (Relato coletado em entrevista realizada com uma articuladora em 02 de abril de 2019).

Há o apontamento nessa fala da articuladora para o olhar “para o todo”. Ela menciona a política pública enquanto algo importante, mas afirma a importância de, na dimensão do projeto “Articuladores de Leitura”, pensar não apenas o caminho formativo do sujeito que está “liderando”, no caso o articulador de leitura, mas também o percurso necessário para que ele possa exercitar as prática que são destinadas a sua função.

Ela segue dizendo de suas frustações com relação a sua função de articuladora:

> O mais negativo é não pensar, na minha avaliação, na questão da viabilização do tempo, do espaço e das condições para os mediadores de leitura atuarem. É humanamente impossível pensar num trabalho, com um outro cargo, juntamente com outra função que o mediador possa ter. Eu acho que tinha que ser alguém que ia ficar por conta dessa atribuição, certo? E inclusive pra poder atuar nos dois turnos da escola, porque eu, por exemplo, todas as ações que eu fiz foram muito focadas no segundo turno. Eu me inteirei das ações do primeiro turno porque eu fui à biblioteca, porque eu conversei com as auxiliares, porque eu vi como é a dinâmica do trabalho com a leitura no turno da manhã, porque eu sentei com quem acompanha o turno da manhã. Não fosse isso, a minha ação tinha ficado restrita ao que eu sei, sobre o segundo turno. Eu acho que tem muitas coisas interessantes que, na possibilidade de dar continuidade a esse trabalho de formação dos mediadores de leitura, a Rede vai ter que rever, vai ter que contemplar! (Relato coletado em entrevista realizada com a articuladora em 02 de abril de 2019).

Há apontamentos significativos nessa fala da articuladora. Primeiro, a questão já comentada, da restrição de sua atuação em função do horário que trabalha (em apenas um dos turnos de funcionamento da escola). Mas há ainda um aspecto que reforça a fragilidade da escola em se constituir enquanto coletivo, pois, entende-se na pesquisa que, estando ela em apenas um período na escola, era preciso o envolvimento maior da coordenação geral ou direção como mediadores no diálogo com o turno da manhã.

Ressalta-se que é possível perceber que o movimento de atuação tanto da coordenação geral quanto da direção é constante na escola, entretanto, há de se construir caminhos para que o projeto tome forma e aconteça. Sendo a coordenação geral um lugar de implementar ações que unifiquem práticas da escola, seria adequado sua participação mais ativa nesse processo.

Questiona-se ainda se não seria a coordenação geral o cargo que melhor teria condições de exercer a função de articulador de leitura, entretanto, aponta-se também que, para além do lugar que ocupa na escola, esse sujeito precisa ter um perfil que seja adequado à função; se tratando de formação, a articuladora selecionada pela escola tem um perfil de maior afinidade, formação e experiência de trabalho com a literatura e com o processo de formação de leitores.

Por fim, destaca-se que o cargo é importante no processo de escolha do articulador, pensando nos espaços que esse sujeitos têm (conforme percebido por meio da investigação na escola “Vila dos Sonhos”), mas a formação prévia do sujeito

também é fator que contribui para o processo de reflexão sobre ações de sucesso na formação de um leitor literário.

8.5 As observações realizadas na turma investigada

O acompanhamento da turma de terceiro ano dessa escola aconteceu ao longo do ano de 2019. O objetivo era acompanhar duas turmas com crianças da mesma idade, sendo a pesquisa realizada na turma onde houve maior abertura à pesquisa.

A turma da escola “Alice quer chegar ao país das Maravilhas” apresenta um perfil bem diferente da turma da escola “Vila dos Sonhos”. Há em sala vinte e duas crianças, sendo sete meninas e quinze meninos. No perfil geral, quatro estavam repetindo o terceiro ano (um pela primeira vez e três pela segunda), dois ainda não conseguiam ler (um apresentava dificuldade, inclusive, na identificação de letras) e muitos apresentavam dificuldade de aprendizagem.

Era um grupo muito diferente do observado na escola “Vila dos Sonhos” e tinham, em sua maioria, dificuldade no cumprimento das tarefas para casa. De acordo com a professora, muitos vivenciavam questões delicadas, como agressões físicas constantes em casa, uso de droga por familiares, prostituição e familiares em estado de privação de liberdade (presidiários). Nessa linha, percebe-se também a pouca participação das famílias. Segundo a professora, apenas uma média de sete famílias se demonstrava presente no acompanhamento da rotina escolar das crianças.

As crianças demonstravam terem pouco acompanhamento das atividades que iam para casa e, em sala, demonstram uma dificuldade maior por não terem esse acompanhamento escolar junto às famílias. Por isso, a postura da professora e as propostas pedagógicas eram bastante diferenciadas nessa turma, pois, como apontou a professora, “é preciso fazer o que é da escola e o que é para casa, inclusive relacionado à formação humana de grande parte dessas crianças”.

De acordo com a diretora da escola, aquela turma foi direcionada para a professora pois precisavam de alguém com perfil acolhedor, que tivesse o exercício da escuta, do reconhecimento das necessidades dos estudantes, que fosse também

afetuosa e conduzisse as ações pedagógicas reconhecendo e valorizando o perfil dos estudantes.

Foi possível perceber a atenção e cuidado da professora em conhecer cada um deles e pensar práticas de acolhimento e incentivo para cada um ao mesmo tempo em que se construía ações de constituição de um grupo que fosse solidário e respeitoso.

A prática de leitura literária nessa turma era constante, com ações diárias bem planejadas. Logo no início do ano, ela implementou as rodas de leitura de histórias. Inicialmente, as crianças mais velhas demonstraram resistência, justificando que parecia coisa de “criancinha”. Foi possível perceber que eles gostavam desse momento, mas não queriam admitir por se considerarem “pequenos adultos”. Aos poucos, esses estudantes foram se envolvendo e participando com atenção da leitura dessas histórias.

No mês de maio, a professora iniciou o processo de as crianças lerem as histórias, mas para tal foi preciso ajuda no processo de escolha. A princípio, foi feita uma tabela com o nome e dia que cada criança leria; além de afixada em sala para que as crianças pudessem acompanhar o seu dia, foi enviada para a família as datas, com uma mensagem sobre a importância da leitura e de auxiliarem as crianças no processo de se prepararem para ler para a turma. Infelizmente, poucas famílias assumiram esse compromisso e ajudaram as crianças.

Dada a pouca participação dos familiares no processo, a professora auxiliava as crianças com maior dificuldade na leitura. Em alguns momentos, enquanto estavam fazendo atividades, chamava o estudante e pedia para que lesse para ela, auxiliando nos ajustes relacionados à fluência leitora.

O momento de leitura dava aos estudantes a possibilidade de serem os “líderes”, o que trazia alegria. Era comum, por exemplo, quando um colega conversava durante a leitura do outro, o leitor dizer “vou esperar o silêncio para continuar” retomando a leitura apenas quando a turma se silenciava. Interessante que não havia intervenção da professora, exceto se o estudante, leitor do dia, a solicitasse.

Figura 20 - Momento da Roda de História

Fonte: arquivo pessoa da pesquisadora.

Além da roda de leitura, foi implementado também o uso da apostila “Maluquinhos por Leitura”. Apesar de não ser um projeto institucional da escola, a professora (que também trabalha na escola “Vila dos Sonhos”) o levou e ele foi implementado nas quatro turmas de terceiro ano. Entretanto, nas outras turmas foi feita a opção do recorte nas obras de Ziraldo, enquanto nessa turma houve abertura para a escolha dos livros que quisessem utilizar para realizar as atividades da apostila. Segundo a professora, sua intenção era ampliar as opções de escolha pelos estudantes e o repertório de leitura, diversificando autores e gêneros literários.

Os alunos foram apresentados ao projeto por meio de uma conversa em roda. A apostila foi apresentada e a professora perguntou aos estudantes se eles sabiam quem era o personagem da capa (Menino Maluquinho). A grande maioria conhecia. Então, ela perguntou se eles sabiam quem era o autor desse personagem. Duas

crianças sabiam quem era, mas sabiam pouco sobre ele. Por isso, foi feita uma apresentação de Ziraldo.

No dia da biblioteca, a professora pediu às profissionais que trabalham lá que disponibilizassem os livros do autor para que as crianças pudessem os conhecer. Elas puderam apreciar obras diversas, escritas ou ilustradas por ele, bem como levar para casa como empréstimo.

Após a visita à biblioteca, a professora entregou a apostila do projeto, disse que ela iria semanalmente para casa e deveria ser devolvida quatro dias depois (tempo necessário para que lessem com calma o livro escolhido por eles e realizassem a atividade da apostila). Assim, semanalmente, ela explicava a atividade a ser feita e, quando as crianças retornavam com a apostila, ela chamava individualmente para que elas pudessem falar sobre a leitura e a atividade que fizeram.

A professora sempre explicava o que era para fazer, de forma que mesmo as crianças que não tinham acompanhamento em casa durante a execução das atividades pudessem fazer. Nesse momento, ela ressaltava que, tendo sido explicado, eles poderiam fazer sem esperar um adulto ou outra pessoa para auxiliá-los, destacando que eles eram capazes e que o mais importante no processo de fazer as atividades não era fazer certo, mas fazer com atenção.

Ainda assim, era comum um número significativo de crianças esquecerem de levar a apostila ou de fazer a atividade. Muitas vezes, os que não faziam eram autorizados, pela professora, a fazer na escola. Ela os incentivava a ir para a biblioteca no horário do recreio e se concentrarem para realizar as atividades com capricho. Alguns iam, outros não, pois preferiam brincar no recreio. A professora não cobrava, pois deixava claro ser uma oportunidade de aprendizagem, mas não uma obrigação.

Um aspecto interessante do grupo foi o crescente aumento do número de estudantes que, no horário do recreio, por desejo, iam para a biblioteca e ficavam lendo. Outro aspecto foi o de as crianças que tinham vergonha de ler na hora da Roda começarem a sentir segurança e vivenciar esse momento com prazer.

Além disso, por meio das práticas literárias de fomento à leitura em sala, duas situações se destacaram no período de pesquisa. Percebeu-se, no geral, que a turma desenvolveu a fluência leitora e o prazer pelos momentos de leitura literária.

No início do ano, muitos demonstravam o desinteresse em explorar os livros e, ao longo do ano, foram se formando enquanto leitores, adquiriram gostos e preferências, aprendendo a fazer escolhas de maneira autônoma, não pelo tamanho do livro ou das letras, mas a partir da apreciação da capa, do enredo, dos personagens.

O momento da biblioteca era não apenas esperado, como também cobrado pelos estudantes. Percebeu-se o envolvimento e prazer que tinham por estar naquele lugar e por poderem realizar escolhas literárias.

Nas primeiras visitas à biblioteca, a professora escolhia os livros para as crianças lerem, autorizando-as a trocar após a leitura. Aos poucos, por volta do mês de abril, ela começou a autorizar que cada criança escolhesse, nas estantes, a obra que queria levar para casa. Segundo ela, o objetivo era oferecer um livro de qualidade às crianças para que pudessem construir critérios de apreciação e, ao mesmo tempo, dar autonomia para que lessem livros que gostassem.

Em todas as aulas, a professora dava sugestões de leitura e observava os critérios de escolha dos estudantes, incentivando-os a escolher livros que permitissem que eles imaginassem e interagissem com a história. Ela, aos poucos, passou a perceber também o tipo de preferência de cada um, sugerindo leituras que acreditava que iriam gostar. Havia, por exemplo, um menino que gostava dos livros de poesia. A professora, então, nas visitas à biblioteca, apresentava a ele novos livros com poemas, estimulando a ampliação de repertório e o desenvolvimento de critérios de escolha.

Quando alguma criança se interessava por livros que não eram destinados à sua faixa etária (de acordo com a cor das etiquetas colocadas pelas profissionais da biblioteca), ela avaliava a competência leitora do estudante, perguntava se ela iria se comprometer à leitura e autorizava o empréstimo. Era um momento em que eles se envolviam muito, trocavam livros entre si e sugeriam leituras.

Figura 21 – Momento da Roda de História

Fonte: arquivo pessoa da pesquisadora.

Outro processo significativo apresentado foi o trabalho realizado para a Mostra Cultural. O foco da turma foi a literatura e houve um diálogo com outras áreas de conhecimento, bem como com outros campos artísticos. Além de exporem os trabalhos realizados por meio do “Maluquinhos por Leitura”, houve um trabalho integrado, no qual, após a leitura e diálogo sobre o livro “Flicts”, as crianças tiveram a oportunidade de aprender uma técnica de pintura.

Figura 22 - Interlocução entre Literatura e Arte

Fonte: arquivo pessoa da pesquisadora.

Figura 23 - Interlocução entre Literatura e Arte

Fonte: arquivo pessoa da pesquisadora.

Outra ação interessante da professora junto à turma foi a de, sempre que uma criança acabava a atividade antes do restante do grupo, estimulá-la a buscar um livro para leitura. Gradativamente, essa ação virou um hábito autônomo. Sem a

professora falar, as crianças, após terminarem a tarefa, já pegavam um livro e liam. Podia ser o livro que estava com elas (haviam trazido de casa ou pego na biblioteca) ou os que a professora deixava dentro do armário, para uso dos estudantes.

Na turma, destacaram-se também dois alunos. Um, repetindo o terceiro ano pela terceira vez, apresentava muita dificuldade de leitura e de escrita. No início do ano, frequentemente faltava à escola e demonstrava apatia frente às atividades propostas; se relacionava com poucos estudantes (apenas com os retidos) e tinha resistência à aproximação da professora. Com respeito e delicadeza, a professora foi se aproximando dele, incentivando-o e demonstrando satisfação por tê-lo em sala, por vê-lo realizar as poucas atividades com as quais ele se envolvia.

A hipótese levantada pela professora é a de que o “não fazer” era uma forma de os outros não perceberem que ele não sabia, pois segundo relato da diretora a ela, ele estava acostumado a apenas ser cobrado e encaminhado à coordenação por não realizar o que era proposto. Aos poucos, esse aluno foi ampliando sua frequência e participação nas tarefas, perdendo a vergonha de ler para os demais e de tirar dúvidas com a professora. Tornou-se um leitor voraz, passando boa parte das aulas e do recreio lendo.

A professora, muitas vezes, fazia a opção por ignorar que ele, ao invés de fazer a atividade do momento, escondia o livro debaixo da carteira e ficava lendo. Segundo ela, já era um avanço ele se envolver, e o fato de ler ampliaria seu olhar sobre o mundo e seus conhecimentos sobre diversos temas, permitindo o desenvolvimento de várias habilidades.

Figura 24 - Criança lendo durante o intervalo do recreio

Fonte: arquivo pessoa da pesquisadora.

A outra criança destacada, não sabia ler e escrever, não tendo domínio completo nem das letras do alfabeto. Essa criança apresentava dificuldade na fala, trocando o “r” pelo “l” e não conseguia formar sílabas, nem para ler e nem para escrever. Constantemente chegava em sala com sono e dizia que não tinha quem o ajudasse nas atividades da escola, pois a mãe estava sempre ocupada.

A professora fez um trabalho de selecionar livros que fossem escritos em caixa alta e que tivessem qualidade temática e estética[49]. Todos os dias, ela reservava alguns momentos, o chamava e pedia para ele tentar ler algumas palavras. Frente à dificuldade, ela lia para ele, apontando onde estava lendo, incentivando-o a repetir. Esse estudante se tornou um frequentador assíduo da biblioteca e, apesar de não conseguir ler as palavras, pegava os livros e ficava tentando.

[49] Geralmente, selecionava livros literários da caixa PNAIC.

A professora, então, todos os dias escrevia para ele, em um pedaço de papel, uma palavra do livro que ele estava explorando, lia para ele, pedia que ele repetisse e levasse o papel para casa, para ler sempre que lembrasse. Aos poucos, e em função do desejo que ele tinha de conseguir ler os livros sozinho, começou a ler palavras, ampliando a leitura. Chegou ao fim do ano lendo com certa fluência e competência leitora.

Como um todo, a turma foi motivada e influenciada pela professora a adquirir o hábito leitor. Passaram a sentir prazer no ato de buscar livros e se envolverem com as histórias. Na turma, destacam-se esses dois casos, pois entende-se que a literatura os auxiliou no processo de desenvolvimento não apenas do hábito leitor, mas na descoberta de suas potencialidades e ampliação da autoestima.

8.6 O que dizem as crianças sobre a biblioteca e a leitura literária

Conforme já apresentado, para esse tópico, foi utilizado um roteiro semi estruturado para auxiliar no processo de diálogo com as crianças. Assim como na escola “Vila dos Sonhos”, os estudantes foram chamados separadamente para responderem às questões propostas, tendo como objetivo que eles apresentassem suas concepções sobre as práticas de leitura literária que vivenciavam na escola.

Ao serem perguntados sobre gostar de ler livros literários, todos afirmaram gostar dessa prática, o que ficou evidenciado durante a pesquisa.

> Eu gosto porque é legal.
> Eu gosto. Eu sinto muito legal.
> Quando eu conto ou ouço uma história eu acho que eu tô num outro mundo.
> Eu tenho várias histórias lá em casa, aí quando eu conto eu fico imaginando os personagens.
> Gosto. Porque eu gosto de ler histórias para mim se esforçar e ficar bem nas coisas.
> Eu sinto que eu começo a ler e não paro mais de ler porque a gente quer ler pra depois ler mais. Porque ela ensina muito.
> Eu penso que eu tô dentro do livro, imaginando coisas. (Relatos coletados em entrevista realizada com alunos entre os dias 25 e 26 de setembro de 2019).

A resposta que mais impactou foi a do estudante que não sabia ler e aprendeu ao longo do processo, por meio do incentivo à leitura literária, pois tal fala revela o poder libertador que a literatura teve na vida dessa criança:

> Quando eu aprendi a ler eu senti uma coisa aqui (coloca a mão na garganta), parece que alguma coisa saiu pra fora. Eu comecei a ler tudo. Fiquei muito feliz! (Relatos coletados em entrevista realizada com alunos entre os dias 25 e 26 de setembro de 2019).

Com relação a segunda pergunta, "*Com quem ou onde aprendeu a gostar de ler?",* a escola se destaca, apesar de aparecer também o incentivo da família. Várias crianças apontaram a importância da professora, citando seu incentivo, os livros e as práticas que ela oferecia.

> A professora. Porque ela me ensinou a ler. Achei legal demais conseguir ler todos os livros.
> Na biblioteca da escola.
> Minha vó e meu pai também me ensinaram.
> Eu tenho uma amiga aí ela comprou um livro lá e minha mãe fez o cadastro, aí fiquei lendo os livros que chegaram (referindo-se ao projeto Itaú Social).
> (Relatos coletados em entrevista realizada com alunos entre os dias 25 e 26 de setembro de 2019).

Com relação à biblioteca, as crianças foram unânimes ao afirmar que gostavam muito do espaço, dos eventos promovidos, dos livros e das pessoas que trabalham lá.

> Essa foi a pergunta mais difícil. Porque na verdade eu gosto de tudo.
> Legal. Tem muitos livros, a bibliotecária é legal, as histórias que são contadas lá...
> Muito boa. Eu acho os livros de lá muito bons. Tem várias coisas legais nessas histórias lá.
> Quando eu entrei na escola, a professora falou que tinha biblioteca aqui e eu fiquei emocionado. Eu gostei.
> (Relatos coletados em entrevista realizada com alunos entre os dias 25 e 26 de setembro de 2019).

Ao serem questionados sobre o tipo de história que mais gostavam, as respostas foram variadas, indo desde a limitação ao nome de uma obra, até ao apreço a determinados gêneros textuais.

> Gosto de livros grossos, que tem aventuras.
> Gosto do livro "O que a terra está falando?".
> O tipo que mais gosto é aventura com coisas engraçadas.
> Da nova vovó, "A parte que falta", a "Chapeuzinho colorido", a "Chapeuzinho Vermelho", é....só esses mesmos.
> Eu gosto do "Sapo Sapolino" e eu gosto da poesia de gente pequena e também gosto da Carol (personagem).
> (Relatos coletados em entrevista realizada com alunos entre os dias 25 e 26 de setembro de 2019).

Questionados sobre os critérios para escolha de livro, ficou evidente o desenvolvimento do senso crítico e das possibilidades de exploração de um livro para defini-lo como adequado ou não, bom ou não.

> Ah..eu olho os livros legais. Eu olho a capa, aí depois eu vejo uma capa legal...aí eu vejo se posso ler...vai que ele é muito legal. Aí eu pego para ler.
> Olho se é grande ou pequeno, e também abro ele e vejo como que é.
> Às vezes eu olho lá na fichinha que é vermelha (livros pequenos, com poucas páginas), mas as vezes olho também na fichinha amarela porque tem vez que quero levar livro grande.
> Eu olho a capa, o título. Depois eu vou passando as folhas dele para ver como é que ele é.
> (Relatos coletados em entrevista realizada com alunos entre os dias 25 e 26 de setembro de 2019).

Ao serem questionados sobre o “Maluquinhos por Leitura”, todos os estudantes afirmaram sentir prazer na realização das atividades propostas nele e as justificativas foram diversas.

> Muito legal. Porque a gente lê e faz as atividades e elas são muito legais. Gosto mais das que desenha a parte mais gostou.
> Eu acho ele bom, mesmo que é demorado, as pessoas que não sabem ler e escrever direito aprendem.
> Gosto de escrever sobre as histórias e desenhar...que lá pede. Algumas vezes tem que inventar, outras não. Falo dos personagens...
> Legal. Porque pode desenhar as histórias e escrever sobre os livros que você pega na biblioteca.
> (Relatos coletados em entrevista realizada com alunos entre os dias 25 e 26 de setembro de 2019).

Por fim, os estudantes falaram sobre o que pensam da Roda de Leitura e demonstraram prazer e reconhecimento da importância desse momento.

> Interessante, nós lemos com todos os colegas e todos os colegas ouvem a gente lendo...a gente lê pra todos e escutar todos também.
> Bom. Assim eu posso ouvir todas as histórias que meus amigos estão contando.
> É legal porque você conta história pro pessoal.
> É porque eu tenho um pouco de vergonha de ler pra todo mundo. Aí como tem muita gente me olhando, eu fico com vergonha demais. Só quando tô sozinho, aí consigo ler, mas com muita gente não, fico com vergonha. Aí eu olho pro livro, porque se olho pro pessoal fico com vergonha.
> (Relatos coletados em entrevista realizada com alunos entre os dias 25 e 26 de setembro de 2019).

No geral, esse momento de conversa com as crianças possibilitou a percepção de quanto estavam amadurecendo no processo de se tornarem leitores e o quanto gostavam das práticas que envolvem a relação com a literatura.

Por meio das ações realizadas principalmente pela professora e pelas profissionais da biblioteca, percebeu-se o favorecimento do desejo pela literatura, da ampliação dos acervos lidos, bem como dos critérios de escolha desses.

Nesse sentido, destaca-se a importância do mediador como aquele que precisa estar preparado para oferecer ao estudante não apenas uma diversidade de acervo, mas também experiências significativas que permitam o desenvolvimento de sua autonomia, a construção de critérios de escolha e a formação de gostos literários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ABERTURA A NOVOS CAMINHOS DE PESQUISA

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!
(Fernando Sabino[50])

Este trabalho teve, ao longo do processo de pesquisa e análise, três grandes "facetas": identificar a proposta e os objetivos do Projeto "Articuladores de Leitura", perceber as contribuições da formação oferecida para a realização de projetos institucionalizados nas escolas da RME-BH e verificar se esses projetos fomentaram a formação de leitores literários.

O projeto "Articuladores de Leitura" apresenta-se como uma política pública favorecedora de reflexões e de ações direcionadas à formação de leitores nas escolas públicas da RME-BH. Diferencia-se das demais propostas já apresentadas pela RME-BH por ter como foco de formação os educadores, para que eles sejam incentivadores e articuladores de propostas de trabalho que tenham como objetivo a formação de leitores literários.

Ao analisar o percurso de implementação desse Projeto, percebeu-se o cuidado em organizá-lo de maneira que se aproximasse das necessidades para construção do perfil de um mediador de leitura. Esse fato pode ser percebido ao analisarmos os temas trabalhados nos encontros de formação e nas palestras de abertura e fechamento do curso.

Nesse sentido, destaca-se que o Projeto "Articuladores de Leitura" é uma política pública que foi bem planejada. Para além do cuidado do diálogo constante entre as duas instituições envolvidas (SMED e CEALE), houve o olhar atento para o perfil das instituições dessa Rede, com realização de pesquisas sobre o que é oferecido no município relacionado ao fomento à leitura literária e ao uso de um tempo significativo da formação para apresentar e estimular a utilização desses

[50] SABINO, Fernando. *O Encontro Marcado*. 92. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

materiais e ações, destacando sua importância (como os kits literários, os espaços da biblioteca, as formações oferecidas pelos bibliotecários).

Com relação à organização dos encontros, destaca-se a pertinência das temáticas selecionadas, bem como a ordem em que foram trabalhadas: iniciou-se chamando a atenção para projetos escolares de leitura literária, destacando-se, em seguida, conceitos fundamentais para esse trabalho, como leitura, leitura literária, formação de leitores e letramento literário.

Entende-se como fundamental esse processo de discussão teórica, uma vez que para a elaboração e implementação de um projeto literário de qualidade é necessário estabelecer concepções sobre cada um desses tópicos, desmistificando, inclusive, alguns conceitos, como o de que ler sempre envolve prazer, de que há apenas um sentido único no texto literário, da necessidade de se focar em aspectos como característica do personagem, local onde se passa a história e o que acontece ao fim.

Além da ênfase a essas concepções, o curso enfatizou políticas públicas nacionais e municipais de incentivo à leitura. Entende-se como uma progressão importantíssima, pois ao apresentar primeiro conceitos relacionados à literatura e formação de leitores, o curso possibilitou maior senso crítico aos articuladores para que entendessem as propostas das políticas e despertassem para o significado dessas ações enquanto práticas de democratização da leitura literária. Além disso, contribuiu para que os participantes tivessem ciência da seriedade e da dimensão presente nessas políticas, bem como de sua importância para a distribuição de acervos de qualidade às bibliotecas públicas.

Passado o processo de conceituar termos importantes para o trabalho com a leitura literária e de apresentar políticas públicas favorecedoras de práticas de fomento à leitura, a terceira etapa do curso trabalhou as escolhas literárias. Já providos de uma base inicial sobre qualidade literária (em função dos encontros anteriores), os articuladores tiveram a oportunidade de refletir mais sobre o que é um bom livro, aspecto essencial para desmitificar alguns mitos enraizados, como, por exemplo, o de que bons livros são os escritos por escritores consagrados, livros para criança são livros finos e com muita imagem, dentre outros aspectos. Além disso, por meio da apresentação de algumas obras, apontando aspectos relacionados à linguagem, qualidade gráfica, dentre outros, os articuladores

puderam entender melhor sobre a importância de se ter clareza e critérios para a escolha de livros literários.

Por fim, ao trabalhar a literatura atrelada a outras linguagens, a formação permitiu aos articuladores perceberem que a literatura pode dialogar com outras áreas, atentando, ao mesmo tempo, para o cuidado necessário para não se tirar da literatura suas especificidades: a questão da construção subjetiva do sentido, do envolvimento pessoal com o texto, dentre outros aspectos.

Cabe o destaque que, ao longo de todos os encontros, o curso foi tecendo caminhos e estabelecendo a escuta para que os articuladores fossem construindo seus projetos, socializando, tirando dúvidas e implementando-os.

Com relação ao acompanhamento do curso na regional investigada, ficou evidenciado que os articuladores atribuíram qualidade ao curso, à dinâmica dos encontros, destacando a escolha pelas temáticas e a aproximação ao contexto das escolas da RME-BH. Foi possível perceber um processo de diálogo importante, bem como de apresentação de conceitos, possibilidades e instrumentos para efetivação de projetos de incentivo à leitura, auxiliando na qualificação de ações.

Percebeu-se a abertura da formadora para o diálogo, o cuidado em perceber se o grupo estava assimilando bem as informações oferecidas, principalmente no que diz respeito a conceitos teóricos relacionados ao universo literário. Os textos utilizados foram previamente enviados aos articuladores e as reflexões tecidas a partir deles eram realizadas de forma a relacioná-los às possibilidades de trabalho no contexto escolar, num processo de reflexão e, ao mesmo tempo, problematizador.

Nessa perspectiva, afirma-se, na pesquisa, que houve qualidade no curso oferecido e o cuidado de aproximação ao universo e às possibilidades de trabalho nas escolas municipais da RME-BH. Afirma-se também que houve abertura para o diálogo e a construção coletiva de possibilidades de ação, no espaço escolar, para elaboração e efetivação de projetos de fomento à leitura.

Entretanto, no que se refere à participação dos articuladores nos encontros, um problema identificado foi a crescente ausência de muitos na formação, com queixas constantes sobre o “não conseguir”, na escola, espaço e organização para que pudessem fomentar ações de incentivo à leitura literária, levando-os à desmotivação. De um quantitativo de 21 (vinte e um) articuladores, foi possível perceber, no grupo analisado, a diminuição contínua da presença de alguns e os

atrasos frequentes na chegada. Houve dias em que às 10:30 (dez e trinta) da manhã, ou seja, após 1hora e 30 minutos de início da formação, foram observadas a presença de apenas 4 (quatro) articuladores.

Um aspecto a ser analisado para futuros projetos dessa dimensão do "Articuladores" está relacionado a estratégias de estímulo à participação nos encontros. Dada a "quase não presença" de alguns e os atrasados constantes verificados, sugere-se, para novas propostas, repensar o dia e articulá-lo ao horário de trabalho do articulador, como sugerido por muitos. Acredita-se que oferecer um curso que esteja dentro do horário de trabalho do servidor possibilitará maior participação e envolvimento, tendo em vista que não são necessários ajustes pessoais para a participação, pois o horário já está dentro de sua rotina de trabalho prevista. Acredita-se ser esse um aspecto importante, pois a formação oferecida possibilitou novos olhares para o texto e para as ações de âmbito literário. Talvez, com esse encaminhamento, a frequência e participação nos encontros fossem mais efetivas, bem como as ações relacionadas ao fomento à leitura no contexto da escola.

Isso porque a ausência nos encontros impossibilitou, de alguma maneira, que o projeto fosse acompanhado e avaliado, processualmente, pela formadora da regional, bem como que o articulador tivesse maior embasamento teórico, conhecimento sobre ações possíveis e programas que o auxiliariam, ampliação das sugestões e possibilidades de pensar sobre a escrita e efetivação do projeto institucional, objeto de culminância do Projeto "Articuladores de Leitura".

A partir dos trabalhos apresentados no fechamento da formação, com a palestra de Rildo Cosson e a exposição dos banners no encontro centralizado, ficou ainda mais latente a reflexão sobre a necessidade de se repensar futuros encontros de formação, com estratégias para se tentar garantir a presença e participação. Das vinte escolas da regional investigada, apenas cinco apresentaram o banner[51] à formadora e apenas dez escolas enviaram a ficha de registro (ANEXO I). Essa informação é fundamental, pois aponta que os espaços abertos para que a

[51] Esses dados foram coletados no material distribuído pelo CEALE aos articuladores, no fechamento do encontro.

formadora e o grupo auxiliassem na construção de um projeto de qualidade não foram aproveitados.

Outro aspecto importante da oferta de formação do Projeto é que cada escola pôde construir seu próprio projeto, coerente com a realidade de cada instituição. Nesse sentido, percebe-se o cuidado do “Articuladores de Leitura” para que esses projetos não ficassem apenas na escola, muitas vezes arquivados. Cuidou-se para que ele fosse algo que tivesse o perfil da escola e que dialogasse com as práticas já construídas naquele espaço. Apesar da possiblidade de troca e socialização de ações, contribuindo para a ampliação e/ou aprimoramento do projeto construído por cada escola por meio do articulador, cada instituição construiria seu projeto, coletivo e abraçado por toda a comunidade escolar.

Constata-se, portanto, que a formação atendeu às necessidades no que diz respeito a dar condições para que os articuladores, em parceria com as escolas, pensassem estratégias de incentivo à leitura que fossem eficazes, no que diz respeito ao perfil do público alvo, ao acervo e possibilidades de trabalho que a escola proporciona. Atendeu, articulado a isso, a seu objetivo de trabalhar a literatura, descontruindo percepções relacionadas a, por exemplo, ser a literatura, dentro da escola, instrumento de alfabetização, de desenvolvimento de habilidades de várias áreas de conhecimento por meio da interdisciplinaridade.

Ficou esclarecido que a literatura tem uma função que se relaciona à formação humana, desenvolvimento da imaginação, criatividade e que pode estar relacionada a diversas áreas e objetos de conhecimento, mas não pode perder sua função maior, que é o desejo pela leitura, pelo prazer proporcionado por ela. Assim, a formação contribuiu também para se pensar formas de avaliação de projetos relacionados à temática e de desenvolvimento dos estudantes no que diz respeito à aproximação ao universo literário.

Um outro aspecto a ser repensado é com relação ao cargo que o articulador ocupa na escola e a clareza na função lhe é apresentada, bem como o porquê terem sido selecionados. Muitos articuladores chegaram para a formação sem saber qual era sua função e sem ter ciência de que haveria mais encontros regionalizados após o primeiro. Sugere-se, para novos processos formativos que envolvam propostas institucionais (como é o caso do “Articuladores de Leitura”), que haja uma organização que implique e oriente também os diretores das escolas sobre: qual o

papel deles na proposta apresentada, qual o perfil esperado do articulador e quais encaminhamentos se espera que sejam dados pelo articulador na escola.

Esses articuladores reclamam ainda da falta de espaço e de tempo na escola para fazer a articulação dos projetos. Percebeu-se, por meio da participação nos encontros formativos e de entrevistas realizadas, que os articuladores que têm função de coordenação geral têm maior espaço para fomentar os projetos. Os que são coordenadores em apenas um turno tiveram dificuldade em articular com os demais turnos de funcionamento da escola. Já os que são professores ou estão em readaptação funcional praticamente não apresentaram projetos institucionais. Em sua maioria, pegaram um projeto que já existia na escola e que era realizado por uma turma ou um pequeno grupo de professores e apresentaram no último encontro de formação e por meio do banner exposto na palestra final do professor Rildo.

Cabe aqui outra reflexão, relacionada aos lugares sociais que as pessoas ocupam na escola e sua relação com a possibilidade de "liderar" ações como as propostas ao articulador. Considerar suas funções prévias, seus tempos e relacionamento que mantêm com os demais espaços e pessoas da escola se faz fundamental. Articular um projeto requer tempo, disponibilidade e perfil para organizar momentos de estímulo à participação no outro. Sendo assim, o articulador precisa ter esse perfil e disponibilidade para conduzir o processo de construção e efetivação das práticas de fomento à leitura.

Entende-se que há um papel importante também das diretorias regionais de educação[52], uma vez que os profissionais que atuam nesses espaços têm a função de acompanhar os processos pedagógicos das escolas, bem como as formações oferecidas aos profissionais das instituições escolares. Nesse sentido, sugere-se que haja a criação de estratégias não apenas para acompanhar as ações de fomento à leitura que a escola tem efetivado, mas também para elaboração de estratégias para construir espaços de trocas, de mobilização da comunidade escolar

[52] As diretorias regionais são "extensões" da Secretaria Municipal de Educação. Em cada regional há uma diretoria de educação, com um diretor responsável por ela e um quantitativo de professores da RME-BH atuando com funções pedagógicas de dialogar, acompanhar as escolas e as formações oferecidas. Com frequência, o (a) diretor (a) desse espaço tem encontros com a secretária de educação e/sua equipe para traçarem metas e discutirem estratégias para a melhoria da educação.

como um todo e possibilidades de práticas significativas de fomento a práticas de leitura literária.

Com relação à culminância do Projeto, com a palestra de fechamento atrelada à exposição dos *banners* produzidos para apresentar os projetos construídos por cada escola, destaca-se a relevância da ação. Tendo em vista que os encontros foram regionalizados (e isso foi bom, pois permitiu um grupo menor de cursistas e maior qualidade na interação), houve um recorte na vivência dos projetos e compartilhamento das experiências. Nesse sentido, um encontro centralizado, com a participação dos articuladores representantes de todas as escolas da RME-BH, possibilitou a ampliação na troca e socialização das propostas de fomento à leitura.

Entretanto, a maneira como foi o momento de apreciação dos banners no fechamento também precisa ser repensado, uma vez que foi comum aos articuladores apontarem que o tempo foi restrito e não houve condições de passar por todos e saber mais sobre as propostas apresentadas. Acreditamos que pensar em outras possibilidades de socialização se faz importante tendo em vista que, por meio desses encontros, os articuladores podem ampliar suas possibilidades de trabalho com a leitura literária e apresentar novas propostas de projetos.

Algumas sugestões seriam deixar esses *banners* itinerantes, passando por espaços como a diretoria regional, estabelecendo algumas escolas “polos” centralizadas para socializá-los, apresentá-los em reuniões futuras com os articuladores, coordenadores, diretores e professores, enfim, dar visibilidade a esses banners.

Entende-se como incentivador, também, que os melhores projetos pudessem ser apresentados em encontros de formação, como forma não apenas de socialização, mas também de incentivo a práticas significativas de formação de leitores literários.

Entende-se que é necessário repensar os encaminhamentos dados aos encontros posteriores à formação, sem perder o foco de auxiliar os articuladores no processo de promover ações direcionadas à leitura literária e contribuindo para que os novos articuladores, que não participaram da formação oferecida ao longo de 2018 (dois mil e dezoito), possam ter condições de assumir essa função com entendimento do que é a proposta do Projeto “Articuladores de Leitura” e com embasamento teórico qualificado para promoção de ações que realmente estimulem

os estudantes o hábito leitor, pois, como apontado ao longo da pesquisa, o articulador exerce função central no processo de estimular e criar espaços para envolver o coletivo em ações de fomento à leitura.

Destaca-se o quão significativo é o entendimento, por parte da SMED-BH, da importância de se ter como eixo norteador do processo de ensino e aprendizagem o desenvolvimento das habilidades de leitura e destacar a leitura literária como parte fundamental desse percurso. Entende-se, com essa decisão, que há o reconhecimento da literatura enquanto elemento que promove não apenas a ampliação de conhecimento de mundo, o que, acredita-se, favorece melhores condições de aprendizagem dos conhecimentos escolares, mas auxilia, principalmente, na formação humana do estudante, permitindo-o desenvolver a sensibilidade, a criatividade, o senso crítico, o olhar para aspectos éticos e estéticos.

Percebeu-se que a proposta da SMED-BH, de que cada escola tenha um projeto institucional de fomento à leitura, ainda não se efetivou enquanto prática de Rede, ou seja, apesar de todo o percurso formativo, ainda não é uma realidade o projeto de fomento à leitura literária funcionando em todas as escolas.

No âmbito do acompanhamento de práticas dentro das instituições escolares, foi possível a reflexão e algumas considerações sobre o impacto da formação nesses espaços. Percebeu-se que o envolvimento da escola como um todo faz a diferença no processo de formação dos leitores.

Percebeu-se nas escolas, com clareza, que o comprometimento e envolvimento da direção e dos demais professores, construindo junto ao coletivo, faz com que os sujeitos se sintam responsáveis não apenas pelas reflexões, mas também pelas ações. Foi perceptível na escola “Vila dos Sonhos” o desenvolvimento dos estudantes enquanto leitores em função não apenas da prática do professor, mas das ações institucionalizadas que favoreciam esse processo, ao passo que, na escola “Alice quer chegar ao país das maravilhas”, a formação dos leitores literários se dava por meio de ações isoladas, dependendo muito mais das práticas dos professores em função de não haver essa institucionalização de ações de fomento ao literário.

Destacou-se também a importância da boa formação das articuladoras. Ambas demonstraram ter adquirido um bom conhecimento teórico acerca do

universo literário. Isso, atrelado à percepção delas em relação ao perfil dos estudantes, faz a diferença no processo de pensar práticas de fomento à leitura.

Além disso, ficou evidente a importância da presença de um profissional na biblioteca que promova ações de incentivo à leitura e que organize o espaço de forma a favorecer a interação dos estudantes com o livro. Por isso, destaca-se a necessidade de se refletir sobre o papel desse sujeito que atua na biblioteca e criar estratégias para potencializar suas práticas nesse espaço.

Destaca-se a importância do professor no processo. Entende-se que, ainda que a escola tenha um ótimo articulador e um projeto muito bem organizado, o profissional que está a maior parte do tempo com os estudantes tem uma função essencial, de fomentar ações de estímulo ao prazer pela leitura. Se esse sujeito não se envolver e abraçar a causa, entende-se que a ação de fomentar a leitura fica restrita e comprometida.

Por fim, o trabalho aponta a necessidade de novas investigações e convida a novas pesquisas. Como se tratou de um recorte de regional e também de escolas, algumas perguntas pairaram no ar: “Como as outras regionais se organizaram no processo de instituição de projetos?”, “Quantas escola construíram o projeto e o estão efetivando?”, “Como está acontecendo a ação dos articuladores nas escolas da RME-BH como um todo?”, “De que maneira os diretores têm se envolvido do projeto institucional de fomento à leitura?”, “O envolvimento das diretorias regionais impacta no processo de efetivar o projeto de fomento à literatura?”, “Como será a continuidade do diálogo com os articuladores por parte da SMED?”, “Como os novos articuladores têm sido auxiliados no processo de se formarem e envolver o grupo na implementação do projeto?”.

Cabe apontar que o processo de doutoramento foi realizado entre 2017 (dois mil e dezessete) e 2020 (dois mil e vinte). Apesar de o último ano ter sido direcionado à escrita desta tese, cabe destacar que foi um ano em que se instalou uma pandemia[53] que se alastrou pelo mundo, chegou ao Brasil e, até a presente data (novembro de 2020) continua fazendo um número significativo de vítimas. Além das mortes, houve várias mudanças no cotidiano social, sendo uma delas o

[53] Pandemia causada pelo COVID-19.

fechamento, em março das escolas. Instaurou-se então um cenário de construção de novas metodologias de ensino para promover o que se chamou “ensino remoto”.

As escolas da prefeitura permaneceram fechadas e foi instalado um processo contínuo de formação de professores e, em junho, veio a orientação[54] de que as escolas deveriam

> I - elaborar, coletivamente, projeto pedagógico que considere a nova realidade presente nas interações sociais provocadas pela pandemia (exigências sanitárias, regras de afastamento social, uso de equipamentos de proteção individual ao contágio, em caso de retorno presencial, dentre outros aspectos) e seus reflexos na necessidade de se estabelecerem novas práticas pedagógicas nas salas de aula e na escola, novos vínculos de sentido e significado com os conteúdos curriculares e, consequentemente, uma mudança radical de hábitos e rotinas escolares, nesse contexto excepcional;
> II – elaborar conhecimentos sobre a pandemia e sobre a nova realidade das relações sociais próprias do cuidado com a vida;
> III – criar um projeto pedagógico interdisciplinar na escola, na perspectiva de promover vínculos socioafetivos de sentido e de significado tendo como referência os princípios da educação integral e considerando o contexto de vida dos estudantes e suas famílias;
> IV – avaliar as estratégias mais eficazes de comunicação com os estudantes e suas famílias, com base nas interações e considerando as especificidades das comunidades escolares;
> V – identificar estudantes do seu agrupamento que possam apresentar restrições médicas ou que fazem parte de grupos de risco para o contágio da Covid-19 ou que residam com pessoas pertencentes a esses grupos, antecipando informações importantes a serem consideradas em caso de retorno presencial. (BELO HORIZONTE, 2020).

Não houve tempo para investigar os impactos do fechamento das escolas nas ações dos articuladores de leitura, se houve continuidade ou foi suspenso, destacando-se a necessidade de investigações direcionadas aos impactos da pandemia no contexto de ações dos articuladores de leitura e da formação de leitores literários.

Muitas respostas foram construídas ao longo da pesquisa, entretanto, muitas perguntas foram suscitadas. Nesse sentido, ela não finda aqui, ao longo dessas páginas, mas convida ao diálogo e reflexão sobre possibilidades de ampliar ações que favoreçam a efetivação do direito à imersão no universo literário. Não apenas porque é direito, mas porque se acredita na literatura enquanto objeto de poder, objetivo de ampliação de possibilidades e permissão de articular o mundo real ao

[54] Portaria SMED n° 110/2020 de 16/06/2020. Disponível em http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1229816. Acesso em 18/11/2020.

imaginário, construindo seres humanos mais conscientes, mais sensíveis, mais felizes.

Por fim...ou para um (re)início, uma pequena homenagem a ela (ou a nós?) Transformar o país num país melhor para muitos, para a maioria...essa é uma das minhas utopias. Eu acredito que talvez ainda cheguemos lá. Num Brasil literário também, que é a utopia de Bartolomeu Queirós e de vários outros. Ainda não temos um Brasil literário, mas temos que continuar lutando por ele. Essa minha luta é antiga. Considero a literatura como um processo de reumanização, de ressocialização, na linha de Antonio Candido. Se nós consideramos dessa maneira, a prática de leitura literária pode ser vista como coletiva e não como prática de elite, fechada. Não podemos perder a ideia de que a transformação é possível. Manter vivas as utopias, é manter vivo o ser humano.

(Graça Paulino)[55]

---

[55] Texto de Graça Paulino fixada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Cultura letrada:* literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

_____. As variadas formas de ler. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org) *No fim do século:* a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 121- 134.

_____. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999.

CARVALHO, Ana Carolina. *Ler antes de saber ler:* oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.

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

ANDRUETTO, M. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

AQUINO, K. *Ler, contar e ouvir histórias na Educação Infantil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

ARIÉS, P. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

ARONOVICH, G. *Casa da leitura: métodos de leitura*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2009.

ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

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

BARTHES, R. *O prazer do texto*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BATISTA, A; GALVÃO, A. (org). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BELO HORIZONTE. Comunicado do grupo executivo do plano municipal de leitura, literatura, livro e bibliotecas de Belo Horizonte (PMLLLB-BH) sobre consulta pública da minuta que estrutura o PMLLLB-BH. Belo Horizonte, Diário Oficial do Município. 28 de abril de 2016. Disponível em http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1161776. Acesso em: 21 mar. 2020.

_____. *Leituras em Conexão.* Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

_____. *Articuladores de leitura ganham espaço nas escolas municipais.* Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/noti

cias/articuladores-de-leitura-ganham-espaco-nas-escolas-municipais-de-belo-horizonte. Acesso em: 21 jan. 2019.

_____. *Jornada literária*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação http://eadnovo.pbh.gov.br/course/info.php?id=69. Acesso 8/4/2019.

_____. Portaria SMED nº 110/2020. Disponível em http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1229816. Acesso em 18/11/2020.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 11. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BOJUNGA, L. *Um encontro com Lygia Bojunga*. 4. ed. 2. imp. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 17 set. 2020.

_____. *Lei nº 10.645, de 10 de março de 2018*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm . Acesso em: 17 set. 2020.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação, Brasília: MEC; SEB, 2010.

_____. *Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011*. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm. Acesso em: 21 já. 2020.

_____. *Lei nº 1. 2796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm . Acesso em: 15 set. 2020.

_____. *Lei nº 13.696*, de 13 de julho de 2018. Disponível em: http://snbp.cultura.gov.br/pnle. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRITTO, L. C*ontra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CADERMATORI, L. *O professor e a literatura: a formação do leitor: para pequenos, médios e grandes.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *O que é literatura infantil?* São Paulo: Brasiliense, 1986.

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

CARROLL, L. *Alice no País das Maravilhas*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1998.

CORENTIN, P. *Papai.* São Paulo: Cosac Naif, 2008.

DAHL, R. Charlie e a fábrica de chocolate. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CENTRO DE ESTUDO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA (CEALE). *Cadernos curso Articuladores de Leitura.* Belo Horizonte: CEALE, 2019.

_____. *Formação dos participantes do projeto "Articuladores de Leitura".* [material didático – slides de PowerPoint] 06 de março de 2018. 4 módulos.

_____. *Curso leituras em conexão: formação de articuladores de leitura das escolas municipais de Belo Horizonte*. 16 de Março de 2018. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/leituras-em-conexao-promove-segundo-encontro-amanha.html. Acesso em: 05 jan. 2019.

_____. *Abertura do Projeto "Leituras em Conexão".* 21 de agosto de 2017. Belo Horizonte. Disponível em Disponível em http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/leituras-em-conexao-promove-segundo-encontro-amanha.html. Acesso em: 05 jan. 2020.

_____. *Glossário CEALE.* Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE. [s.d]. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/. Acesso em: 17 set. 2020.

_____. *Políticas públicas de leitura literária em discussão.* 12 de maio de 2018. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/politicas-publicas-de-leitura-literaria-em-discussao.html. Acesso em: 05 jan. 2019.

_____. Literatura: vivências, leituras e os vários caminhos na formação do leitor. *Jornal Letra A.* Belo Horizonte, v. 12, n. 45, mar./abr. 2016. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2016_JLA45.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

CHAMBERS, A. *Dime-los niños, la lectura y la conversación.* México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

CECCANTINI, J. L. Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: _____. *Leitura e literatura infanto-juvenil:* memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem limites.* São Paulo: Ática, 1998.

COLOMER, T. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2016.

_____. *A formação do Leitor Literário*. São Paulo: Global, 2003.

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

_____. A prática do letramento literário em sala. In: Gonçalves, A., Pinheiro, C. *Nas trilhas do letramento:* entre teoria, prática e formação docente. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

_____. *Letramento Literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Programa escolar de leitura:* sua escola tem? [palestra de inauguração do projeto "Articuladores de Leitura"]. 06 de março de 2018. Belo Horizonte, Faculdade de Educação (UFMG). 2018.

_____; SOUZA, R. J. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. UNESP, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

COSTA, Marta. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: Ibpex, 2007.

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo:Companhia das Letras, 1994.

ESCOLA VILA DOS SONHOS. Projeto "Maluquinhos por Leitura". [apostila]. 2019.

FALCÃO, A. *Mania de explicação*. São Paulo: Salamandra, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999. Versão 3.0. 1 CD-ROM.

FILLOLA, A. *La educación literaria: bases para la formación de la competencia-lecto-literaria.* Málaga: Ediciones Aljibe, S. L, 2004. (Col. Temas de lengua y literatura).

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GROSSI, M. *A literatura infantil pelo olhar da criança*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2018 (Tese de doutorado).

HOLANDA, A. B.; OLIVEIRA, M. C. G.; OLIVEIRA, S. R. Incentivo à cultura: experiências brasileiras de políticas públicas: interesses da Ciência da Informação. *TransInformação*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 47-53, jan./abr., 2013.

HUNT, Peter. Crítica, teoria e literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita*: leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, M. *Literatura infantil brasileira:* histórias e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Literatura: leitores e leitura.* São Paulo: Moderna, 2001.

_____. *A formação da leitura no Brasil.* São Paulo: Ática, 1999.

_____. *O que é Literatura?* São Paulo: Brasiliense, 1995.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEVIN, Esteban. *A infância em cena:* constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIMA, G.; MASSARINI, M.; MELLO, R. *Vizinho, vizinha.* São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2002.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*: sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MONTANARI, E. *Hoje.* São Paulo: Jujuba. 2014.

MULLER, F, CARVALHO, A (org). *Teoria e prática na pesquisa com crianças:* diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *Leituras literárias:* discursos transitivos. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007. p. 55-70.

_____. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. *In*: PAIVA, A. *et al*. (org.). *Literatura e letramento:* espaços suportes e interfaces- o jogo do livro. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

_____. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho Portugal, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.

_____. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: REUNIÃO DA ANPED, 22. *Anais...* 1999. (CD).

PAULINO, G; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. **In:** ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org). *Escola e leitura*: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PESSOA, Fernando. *Heróstrato e a busca da imortalidade*. São Paulo: Assírio & Alvim, 2000.

PETIT, M. *Lecturas:* del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de Cutura Económica, 2001.

PINHEIRO, M. P. O diálogo entre texto escrito, ilustração e projeto gráfico em livros de literatura infantil premiados. *In:* OLIVEIRA, L. MOREIRA, W. *Edição & Crítica.* Belo Horizonte: CEFET, 2018.

_____. Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

PSZCZOL, E. O poder do Proler em uma Política Nacional de Leitura. *In:* SILVA, E. T. (org.). *Leitura na escola* . São Paulo; Campinas: Global; ALB, 2008.

QUEIRÓS, B. *Indez.* 9. ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1999.

_____.. *Tempo de Voo*. São Paulo: Comboio de Corda, 2009.

RAMOS, G. *A imagem nos livros infantis*: caminhos para ler o texto visual. São Paulo: Autêntica, 2011.

REGIONAL VENDA NOVA. *Jornada Literária 2018 terá como foco o olhar sobre a escola.* 12 de abril de 2018. Blog Regional Venda Nova. Disponível em: https://vendanovablog.blogspot.com/2018/04/jornada-literaria-2018-tera-como-foco-o.html. Acesso em: 21 set. 2020.

REYES, Y. *Ler, brincar, tecer e cantar*: literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do gato, 2016.

SABINO, Fernando. *O Encontro marcado*. 92. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2016.
STEAD, P. *Um dia na vida de Amos Mc Gee.* São Paulo: Paz e Terra. 2011.

SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas:* conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). *Portaria SMED nº 012, de 19 de fevereiro de 2011.* Belo Horizonte. Disponível em: http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1052928. Acesso em: 15 set. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). *Portaria SMED nº 020, de 02 de fevereiro de 2013.* Belo Horizonte. Disponível em: http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1094682 . Acesso em: 15 set. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). *Portaria SMED nº 241, de 23 de outubro de 2013.* Belo Horizonte. Disponível em: http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1109451. Acesso em: 15 set. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). *Portaria SMED nº 014, de 12 de abril de 2018.* Belo Horizonte. Disponível em: http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1193147. Acesso em: 15 set. 2020.

SELLTIZ, Claire *et al*. *Métodos de pesquisa nas relações sociais.* São Paulo: Herder, 1967.

SILVA, A.; SILVEIRA, M. Leitura para fruição e letramento literário: Desafios e possibilidades na formação de leitores. *In:* ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 4. *Anais...* 2011.

SILVA, C.; ANDRADE, P. Pela criança que ainda existe na gente: a literatura infantil e juvenil segundo Bartolomeu Campos de Queirós. **Revista Literatura em Debate**, v. 8, n. 14, p. 86-109, ago. 2014. Disponível em: http://re set. vistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/viewFile/1440/1799. Acesso em: 08 set. 2020.

SOARES, M. Leitura e democracia cultural. *In:* PAIVA, Aparecida et al. (org.). *Democratizando a leitura*: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE UFMG, 2004.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In:* EVANGELISTA, A; BRINA, H.; MACHADO, M. (org.). *A escolarização da leitura literária:* o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Letramento:* um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WALTY, I. Literatura e escola: anti-lições. *In:* EVANGELISTA, A; BRANDÃO, H; MACHADO, M. (org.). *Escolarização da leitura literária:* o jogo do livro infantil e juvenil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura de literatura. *In:* ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura:* velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

_____. *A literatura infantil na escola.* São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R.; CADEMARTORI, L. *Literatura infantil:* autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1997.

ZIRALDO, A. P. *Flicts.* Rio de Janeiro: Ediouro, 1969.

WERTHEIN, Jorge. Leitura e cidadania. *In:* AMORIM, Galeno. (org). *Retratos da leitura no Brasil.* São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2008.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa de doutorado intitulado(a) **ARTICULADORES DE LEITURA: sujeitos, percursos, ações e impactos no processo de formação de leitores literários (uma análise da proposta da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte,** desenvolvida(o) por Chrisley Soares Félix. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada / orientada] por Marta Pinheiro Passos e desenvolvida através do Programa de Pós Graduação do CEFET-MG, na linha de pesquisa relacionada a Literatura, no programa de pós graduação em Estudos e Linguagens. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais se propõe a investigar os impactos da formação para os articuladores de leitura na RME-BH na realização de práticas de formação de leitores literários. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevistas, observações e coleta de dados a ser assistida (podendo ser gravada a partir da assinatura desta autorização). O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____

Nome do participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Assinatura do(a) testemunha(a): _____

APÊNDICE B - ROTEIRA PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ROTEIRA PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM REPRESENTANTE SMED E COORDENADOR CEALE DO PROJETO "ARTICULADORES DE LEITURA"

1)Como teve início o processo de diálogo e parceria SMED-CEALE?

_____
_____
_____
_____
_____

2)O que se apontou como demanda da RME-BH?

_____
_____
_____
_____
_____

3)Como foram pensados os encontros de organização da formação?

_____
_____
_____
_____
_____

4)Quais os desafios enfrentados?

_____
_____
_____
_____
_____

APENDICE C – DIÁRIO DE BORDO/ CADERNO DE CAMPO

DATA	HORÁRIO	SUJEITO	ATIVIDADES COLETIVAS	REFLEXÕES SIGNIFICATIVAS

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ARTICULADORES

Entrevista para a pesquisa intitulada *ARTICULADORES DE LEITURA: sujeitos, percursos, ações e impactos no processo de formação de leitores literários (uma análise da proposta da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte)*

Escola em que atua:	
Cargo que ocupa	
Ano (s) e ciclo de atuação:	
Formação acadêmica (graduação):	
Pós graduação:	

1) O que te motivou a participar da formação de articuladores de leitura?

2) Como foi feito o processo de seleção do articulador de leitura em sua escola?

3) O que você espera da formação (propostas, dinâmicas, metodologia, encaminhamentos)?

4) Em que aspectos você espera que a formação pode contribuir para sua formação?

5) De que forma acha que a formação pode contribuir para ações de formação de leitores dentro da escola?

6) Qual sua relação com a literatura? Costuma ler livros literários em casa? Consegue destacar obras já lidas ou que está lendo?

7) Costuma trabalhar a literatura na escola que atua? Como?

8) A escola apresenta propostas de incentivo à leitura e ao uso da biblioteca? Cite algumas que merecem destaque?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA ARTICULADORES- AVALIAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa de doutorado intitulado(a) **ARTICULADORES DE LEITURA: sujeitos, percursos, ações e impactos no processo de formação de leitores literários (uma análise da proposta da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte,** desenvolvida(o) por Chrisley Soares Félix. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada / orientada] por Marta Pinheiro Passos e desenvolvida através do Programa de Pós Graduação do CEFET-MG, na linha de pesquisa relacionada a Literatura, no programa de pós graduação em Estudos e Linguagens. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais se propõe a investigar os impactos da formação para os articuladores de leitura na RME-BH na realização de práticas de formação de leitores literários. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevistas, observações e coleta de dados a ser assistida (podendo ser gravada a partir da assinatura desta autorização). O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____

Nome do participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Assinatura do(a) testemunha(a): _____

Questionário direcionado aos Articuladores de Leitura das escolas pesquisadas

1) Qual sua avaliação da formação oferecida pelos profissionais da UFMG em parceria com a SMED? De que maneira ela auxiliou (ou não) em

suas reflexões sobre a importância da literatura e também no processo de implementação de projetos incentivadores de leitura em sua escola?

2) Como avalia sua participação e envolvimento no curso? Se possível, justifique.

3) Como foi o processo de articulação na escola onde atua? Quem foram os envolvidos e como se deu o “repasse” (caso tenha havido esse momento)?

4) Como se deu o processo de construção de práticas de fomento a leitura em sua escola? Se possível cite também os avanços e desafios nesse processo de atuação como articulador e de fomento a práticas de leitura.

5) O que a escola já tinha de projeto literário e como acontecia? Era institucional? Era de uma pessoa ou de um pequeno grupo apenas?

6) O que a escola tem institucionalizado atualmente, após a ação do articulador (referente à leitura literária)?

7) É possível perceber mudanças nos hábitos de leitura dos alunos e nas práticas dos professores? Cite por favor o que percebe.

8) De que maneira você avalia essa iniciativa da SMED de promover articuladores para fomentar a leitura nas escolas?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE PESQUISA COM ESTUDANTES

Roteiro de pesquisa com estudantes

1-Você gosta de ler? Por quê?

2-Quem te ensinou a gostar ou onde aprendeu a gostar de ler?

3- O que acha da biblioteca da escola?

4- O que tem lá que você mais gosta?

5- Que tipo de história mais gosta?

6- O que acha da apostila “Maluquinhos por leitura?

7- Na hora de escolher um livro, como você faz (que critérios utiliza)?

8- O que acha da roda de história?

ANEXO I - FICHA CEALE PARA ARTICULADORES

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA – CEALE / UFMG
CURSO DE FORMAÇÃO DE ARTICULADORES DE LEITURA LITERÁRIA

Escola Municipal:

Articulador(a) de Leitura Literária:

Regional:

1. Atividade de leitura literária/Descrição:					
Público alvo	**Resultados esperados**	**Início e término previsto**	**Eixo(s) de interesse**	**Proponente(s)**	**Modalidades da leitura literária**
			[ ] Biblioteca [ ] Sala de aula [ ] Escola e família [ ] Práticas comunitárias [ ] Conexão entre escolas		[ ] O Silêncio [ ] A Voz [ ] A Memória [ ] A Interação

ANEXO II- TEXTO APRESENTADO DURANTE A FORMAÇÃO

O Velho da Primeira Avenida (Aristóteles Sampaio Carvalho)

Aconteceu na esquinada 1 st Avenue, no centro de Miami, Flórida (EUA). Cheguei no horário agendado para a reunião com o representante de uma companhia exportadora de perfumes, mas ele se atrasou e eu decidi esperá-lo na porta de entrada da empresa. Encostado a uma pilastra, eu observava o vai vem dos pedestres.

–*Es la única esperanza* –ouvi de um homem perto dos 90 anos que trazia um folheto na mão. Era mais um desses pregadores religiosos de conversa maçante e interesseira. Desviei o olhar e fui tratando de desestimular o diálogo com um leviano "não entendo espanhol, senhor", mesmo sabendo que a reunião pela qual eu aguardava se desenrolaria em portunhol. O velho não se abalou diante da minha impaciência e continuou pregando:

–*Habrá uma gran desgracia silos ricos y poderosos no despertarem para el mundo. Uma terrible escassez de alimentos tornará el convívio entre los hombres insoportable.*

A força das suas palavras me encorajou a fitá-lo. Senti um sobressalto ao constatar quanto sua fisionomia me era familiar. Os olhos cinza-amarelos tinham tênues traços orientais e as sobrancelhas grossas me surpreendiam pelas penugens negras realçadas pelos cabelos brancos. Apesar da espantosa semelhança, o nariz reto e ligeiramente arrebitado era diferente. Sua fisionomia me agradava e, por isso, passei a conversar com ele. Meio sem assunto, perguntei-lhe se conhecia a Igreja Universal do Reino de Deus, fundada no Brasil. Respondeu-me que não, não se interessava por novas seitas que surgiam às pencas, pois a maioria eram igrejas do diabo. E sem me olhar nem dizer adeus, continuou seu caminho. A semelhança com meu pai se evidenciou ainda mais quando o vi de costas, o corpo franzino curvado pela idade. Fiquei estático e eletrizado. Um "*Buenos días*" despertou-me do torpor. Era o representante comercial que eu aguardava me convidando para entrar. Não me concentrei na reunião, pois aquela imagem tomou conta da minha mente.

Saí do encontro desconcertado. Era uma fixação sem sentido– afinal, pessoas parecidas existem em todo canto do mundo. Resolvi antecipar o almoço. Na cantina habitual, o sorriso da funcionária não afastou meu desconforto. De repente, desabei num choro convulsivo, desencadeado pelas lembranças do meu velho, do meu amigo, do meu pai. Mudei de posição na mesa para que a garçonete não percebesse o meu estado. Eu não me reconhecia. Onde estava o homem seco e contido que nunca chorava? No dia seguinte voltei à mesma esquina, na esperança de reencontrar o velho homem. Nada. Chorei mais vezes ao longo daquela semana: no hotel, no avião, ao chegar em casa. Afinal, quem era aquele homem de palavras fortes? Por que surgira e sumira daquela forma? Não encontrei respostas, mas entendi o valor da sua ajuda. Sua missão era me abrir. Ele viera para me permitir soltar as lágrimas que eu vinha contendo desde o derradeiro encontro com meu legítimo e inimitável velho. Eu consegui. [*In:* ABREU, Márcia. *Cultura letrada:* literatura e leitura. SP:Ed.Unesp,2006.]

[redacted]

3º ANO

[redacted]

MALUQUINHOS

Projeto

POR LEITURA

ALUNO: _____

PROFESSORA: _____

INTRODUÇÃO

Através da leitura somos convidados a viajar por lugares distantes, conhecer personagens diferentes e exercitar nossa criatividade e imaginação. Portanto, bons leitores necessitam de um contato íntimo com a literatura para descobrirem um mundo novo e encantado.

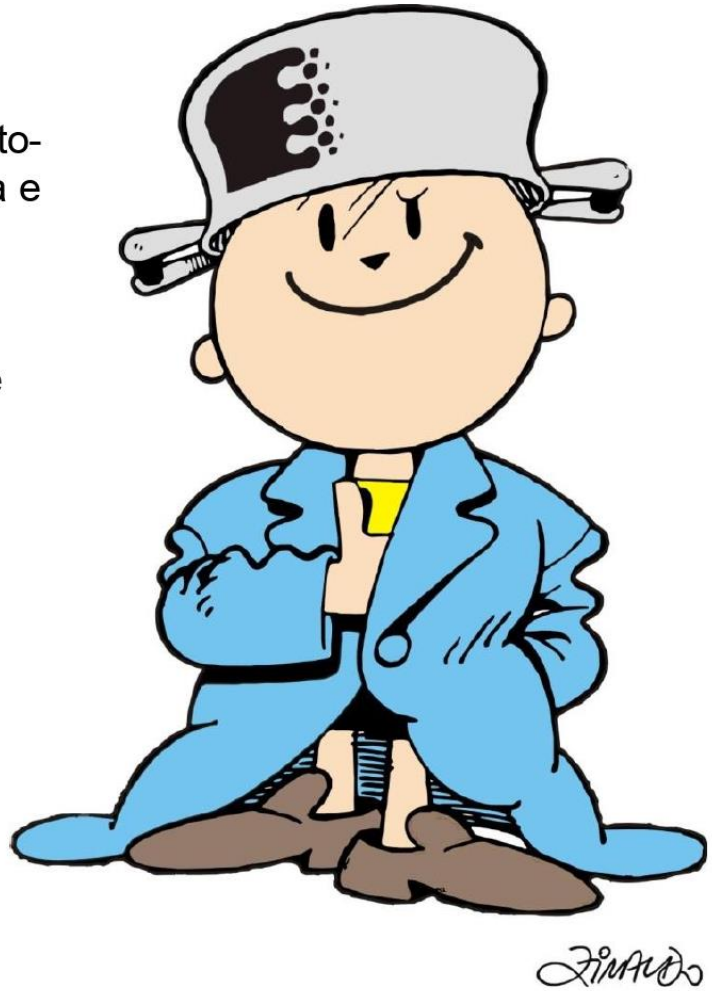
Este projeto acompanhará você durante todo o ano. Nele você registrará todos os livros que leu, além de soltar sua imaginação!

QUEM É O MENINO MALUQUINHO?

O Menino Maluquinho é um livro de literatura infanto-juvenil brasileiro. Foi escrito em 1980 pelo desenhista e cartunista mineiro Ziraldo Alves Pinto.

O livro conta as histórias de uma criança alegre, sapeca e "maluquinha". São cartuns e atividades que descrevem liricamente o mundo infantil, com brincadeiras, dúvidas e lições.

O livro se tornou um sucesso, tendo vendido até dezembro de 2005 mais de dois milhões e meio de exemplares. É conhecido por inúmeras crianças e serviu de inspiração para uma peça teatral, filmes, histórias em quadrinho e uma série de TV de mesmo nome. Também é muito utilizado por escolas no incentivo à leitura, como no projeto Sou Maluquinho por Leitura da nossa escola Minervina Augusta.



QUEM É ZIRALDO?

Ziraldo Alves Pinto nasceu no dia 24 de outubro de 1932, na cidade de Caratinga em Minas Gerais. Começou sua carreira nos anos 50 em jornais e revistas. Ficou famoso com o lançamento da revista em quadrinhos: **A Turma do Pererê**.

A partir de 1979 concentrou-se na produção de livros para crianças, e em 1980 lançou **O Menino Maluquinho**, um grande sucesso no Brasil. O livro já foi adaptado para teatro, quadrinhos, ópera infantil, videogame, Internet e cinema. Mais informações sobre esse autor mineiro basta visitar seu site no endereço www.ziraldo.com.br.

CONHECENDO OS MALUQUINHOS POR LEITURA

DATA ____ \ ____ \ ____

AGORA QUE JÁ CONHECEMOS UM POUCO SOBRE O ZIRALDO E O MENINO MALUQUINHO VAMOS REGISTRAR NESSA PÁGINA UM POUCO SOBRE OS MALUQUINHOS POR LEITURA QUE IRÃO PARTICIPAR DESSE PROJETO. PREENCHA AS QUESTÕES ABAIXO E FAÇA UM RETRADO SEU:

NOME: _____

PROFESSORA: _____TURMA:_____

DATA DE NASCIMENTO: _____/ _____/ _____ IDADE: _____

FILIAÇÃO:

MÃE: _____

PAI: _____

MOSTRE O TANTO QUE VOCÊ GOSTA DE LER. É SÓ COLORIR DE AMARELO AS CARINHAS ABAIXO, QUANTO MAIS CARINHAS VOCÊ COLORIR MAIS MALUQUINHO POR LEITURA VOCÊ É:

CONHECENDO A BIBLIOTECA

DATA ____ \ ____ \ ____

A BIBLIOTECA É O LUGAR ONDE FICAM OS LIVROS DA ESCOLA, OS LIVROS QUE VOCÊ LERÁ DURANTE ESSE PROJETO SERÃO EMPRESTADOS PELA BIBLIOTECA. NESSA ATIVIDADE VOCÊ IRÁ CONHECER UM POUCO MAIS DESSE ESPAÇO. A PARTIR DAS PERGUTNAS ABAIXO OCÊS IRÃO FAZER UM PEQUENA ENTREVISTA AOS RESPONSÁVEIS PELA BIBLIOTECA;

1. QUAL O NOME DA BIBLIOTECA? _____

2. QUEM SÃO OS RESPONSÁVEIS PELA BIBLIOTECA? _____

3. QUANTOS LIVROS EXISTEM NA BIBLIOTECA?_____

4. ALÉM DOS LIVROS O QUE MAIS ESTÁ GUARDADO NA BIBLIOTECA? _____

_____

4. QUE DIA É SUA AULA NA BIBLIOTECA? _____

5. QUANTOS LIVROS VOCÊ PEGAR EMPRESTADO? _____

6. QUANTOS DIAS VOCÊ PODE FICAR COM O LIVRO? _____

ATIVIDADE 01 **DATA ____ \ ____ \ ____**

SOBRE O LIVRO QUE VOCÊ LEU

1.QUAL É O NOME DO LIVRO?

_____

2. QUAL É O NOME DO AUTOR OU AUTORA DO LIVRO?

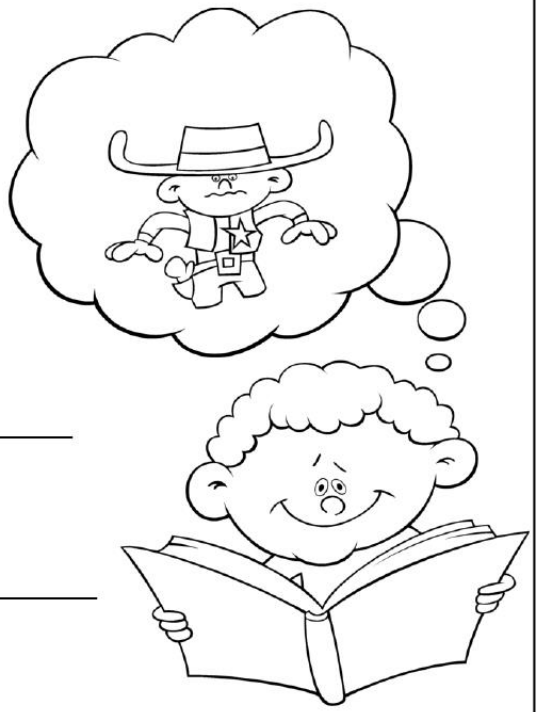
_____

3. ESCREVA UMA FRASE SOBRE A HISTÓRIA QUE VOCÊ LEU E FAÇA UM DESENHO DA PARTE QUE VOCÊ MAIS GOSTOU.

_____

ATIVIDADE 02 **DATA ____ \ ____ \ ____**

BRINCANDO DE PERSONAGEM...



1.NOME DO LIVRO?

_____

2. AUTOR OU AUTORA?

_____

3. SE VOCÊ PUDESSE SER UM PERSONAGEM DESSE LIVRO, QUEM VOCÊ SERIA? POR QUE?

_____

_____

4. ESCREVA A PARTE DA HISTÓRIA QUE VOCÊ MAIS GOSTOU.

_____

_____

_____

ATIVIDADE 03

FICHAMENTO

1.NOME DO LIVRO QUE VOCÊ LEU?

_____

2. AUTOR (A):

_____

3. QUEM É O PERSONAGEM PRINCIPAL DO LIVRO?

_____

4. COMO ELE É?

_____

_____

_____

DATA ____ \ ____ \ ____

5. DESENHE O PERSONAGEM COM MUITO CAPRICHO.

ATIVIDADE 04 **DATA** ____ \ ____ \ ____

1.ESCREVA O NOME DO FILME QUE VOCÊ ASSISTIU.

_____

2. SOBRE O QUE ESSE FILME FALA?

_____

_____

3. DESENHE A PARTE QUE VOCÊ MAIS GOSTOU.

ATIVIDADE 05 **DATA ____ \ ____ \ ____**

FICHAMENTO

1.NOME DO LIVRO QUE VOCÊ LEU:

2. NOME DO AUTOR OU AUTORA DO LIVRO.

3. ESCREVA O INÍCIO DA HISTÓRIA COM SUAS PALAVRAS.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ATIVIDADE 06 **DATA** ____ \ ____ \ ____

MÚSICA... MÚSICA...

1. VOCÊ GOSTA DE MÚISICA? _____

2. LISTE ALGUNS ESTILOS DE MÚSICA QUE VOCÊ CONHECE:

A. _____ C. _____

B. _____ D. _____

3. REGISTRE UMA MÚSICA COLETIVAMENTE.

_____

_____

_____

_____

_____

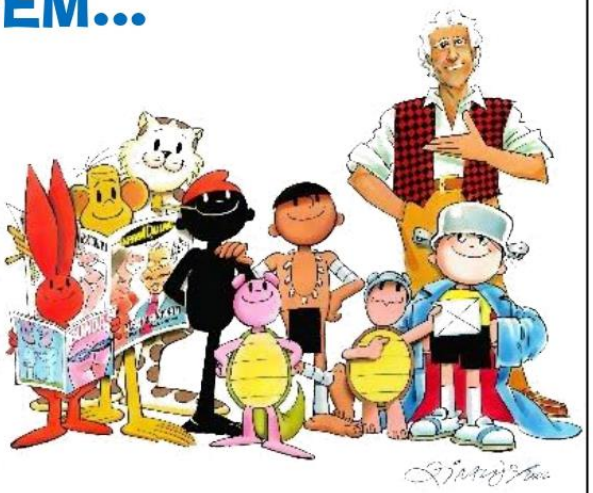
_____

_____

_____

ATIVIDADE 07 **DATA** ____ \ ____ \ ____

CRIANDO UM PERSONAGEM...



1.NOME DO LIVRO: _____

2. AUTOR (A): _____

3. AGORA VOCÊ VAI CRIAR UM PERSONAGEM SEU:

•DE UM NOME PARA ELE: _____

•COMO ELE É? _____

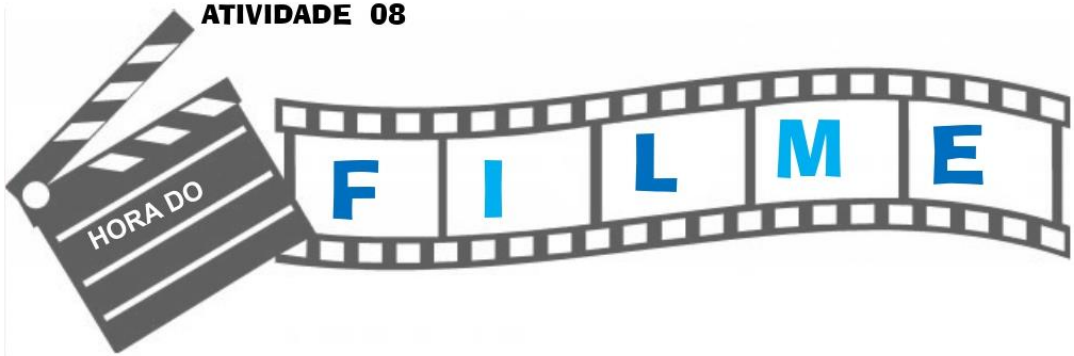
_____

_____

_____

4. AGORA DESENHE O PERSONAGEM QUE VOCÊ CRIOU.

ATIVIDADE 08 **DATA** ____ \ ____ \ ____



1.ESCREVA O NOME DO FILME QUE VOCÊ ASSISTIU.

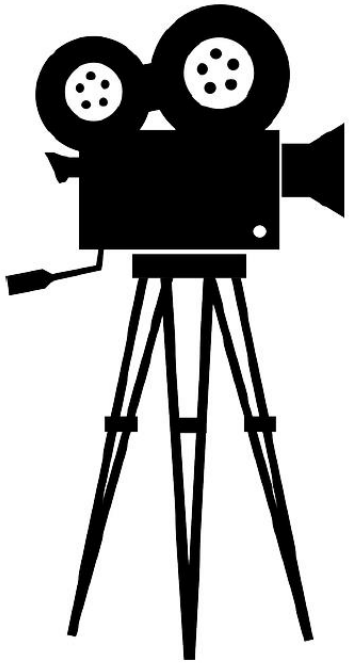
_____

2. SOBRE O QUE ESSE FILME FALA?

_____

_____

3. DESENHE A PARTE QUE VOCÊ MAIS GOSTOU.



ATIVIDADE 09 **DATA** ____ \ ____ \ ____

CRIANDO UM PERSONAGEM EM QUADRINHO...

1.NOME DO HISTORINHA QUE VOCÊ LEU: _____

2. AUTOR (A): _____

3. AGORA VOCÊ VAI CRIAR UM PERSONAGEM PARA A HISTORINHA QUE VOCÊ LEU:

•DE UM NOME PARA ELE: _____

•COMO ELE É? _____

_____

_____

4. AGORA DESENHE UMA HISTORINHA COM O PERSONAGEM QUE VOCÊ CRIOU. _____

ATIVIDADE 10 **DATA ____ \ ____ \ ____**

FICHAMENTO

1.NOME DO LIVRO QUE VOCÊ LEU:

2. NOME DO AUTOR OU AUTORA DO LIVRO.

3. ESSCOLHA UMA PÁGINA DO LIVRO PARA FAZER UM DESENHO.

ATIVIDADE 11 **DATA** ____ \ ____ \ ____

FICHAMENTO

1.NOME DO LIVRO: _____

2. AUTOR (A): _____

3. ESCREVA O INÍCIO DA HISTÓRIA COM SUAS PALAVRAS? _____

_____

4. POR QUE VOCÊ SERIA ESSE PERSONAGEM?

_____

_____

_____

_____

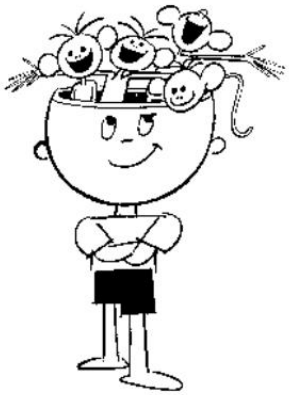
_____

_____

_____

ATIVIDADE 12 **DATA ____ \ ____ \ ____**

AULA LIVRE



HOJE VOCÊ PODERÁ FAZER UM DESENHO LIVRE. PARA FICAR AINDA MAIS BONITO DÊ UM TÍTULO PARA SEU DESENHO. USE A SUA IMAGINAÇÃO

ATIVIDADE 13 **DATA** ____ \ ____ \ ____

FICHAMENTO

1.NOME DO LIVRO: _____

2. AUTOR (A): _____

3. ESCREVA COMO SÃO OS PERSONAGENS DO LIVRO QUE VOCÊ LEU.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ATIVIDADE 14 **DATA** ____ \ ____ \ ____

RECONTO LITERÁRIO

HOJE A PROFESSORA VAI ESCOLHER ALGUNS ALUNOS PARA FAZEREM UM RECONTO DOS LIVROS QUE LERAM. SOBRE O RECONTO LITERÁRIO RESPONDA:

1.QUAIS FORAM OS COLEGAS ESCOLHIDOS? _____

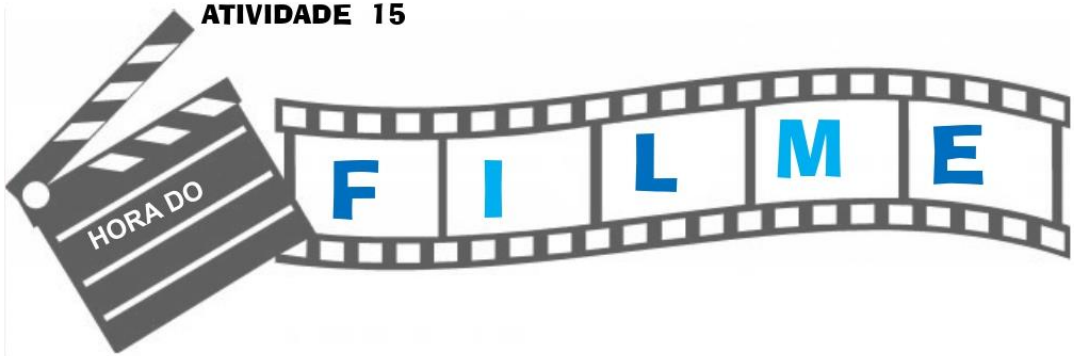
_____

2. ESCREVA O TÍTULO DOS LIVROS RECONTADOS: _____

_____

3. ESSCOLHA UM DOS RECONTOS E FAÇA UM DESENHO SOBRE ELE. ANOTE O NOME DESSE LIVRO COMO TÍTULO DO DESENHO.

ATIVIDADE 15 **DATA** ____ \ ____ \ ____



1.ESCREVA O NOME DO FILME QUE VOCÊ ASSISTIU.

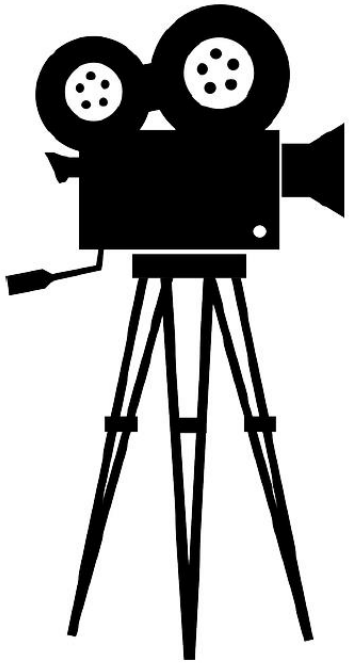
_____

2. SOBRE O QUE ESSE FILME FALA?

_____

_____

3. DESENHE A PARTE QUE VOCÊ MAIS GOSTOU.



ATIVIDADE 16 **DATA** ____ \ ____ \ ____

RODA LITERÁRIA

HOJE VOCÊ VAI OUVIR UMA HISTÓRIA ESCOLHIDA E CONTADA PELA PROFESSORA!
APÓS OUVIR A HISTÓRIA RESPONDA ÀS PERGUNTAS.

1.QUAL O NOME DO LIVRO? _____

2. QUEM É O AUTOR OU AUTORA DO LIVRO?_____

3. FAÇA UM DESENHO DA PARTE QUE VOCÊ MAIS GOSTOU.

ATIVIDADE 17 **DATA** ____ \ ____ \ ____

CARTA AO ESCRITOR

Ao longo do projeto Maluquinhos por leitura você leu variados livros. Escolha um dos livros Que mais te marcou e escreva uma carta par o autor do livro, falando para ele sua opinião sobre a obra.

DATA ____ \ ____ \ ____

CHEGANDO AO FIM...

NOSSAS ATIVIDADES CHEGARAM AO FINAL.

MOSTRE O TANTO QUE VOCÊ GOSTOU DO PROJETO MALUQUIQINHOS POR LEITURA. É SÓ COLORIR DE AMRELO AS CARINHAS ABAIXO, QUANTO MAIS CARINHAS VOCÊ COLORIR MAIS VOCÊ GOSTOU.

DO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU NESTE PROJETO?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

UM GRANDE ABRAÇO!

_____

PROFESSORA: _____