



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ

**A LITERATURA INFANTOJUVENIL NO PROCESSO DA FORMAÇÃO
LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA PARA ALÉM DA SALA DE AULA**

SANTARÉM
2024

LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ

**A LITERATURA INFANTOJUVENIL NO PROCESSO DA FORMAÇÃO
LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
PROPOSTA PARA ALÉM DA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), como requisito para o título de Mestre pela Universidade Federal do Oeste do Pará, sob a orientação do Professor Dr. Lauro Roberto do Carmo Figueira.

**SANTARÉM
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação
(CIP) Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA**

- C9571 Cruz, Lia Mara Veloso dos Santos
A Literatura infantojuvenil no processo da formação leitora nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta para além da sala de aula./Lia Mara Veloso dos Santos Cruz. - Santarém, 2024.
127 p. : il.
Inclui bibliografias.
- Orientador: Lauro Roberto do Carmo Figueira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras.
1. Leitura. 2. Literatura infantojuvenil. 3. Formação leitora. I. Figueira, Lauro Roberto do Carmo, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 372.4

Bibliotecária - Documentalista: Cátia Alvarez – CRB/2 843



Aos vinte dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e quatro, às dezesseis horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Prof. Dr. Lauro Roberto do Carmo Figueira (orientador e presidente), Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior (membro externo) e Prof. Dr. Luiz Fernando de França (membro interno) a fim de arguirem a mestranda LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ, com a dissertação intitulada "A LITERATURA INFANTOJUVENIL NO PROCESSO DA FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA ALÉM DA SALA DE AULA". Aberta a sessão pelo presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.

Reprovada.

Documento assinado digitalmente



FERNANDO MAUES DE FARIA JUNIOR
Data: 28/03/2024 03:44:09-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. FERNANDO MAUÉS DE FARIA JÚNIOR, UFPA

Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente



LUIZ FERNANDO DE FRANCA
Data: 29/03/2024 20:03:52-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. LUIZ FERNANDO DE FRANÇA, UFOPA

Documento assinado digitalmente



LAURO ROBERTO DO CARMO FIGUEIRA
Data: 02/04/2024 01:47:19-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. LAURO ROBERTO DO CARMO FIGUEIRA, UFOPA

Documento assinado digitalmente



LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ
Data: 02/04/2024 07:21:44-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ

Mestranda

Aos meus amados *Hiltons*, marido Hilton Filho e filho, Hilton Neto,
por doar o tempo que seria nosso, para me dedicar a pesquisa.

A literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar (VINCENT JOUVE. 2012, p. 165).

Agradecimentos

Por acreditar em um Deus capaz de permitir a ocorrência das coisas, agradeço pela permissão de concluir o mestrado.

Obrigada, meus pais, Francisco Ferreira dos Santos e Talita Veloso dos Santos, pela educação proporcionada a mim, sem ela, não iria tão longe.

Obrigada esposo Hilton Filho e filho, Hilton Neto, pelo apoio incondicional.

Gratíssima a minhas irmãs especialmente a Suse e Libia pelo apoio. Não conseguiria sem vocês.

Ao meu orientador Professor Dr. Lauro Roberto do Carmo Figueira pela prontidão em me orientar, apesar de tantas tarefas urgentes.

E a turma do PROFLETRAS 2022 em especial, Daniele e família, por nos acolher em seu lar quando longe de casa e da família.

Obrigada Doutor Luiz Fernando de França pelas preciosas orientações feitas sobre a dissertação na qualificação.

Obrigada, Professora Doutora Terezinha de Jesus Dias Pacheco, pelas palavras de incentivo dada na qualificação.

Obrigada, professor Dr. Zair por nos proporcionar momentos de trocas de conhecimentos com grandes escritores e ilustradores e grandes nomes da área da Educação como João Wanderley Geraldi e Percival Britto, Momentos inesquecíveis de muito aprendizado.

RESUMO

A pesquisa partiu do reconhecimento do ensino público infantil e privilegiou o debate sobre o ensino da leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, refletindo sobre os resultados positivos de introduzir leitura literária nas séries iniciais do Ensino fundamental. Resultados dos exames nacionais (SAEB/ANA, 2016) e internacionais (PISA, 2018) atestam carências de acesso a leituras de textos literários e apontam defasagem nessas leituras, na Educação Básica brasileira. Neste sentido, foi realizada um estudo teórico por meio de pesquisa bibliográfica a qual investigou-se quais elementos presentes na literatura infantojuvenil podem ser utilizados para despertar o interesse nas crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental pela leitura, de modo que contribua, para a sua iniciação leitora e o seu desenvolvimento pessoal. A investigação teórica foi vinculada a atividades práticas em um projeto de ensino, aprovado pela plataforma Brasil, por um comitê de ética, no parecer: 6.108.338. realizado em uma escola da rede pública estadual do Amazonas. Essa intervenção tem como título: Literatura infantojuvenil – Leituras para além da sala de aula. Sua proposta teve como objetivo introduzir a literatura Infantojuvenil nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Seu planejamento incluiu o vínculo entre escola, família e comunidade literária (autores de Literatura Infantojuvenil local). Na realização da intervenção participaram 24 crianças, maioria do sexo masculino, pardos, 2 indígenas, somando a 24 responsáveis e 2 escritores locais. As crianças participantes eram da faixa etária de 8 e 9 anos, sendo a maioria de famílias de baixa renda, o que dificultou acesso a livros literários, antes da idade escolar. Porém com a realização do projeto, foi possível por meio de empréstimos de livros da biblioteca, muitas crianças terem lido no decorrer da intervenção, até 20 livros junto a família. Para embasamento da pesquisa, buscou-se autores que se debruçam acerca desses assuntos tendo vasto conhecimento de causa, entre eles(as), Ariès (1986); Colomer (2003); Zilberman (2009); Cosson (2021). A parte teórica da pesquisa apresenta o início da discussão sobre o aparecimento da Literatura Infantil na Europa e sua chegada ao Brasil e discute as relações da produção da literatura infantojuvenil e o processo formativo do discente, caracterizando o aspecto não pragmático que a literatura infantojuvenil possui como elemento na formação holística dos alunos como indivíduos. Discute-se também sobre o papel social da literatura infantojuvenil (literatura antirracista e antipreconceito) por meio da inserção das literaturas africanas e indígenas e sua representação em meio a literatura branca, nas aulas de língua portuguesa e possibilidades para o estudo interdisciplinar. Apesar desse tema não ser o foco principal da pesquisa, julgou-se de grande relevância dar destaque a importância das crianças terem acesso essas literaturas. Durante o processo de intervenção, foram elencados pontos positivos e negativos, entre eles as dificuldades para o acompanhamento dos responsáveis nas leituras de seus filhos(as), devido, principalmente, pela necessidade dos responsáveis de trabalharem fora. Entretanto, como pontos positivos, a comunidade escolar, os pais dos alunos e os escritores locais entusiasmaram-se com a realização da intervenção para ajudar a “curtos passos” nessa iniciação de formação leitora dos alunos(as).

Palavras-chave: Leitura; Literatura infantojuvenil; formação leitora.

ABSTRACT

The research was based on the recognition of the importance of public early childhood education and focused on the debate about the teaching of literary reading in the early years of elementary school in the public education system. It reflected on the positive results of introducing literary reading in the early grades of elementary school. Results from national (SAEB/ANA, 2016) and international (PISA, 2018) exams attest to the lack of access to literary texts and point to a gap in reading skills in Brazilian Basic Education. In this sense, a theoretical study was carried out through bibliographic research that investigated which elements present in children's and young adult literature can be used to awaken the interest in reading among children in the early years of Elementary School, in order to contribute to their initiation into reading and their personal development. The theoretical investigation was linked to practical activities in a teaching project, approved by the Plataforma Brasil, by an ethics committee, under opinion number 6.108.338. It was carried out in a school of the Amazonas state public school system. The title of this intervention is: Children's and Young Adult Literature – Reading Beyond the Classroom. Its proposal aimed to introduce Children's and Young Adult Literature in the early years of Elementary School. Its planning included the connection between school, family, and the literary community (local Children's and Young Adult Literature authors). 24 children participated in the intervention, the majority of whom were male, mixed-race, and 2 were indigenous. There were also 24 guardians and 2 local writers. The participating children were between 8 and 9 years old, and most of them came from low-income families, which made it difficult for them to access literary books before school age. However, with the implementation of the project, it was possible for many children to read up to 20 books with their families during the intervention, through book loans from the library. To support the research, authors who are experts on these subjects were sought out, including Ariès (1986); Colomer (2003); Zilberman (2009); Cosson (2021). The theoretical part of the research presents the beginning of the discussion about the emergence of Children's Literature in Europe and its arrival in Brazil. It also discusses the relationship between the production of Children's and Young Adult Literature and the student's formative process, characterizing the non-pragmatic aspect that Children's and Young Adult Literature has as an element in the holistic formation of students as individuals. The social role of Children's and Young Adult Literature (anti-racist and anti-prejudice literature) is also discussed through the insertion of African and indigenous literature and its representation in the midst of white literature, in Portuguese language classes, and possibilities for interdisciplinary study. Although this is not the main focus of the research, it was considered highly relevant to emphasize the importance of children having access to this literature. During the intervention process, positive and negative points were listed, among them the difficulties for the guardians to follow their children's readings, mainly due to the need for the guardians to work outside the home. However, as positive points, the school community, the parents of the students and the local writers were enthusiastic about the intervention to help "in small steps" in this initiation of the students' reading formation.

Keywords: Children's and Young Adult Literature, literary reading, elementary school, reading initiation, family, community.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LIJ – Literatura infantojuvenil

et. Al. – e outros

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP/UFOPA – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

CNS – Conselho Nacional de Saúde

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério de educação e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico 34

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 34

SAEB/ANA – Sistema de Avaliação do Ensino Básico / Avaliação Nacional da Alfabetização

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TAUI – Termo de Autorização de Uso de Imagem

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Apresentação da obra “Ou Isto ou Aquilo” de Cecília Meireles.	75
Imagem 02: Iniciação a leitura literária de poemas de Meireles.	75
Imagem 3: Alunos lendo seus poemas favoritos e compartilhando experiência de leituras.	76
Imagem 04: Escritora Rosely Barros falando de seu livro.	80
Imagem 05: Momento do curta metragem da História de Inaiá.	80
Imagem 06: alunos(as) assistindo o curta metragem Inaiá.	81
Imagem 07: Autora mostrando sua criação usada para as fotografias da ilustração de sua obra Inaiá Cunhantã.	81
Imagem 08: alunos e alunas compartilhando experiência sobre obra de Rosely Barros.	82
Imagem 09: Escritor apresentando as obras a turma.	85
Imagem 10: Escritor com os alunos após doar exemplares de suas obras literárias.	86
Imagem 11: autor lendo suas obras aos alunos e conversando sobre elas.	87
Imagem 12: alunos expondo opiniões em roda de conversa com o autor Raimundo Nogueira.	87
Imagem 13: alunos(as) recontando as histórias lidas e comentando sobre a obra. .	88
Imagem 14: crianças na fila para receberem dedicatória nas obras literárias. (arquivo pessoal).	89
Imagem 15:	91
Imagem 16:	91
Imagem 17:	92
Imagem 18: alunos escolhendo livros para fazer leituras com a família.	93
Imagem 19: aluna realizando leitura com a família.	94
Imagem 20: aluna lendo com sua avó.	95
Imagem 21: aluno lendo com a mãe.	95
Imagem 22: aluna lendo para a família no quintal.	96
Imagem 23: aluno lendo com a mãe e o irmão.	96
Imagem 24: Aluno lendo com a família, o pai e a avó.	96
Imagem 25: alunos(as) com os livros lidos durante a semana em início de seminário.	97
Imagem 26: aluno lendo a parte do livro mais interessante para ele.	97
Imagem 27: aluno falando para a turma sobre as ilustração e ilustrador.	98
Imagem 28: aluna comentando sobre ilustrador e ilustração destacando a sua favorita.	98
Imagem 29: aluna apresentando o livro da sua leitura da semana.	98
Imagem 30: aluna compartilhando com a turma suas impressões sobre o livro literário lido durante a semana.	99
Imagem 31: aluno apresentando, em seminário, suas impressões sobre a obra literária lida na semana, mostrando a ilustração para a turma.	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Escritores pré-lobatianos.	26
Tabela 02: Autores indígenas e suas principais obras.	29
Tabela 03: Leituras literárias presentes no livro “Vem Voar” 2ºano.....	52
Tabela 04: leituras indicadas no livro “Vem Voar” do 2ºano.....	58
Tabela 05: obras direcionadas pela professora	73
Tabela 06: obras literárias trabalhadas.....	93
Tabela 07: Elementos preferidos nas obras.....	103
Tabela 08: quantidade de preferências por elemento	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Resultados SAEB/ANA-2016 (BRASIL, 2018).	41
Gráfico 02: sexo/gênero dos(das) autores(as) presentes no livro “Vem Voar”	54
Gráfico 03: Nacionalidade dos autores literários no livro didático “Vem Voar” 2º ano	55
Gráfico 04: Gêneros literários presentes no livro “Vem Voar” 2ºano	56
Gráfico 05: temáticas presentes no livro “Vem Voar” do 2ºano	57
Gráfico 06: Nacionalidade dos autores literários indicados no livro didático “Vem Voar” do 2º ano	59
Gráfico 07: Gêneros literários indicados no livro “Vem Voar” do 2ºano	60
Gráfico 08: sexo/gênero dos(das)autores(as) indicados no livro “Vem Voar” do 2ºano	61
Gráfico 09: cor ou raça de autores indicados no livro “Vem Voar” do 2ºano.....	61
Gráfico 10: temáticas presentes nas obras indicadas no livro “Vem Voar” do 2ºano	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – LITERATURA INFANTOJUVENIL, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DO LEITOR.....	18
1.1 A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL NA LITERATURA INFANTIL	20
1.1.1 Autores e obras: temáticas presentes na literatura infantojuvenil.....	24
1.1.2 Literatura Infantojuvenil Brasileira.....	25
1.1.3 Literatura Indigenista e Indígena	27
1.1.4 Literatura regional amazonense	29
1.1.5 Caracterização da Literatura Infantojuvenil Brasileira Contemporânea.....	31
1.2 LITERATURA INFANTOJUVENIL E O PROCESSO FORMATIVO DO DISCENTE	33
1.2.1 Uma breve reflexão sobre a leitura no Brasil.....	40
1.3 LITERATURAS ANTIRRACISTA E ANTIPRECONCEITO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	44
1.3.1 A Presença da Literatura Infantojuvenil Africana e Indígena nas Aulas de Língua Portuguesa: Uma Experiência a Ser Compartilhada	50
1.3.1.1 Parte I – Análise das leituras literárias presentes no livro didático “Vem Voar”	52
1.3.1.2 Parte II – Análise das indicações de leituras no livro didático “Vem Voar” do 2ºano do Ensino fundamental.	58
CAPÍTULO II – O UNIVERSO DA PESQUISA	66
2.1 LOCALIZAÇÃO DA PESQUISA	66
2.2 AMOSTRAGEM	66
2.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	66
2.4 PROCESSO DE RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES	66
2.5 RISCOS E BENEFÍCIOS	67
2.6 ASPECTOS ÉTICOS	70
2.7 DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS E GARANTIA DOS BENEFÍCIOS DA PESQUISA	70
2.8 METODOLOGIA	71
2.8.1 Da Escolha das Obras a Serem Trabalhadas.....	72
2.8.1.1 Primeiro momento.....	72
2.8.1.2 Segundo momento	72
CAPÍTULO III – RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	73
3.1 REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA – LEITURA LITERÁRIA DO LIVRO "OU ISTO OU AQUILO", DE CECÍLIA MEIRELES	74
3.2 LEITURA LITERÁRIA DO LIVRO "INAIÁ CUNHANTÂ: A CHEIA DO RIO SOLIMÕES", DE ROSELY BARROS	78
3.2.1 Relato de Experiência.....	82
3.3 LEITURA LITERÁRIA DO LIVRO " O RUDE E O CAÇADOR", "A FORÇA DOS JACARÉS" E "CANTO BREVE" DE RAIMUNDO NOGUEIRA	85
3.3.1 Apresentação do Escritor e Suas Obras – Um Vínculo Local.....	85
3.4 LEITURA LITERÁRIA DA OBRA "KURUMIM GUARÉ NO CORAÇÃO DA AMAZÔNIA", DE OLÍVIO JEKUPÉ	90
3.5 LEITURAS LITERÁRIAS DE LIVRE ESCOLHA	92
3.6 CULMINÂNCIA	99
3.7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	103
3.7.1 Dificuldades enfrentadas no decorrer da pesquisa	107
3.7.2 Pontos Positivos Elencados Durante a Pesquisa	107
CONCLUSÃO.....	112
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS.....	122

INTRODUÇÃO

Conduzir as crianças ao processo de conhecimento de leitura literária iniciando-as a uma formação leitora é um desafio presente no contexto educacional, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Nessa fase crucial do desenvolvimento infantil, é essencial despertar o interesse pela leitura de forma a promover nesta iniciação o desenvolvimento pessoal das crianças para além da sala de aula.

Ir além no sentido de envolver a família nesse processo como mediadores de leitura, e principalmente, em torná-los leitores questionadores, críticos, capazes de identificar, a partir dessa iniciação, quais motivações o levaram a escolher determinado livro, e saber, ao terminar de ler esse livro escolhido, se suas impressões iniciais foram atendidas. Nesse sentido, a literatura infantojuvenil surge como uma poderosa aliada, repleta de elementos estimuladores capazes de envolver e cativar os(as) jovens estudantes nesse início da vida escolar.

O capítulo I, trata da discussão teórica sobre Infância, Literatura Infantojuvenil e Formação do Leitor e aborda a história da literatura infantojuvenil em paralelo com o desenvolvimento histórico da infância. Baseando-se principalmente nas análises de Philippe Ariès em "História Social da Criança e da Família" (1986), nele exploramos como a percepção da criança e suas práticas de leitura evoluíram desde a Idade Média, aproximadamente do século XII até o século XV e seu surgimento no Brasil até a contemporaneidade discutindo como a literatura infantojuvenil é apresentada aos alunos para contribuir em sua formação como leitores. Neste contexto, autores como Nascimento (2017), Solé (1998), Machado (2018), Colomer (2007) e outros são referências importantes, destacando a importância da literatura na formação educacional e cultural das crianças e jovens.

Ainda na parte teórica, discute-se com a fundamentada importância da literatura na infância e o processo do aparecimento da literatura para criança iniciada na Europa e mais tardiamente no Brasil. De forma não aprofundada ainda trazemos a reflexão sobre a Leitura e o Papel Social da Literatura Infantojuvenil, destacamos a importância da representação afro-brasileira na literatura infantojuvenil encontrada nas escolas, assim como sua fundamentação dentro da legislação educacional

vigente. Para embasar essa discussão nos apoiamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), assim como nas contribuições de Munanga (2000) e outros estudiosos relevantes nesta área.

O capítulo II trata da trajetória da pesquisa e o universo abarcado por ela desde sua submissão ao comitê de ética a iniciação prática. Com fundamentação teórica em José Nicolau Gregorin Filho (2009), Renata Junqueira de Souza (et. al.) (2011), Isabel Solé (1998) e Vera Maria Tieztmann Silva (2009), Tereza Colomer (2007) entre outros autores.

O capítulo III traz os resultados da proposta de Intervenção, unindo escola, família e escritores locais em um processo de iniciação de leitura literária e estabelece uma reflexão a respeito da viabilidade teórico-prática do tipo de proposta apresentada. Entre os autores de base estão Minayo (2006), Bauer & Gaskell (2008).

A intervenção foi desenvolvida a partir de um projeto aprovado por um comitê de ética, pela plataforma Brasil no parecer: 6.108.338. As atividades foram realizadas em uma escola, da rede estadual, da cidade de Manacapuru, município do Amazonas e tem como título: Literatura infantojuvenil – Leituras para além da sala de aula, de acordo com seu objetivo foi introduzida a literatura Infantojuvenil em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Seu planejamento incluiu o vínculo entre escola, família e comunidade literária (autores de Literatura Infantojuvenil local).

Nesse processo interventivo foram exploradas estratégias que permitiram aproveitar de forma mais plena o potencial da literatura infantojuvenil no contexto educacional e social da turma na qual foi realizado a intervenção. A ação aplicada a partir do mês de junho de 2023, e foi finalizada em 30 de setembro do mesmo ano.

O universo da pesquisa composto de um *corpus* de 24 discentes, maioria sexo masculino, dentre eles 2 indígenas, e 24 responsáveis pelos(as) alunos(as), somando a dois escritores locais.

A proposta consistiu na aplicação de atividades ligadas a práticas de ler Literatura Infantojuvenil, nos anos iniciais, utilizando principalmente os gêneros poema e contos, nas aulas de Língua Portuguesa. Como o foco principal é a leitura literária, e não a análise das obras lidas, as crianças tiveram liberdade de escolher as obras

disponíveis na biblioteca com o auxílio da professora, nessas escolhas além de poemas e contos encontravam-se mitos e fábulas. As atividades foram organizadas por meio de blocos semanais, com carga horária de 4 horas além das leituras praticadas em casa com a família.

As principais atividades foram rodas de leituras e conversas com participação mensal, de autores de literaturas locais, para leitura deleite de suas obras.

Foram realizadas nas atividades, visitas semanais à biblioteca para empréstimos de livros para leituras em casa com o responsável participante da pesquisa. Para fechar a intervenção foram realizados seminários e jograis a partir das obras lidas.

Por fim a culminância com relatos orais e escritos de experiências dos participantes: alunos, alunas, professora, pais e (ou) responsáveis, e escritores.

A realização da intervenção foi registrada por fotografias, atividades escritas e relatos de experiência de leitura dos alunos.

Fazer parte dessa experiência de leitura junto à comunidade escolar serviu como uma pequena amostra da realidade do município com relação a carência de acesso a livros literários e maior comprometimento em fortalecer vínculos entre escola, família e escritores, pois em Manacapuru existem muitos escritores e são produzidas e lançadas diversas obras no decorrer do ano. Vincular esses eventos as escolas permitindo as crianças participarem acrescentará muito para iniciação a formação leitora das crianças, principalmente se começar desde as séries iniciais.

CAPÍTULO I – LITERATURA INFANTOJUVENIL, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DO LEITOR

A história da Literatura Infantojuvenil é repleta de desafios quanto à identificação de suas origens. Essa dificuldade está ligada ao contexto histórico onde essas narrativas surgiram, caracterizado por escassos recursos de registro, predominância de formas manuais de comunicação e perda de muitos desses registros ao longo do tempo. Nesse sentido, é imperativo lançar indagações relevantes, conforme abordadas por Coelho (2008, p. 27).

Quando e onde teriam nascido essas narrativas maravilhosas, que hoje conhecemos como Literatura Infantil Clássica? Quem teria inventado essas histórias que os avós dos nossos avós já conheciam e contavam para as crianças, nas noites de serão familiar? Onde teriam nascido Cinderela, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Ali Babá e os Quarenta Ladrões, o Pequeno Polegar... Onde teriam nascido as fadas? Em que lugar do mundo teriam acontecido os encantamentos? As magias? As bruxarias ou metamorfoses que envolviam animais falantes, sapos que se transformavam em príncipes, princesas que dormiam durante cem anos e eram acordadas pelo beijo amoroso de um príncipe? E as meninas maltratadas pela madrasta que se transformavam em formosas donzelas, que calçavam sapatinhos de cristal?

Questão sobre o surgimento das narrativas, hoje conhecidas como Literatura Infantil Clássica é um enigma. Quem foram os criadores dessas histórias que atravessaram gerações, sendo transmitidas de avós para netos nas aconchegantes noites de histórias em família? O cenário de nascimento de personagens icônicos permanece envolto em mistério.

Antes desses personagens e histórias serem representados em livros ricamente ilustrados ou adaptados para o cinema com sucesso de bilheteira, eles circulavam predominantemente na forma oral, integrando as tradições culturais e mantendo-se vivos na memória coletiva. Muitas dessas narrativas, especialmente contos de fadas, têm suas raízes na tradição folclórica de diversas culturas, transmitidas oralmente de uma geração para a próxima. Isso resulta em modificações ao longo do tempo, influências de diferentes culturas e o impacto sobre outras narrativas.

Inúmeros autores desempenharam um papel significativo na coleta e reinterpretação dessas histórias, contribuindo para a formação da Literatura Infantil Clássica. Desde figuras da Antiguidade Clássica, como Esopo e Fedro, coletadores de fábulas, passando por La Fontaine no século XVII, que as reescreveu e criou outras, até Charles Perrault, conhecido por coletar, reescrever e criar contos,

marcantes, dos chamados hoje, "contos de fadas".

Os Irmãos Grimm, também do século XVII, tiveram um papel crucial na reescrita e coleta de contos, perpetuando o trabalho de catalogação de narrativas populares. Por meio desses autores, a literatura infantojuvenil incorporou as transformações ao longo do tempo.

Peres (2017) traz um pouco da história do século XIX, fala sobre Hans Christian Andersen, dinamarquês renomado, continuísta à estética desenvolvida pelos Irmãos Grimm, acrescentando uma dimensão relevante aos contos: a influência da fé cristã. Suas histórias abordam a necessidade das crianças compreenderem a vida como um caminho árduo a ser percorrido com integridade e resiliência, visando ao alcance do céu na morte. É importante ressaltar que, ao contrário de muitas narrativas anteriores, os contos de Andersen frequentemente carecem de finais felizes.

Portanto, embora todas essas narrativas tenham passado por diversos processos de construção e reescrita por diferentes autores, sua base sólida reside na tradição folclórica, servindo como um ponto de encontro para todas as histórias. Além disso, autores como La Fontaine e os Irmãos Grimm não se limitaram a confiar na memória popular, mas também conduziram extensas pesquisas e recorreram a fontes históricas para comparar, expandir e recontar narrativas. Estas, ainda hoje, são objeto de revisitação em diversas formas de expressão cultural, como peças de teatro, filmes, desenhos animados e outras produções.

O estudo em questão discute a leitura literária na infância. E como parte essencial da pesquisa, torna-se necessário trazer a luz os conceitos mais adequados para a realização do trabalho.

Para o bom entendimento de gênero literário é relevante entender o objeto da literatura – a obra literária – uma manifestação artística apresentada na forma escrita, não gráfica e nem corporal.

Tersariol (1999, p.7) defende a obra literária estritamente ligada ao artista e de suas condições sociais correspondendo às características de uma determinada sociedade, sendo uma resposta à tensão do meio ambiente. Ou seja, dependendo do tempo e do espaço as obras literárias trarão em meios as suas metáforas marcas das vivências e da história individual e coletiva. Essas marcas estão presentes nas diversidades dos textos literários. Dar atenção a estes conceitos se faz relevante para fazer um leitor(a) iniciante pensar no tempo e lugar onde a obra apresentada foi

escrita. E fazê-lo compreender todo o processo criativo.

Para Marcuschi, (2015 p.24), leitura literária envolve os gêneros tradicionalmente associados a essa esfera, como o conto, a crônica, o romance e o poema, mas também gêneros correlacionados, como a letra de canção [...].

A Literatura Infantojuvenil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, estimulando a imaginação, a criatividade e o gosto pela leitura. Nesse contexto, a obra "História Social da Criança e da Família " de Philippe Ariès (1986) se destaca para compreendermos as representações da infância ao longo do tempo e o tipo de leituras apresentadas a elas. Segundo Colomer (2003), essa obra foi um marco na história dos estudos sobre a infância, abrindo novos horizontes para a compreensão da relação entre a sociedade e a literatura infantil.

1.1 A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL NA LITERATURA INFANTIL

A contribuição de Philippe Ariès (1985), revolucionou os estudos sobre a história da infância ao questionar a ideia de infância ser uma categoria universal e imutável. Em sua obra demonstra como as noções de infância variam de acordo com o contexto histórico, cultural e social. Segundo Zilberman (2010), Ariès foi um dos primeiros estudiosos a evidenciar a concepção moderna da infância ser resultado de uma construção social e histórica. Suas ideias têm reflexos importantes na literatura infantil. Ao compreendermos as transformações nas representações da infância ao longo do tempo, os escritores e ilustradores podem criar obras que dialoguem com as crianças de diferentes épocas e contextos culturais e oferece subsídios para uma abordagem mais sensível e reflexiva na criação de personagens, histórias e temáticas voltadas para o público infantil.

O autor também contribui para a desconstrução de estereótipos na literatura infantil. Ao analisar a história da infância, apesar de sua pesquisa partir de um olhar europeu, o conceito de infância se estende para os demais estudos dados a sua relevância como pioneiro nessa área específica. Ainda em seus estudos revela como certos padrões de comportamento e imagens estereotipadas foram construídos ao longo do tempo. Segundo Colomer (2003), a desconstrução desses estereótipos é fundamental para uma literatura mais inclusiva e representativa, que valorize a diversidade de experiências e vivências das crianças.

A simples leitura da literatura não é suficiente. É imperativo adotar uma

abordagem mais atenta e crítica em relação a essa forma de arte singular, nos permitindo enxergar a vida com maior clareza, reflexão e criticidade. Para alcançar esse nível de compreensão, é necessário desvendar a dinâmica e a estrutura do texto literário, distinguindo-o de outras formas de expressão escrita.

A compreensão do contexto histórico e social é essencial na criação de obras literárias para crianças. A obra de Ariès nos alerta para a importância de considerar as condições de vida, as relações familiares, as práticas educativas e as representações culturais das crianças em diferentes períodos históricos. Conforme Zilberman (2010), essa reflexão contribui para uma literatura infantil mais contextualizada, capaz de abordar temas relevantes e promover a reflexão crítica.

Philippe Ariès (1986) em seu clássico estudo, História social da criança e da família, fornece uma visão de como era vista a criança na idade média, apontando principalmente as mudanças ocorridas a partir dela. O ponto de partida de suas reflexões é a constatação da inexistência particular da infância na civilização medieval. Assim que podiam viver sem os cuidados da mãe ou da ama, as crianças ingressavam na sociedade dos adultos, misturando-se a eles. O autor mostra como essa sociedade via mal a criança, aprimorando essa forma de olhar o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil. De criancinha pequena, passava a ser vista imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude reconhecidas atualmente.

A partir do século XVI começou a mudança de pensamento referente ao que deveria fazer parte do universo das crianças isso voltado principalmente a leitura. Sobre isso explica Ariès (1986, p.115)

Mas no fim do século XVI uma mudança muito mais nítida teve lugar. Certos educadores, que iriam adquirir autoridade e impor definitivamente suas concepções e seus escrúpulos, passaram a não tolerar mais que se desse às crianças livros duvidosos. Nasceu então a ideia de se fornecer às crianças edições expurgadas de clássicos. Essa foi uma etapa muito importante. E dessa época realmente que podemos datar o respeito pela infância.

De acordo com o autor, essa preocupação surgiu, na mesma época, tanto entre católicos como entre protestantes, na França como na Inglaterra. Até então nunca se havia hesitado em deixar as crianças lerem Terêncio, como um clássico. Os jesuítas retiraram-no de seus currículos. Na Inglaterra, as escolas utilizavam uma edição expurgada de Cornelius Schonaeus, publicada em 1592 e reeditada em 1674.

Somente a partir do século XVII a criança começou a ser vista como é de fato. E a partir dessa época surgem as primeiras publicações voltadas para o público infantil. Até então as literaturas, hoje vista como escritas para adultos, como citado acima do poeta e dramaturgo Terêncio eram as disponíveis para as crianças.

Ariès (1986) explica que Perrault funda a Literatura Infantil, ao publicar em 1697 seu livro de contos, *Histoires ou contes du temps passé avec des moralités*, (Histórias ou Contos do tempo antigo com Moralidades) endereçado às crianças. Segundo o autor para o conteúdo da obra, Perrault se aproveita dos antigos contos folclóricos e os utiliza com intenção explícita de inculcar princípios morais.

Ricardo Azevedo (2001) em seu artigo "Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares" concorda com Ariès (1986), ao comentar sobre muitos estudiosos têm partido do pressuposto do surgimento da literatura infantil apenas a partir do século XVII, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês.

Esse limite pelo menos referente a literatura começou com a produção de Perrault e surge na França, sob o governo de Luis XIV, considerado pelos historiadores como o mais completo representante do absolutismo monárquico.

É importante assinalar que, na classe mais pobre, essa substituição de reconhecimento da infância e diferenciação da literatura a ser lidas por elas se deu lentamente, sendo as crianças na maior parte das vezes, negligenciadas e/ou tratadas com violência, vendo-se obrigadas a trabalhar muito cedo, para ajudar no sustento da família. (ZILBERMAN, 2007, p 8)

Muitas outras literaturas infantis surgiram, porém no contexto pedagógico. Ariès (1986, p.117) exemplifica uma delas:

L'Honneste Garçon, ou "a arte de educar a nobreza na virtude, na ciência e em todos os exercícios convenientes à sua condição", publicado em 1643 por M. de Grenaille, escudeiro e Senhor de Chatauniers, é um bom exemplo. O autor já havia escrito L'Honneste Fille. Esse interesse pela educação, pela "instituição da juventude" é digno de nota. O autor sabe que não é o único a tratar desse assunto, e desculpa-se em seu prefácio: "Não creio estar entrando no campo de M. Faret ao tratar de um assunto que ele apenas afluou, ao falar da educação daqueles cuja perfeição final ele retratou". "Conduzo aqui o menino bem educado desde o começo da infância até a juventude.

Ainda enfatiza a existência, antes dos livros pedagógicos, tratados de civilidade, ou seja, eram apenas manuais de *savoir-vivre*, (sabendo viver) de boas maneiras. Esses manuais só deixariam de ser apreciados no início do século XIX. Mas

ao lado desses livros de etiqueta dirigidos principalmente às crianças, no início do século XVII surgiu uma literatura pedagógica destinada aos pais e aos educadores.

Peres (1995) explica, o florescimento das produções destinadas à infância, no Brasil aconteceu, conforme esclarecem os próprios especialistas da área, nos anos 70, coincidindo, pois, com o auge da ditadura militar.

Sobre a nomenclatura determinando qual literatura é para criança e quais são para jovens e sobre como é julgada a literatura, apreciada por determinada etapa etária e adequada a elas, Azevedo (2001, p.8) questiona o significado de “para crianças”.

Classificações usuais como “infantil” e “juvenil”, podem, naturalmente, ser úteis em determinadas situações (por exemplo, as mercadológicas), mas, convenhamos, parecem bastante imprecisas. “Infantil” indica crianças. Mas, que crianças? De três, cinco, sete, nove ou onze anos?

Questionamentos como esses feitos pelo autor devem ser considerados importantes, pois dependendo da idade muitas “crianças” de onze, já tem mais maturidade e são adolescentes assim como outras de 12 anos são menos maduras. Seria interessante ter respostas precisas a algumas indagações voltadas para essas características da literatura infantojuvenil. Sobre isso, Nascimento (2017, p.10) enfatiza, que, “é antes de tudo, Literatura, que tem como fundamento a linguagem e como propósito, o prazer estético”. Lúcia Pimentel Góes (2010 p.12), pesquisadora e escritora de livros teóricos e de literatura, apresenta literatura como “arte que expressa a presença do homem no mundo e eterniza os seus atos e os seus pensamentos”.

Para Góes (idem) Literatura Infantil está bem caracterizada no aspecto editorial, com produções amplas de livros que são classificados como Literatura Infantil ou Literatura Infantojuvenil. Para a autora essa denominação pode indicar um livro tanto para crianças sem plena capacidade leitora, (os livros de imagem ou narrativa visual), quanto um livro para jovens no final do Ensino Médio.” (ibidem).

Nesse sentido, para Góes (2010, p.27) um livro pode ser lido tanto pela criança quanto pelo adulto, então “literatura infantojuvenil é linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhes são próprias”. Compreendendo “exigências” como suas etapas de crescimento e desenvolvimento.

Ao final dessa pequena discussão sobre conceito de literatura infantojuvenil concorda-se com Nascimento et. al. (2017, p.10) quando conclui:

Desta forma, é perceptível que a conceituação ou categorização da Literatura Infantojuvenil (LIJ) pode gerar algumas discussões e diferentes interpretações entre alguns pesquisadores, no entanto, o que parece ser possível é que podemos considerá-la como Literatura, e desta forma leitura para todas as idades.

E sobre os tipos de narrativas presente na literatura infantojuvenil Shueroff e Cagneti (2010, p. 49) argumentam:

A narrativa, que ora é lúdica, ora é realidade, caracteriza esse movimento literário nascido no século XVIII. O leitor depara-se com o irreal, mas que de alguma forma oferece situações de socialização e identidade. A sensação de pertencimento a uma situação (ou possibilidade dela) conduz o enredo e envolve o leitor na aventura de suas personagens.

Os autores mostram uma riqueza de narrativa, oferecendo ao leitor uma viagem ao se entregar a ela. Por isso as obras, talvez agradem também o público adulto, pois, percebe-se a discussão sobre onde termina o infantil e começa o juvenil ser ampla e está longe de acabar, pois os autores até agora revisados não conseguem deixar claro o que é pertinente de veras, a cada idade ou fase.

Shueroff (2010) comenta que o livro juvenil em geral situa-se entre o infantojuvenil e o adulto. Em tese, portanto, deveria apresentar vocabulário e temas condizentes com adolescentes em fase de ensino médio. Mas o mercado editorial tem mostrado publicações que extrapolam o universo juvenil e se tornam *best sellers* entre leitores de todas as idades. Um exemplo dessa circulação é a obra “O menino do pijama listrado”, de John Boyne, (Shueroff e Cagneti, 2010, p.78). A afirmação acima mostra a globalização presente na literatura infantojuvenil, pois, os países que mais valorizam a “leitura”, e por sua vez, a literatura, são os maiores exportadores dessa produção literária passando a influenciar outros países com suas traduções.

Para entender melhor a discussão sobre como caminha a literatura nascida no início no século XVII é válido ressaltar o surgimento, no século XIX, da diferenciação das literaturas. E a infantojuvenil se trata da literatura dedicada a não-adultos. E pode abarcar “modalidades bem distintas de textos: desde os contos de fada, fábulas, contos maravilhosos, lendas, histórias do cotidiano até biografias romanceadas, romances históricos, literatura documental ou informativa” (COELHO 2000, p. 46-47).

1.1.1 Autores e obras: temáticas presentes na literatura infantojuvenil

Nascimento (2017), em seu livro “Literatura infantojuvenil”, lista alguns autores que contribuíram para construir uma “história da Literatura Infantojuvenil, ao

menos uma sequência de produções, hoje são assim classificadas”. Nessa lista apresentada pela autora foram colocadas as “Fábulas de Esopo”, produzidas desde o século VII a. C até as “Fábulas de La Fontaine”, Contos de Charles Perrault, Contos dos Irmãos Grimm e Contos de Hans Christian Andersen, os autores esclarecem sobre a atualidade destes contos ao concordarem que eles atravessaram séculos de história e transformações sociais e culturais. Ainda explicam, o fato deles terem feito compilações da literatura oral de várias regiões e culturas e as transcreveram com adaptações, assim como criaram outras. E estas seguiram sendo reproduzidas originalmente, adaptadas e modificadas, alcançando os dias atuais.

1.1.2 Literatura Infantojuvenil Brasileira

O surgimento da literatura infantil brasileira está ligada a Monteiro Lobato, apesar do racismo estar retratado em suas obras, devido ao contexto histórico e social vivido pelo autor na época de suas produções de escritas literárias. É época em que o racismo era amplamente aceito e disseminado na sociedade.

Larissa Borges dos Santos Correia e Lucas Ribeiro Campos (2022) esclarecem que as produções literárias do século XIX, eram baseadas em transcrições de obras europeias traduzidas por escritores da época, Monteiro Lobato, tradutor dessas obras passou a ganhar destaque como precursor de obras infantis produzidas no Brasil. Os autores enfatizam a importância de destacar a maneira estereotipada com que a literatura de Lobato trata os povos negros, como em sua obra "Reinações de Narizinho" (1931), que traz falas como "tia Nastácia, negra de estimação", evidenciando o caráter racista de suas obras. Mariosa e Reis (2011) argumentam que a obra de Monteiro Lobato não deve ser rejeitada, mas abordada com visão crítica. Cabendo ao professor a escolha adequada da literatura a ser trabalhada. Sobre essa temática esclarecem Gonçalves e Silva (2020, p.12):

É essencial que o professor tenha o cuidado na escolha dos livros infantis, tendo em vista que muitos livros reforçam padrões que revelam estereótipos criados historicamente e preconceitos, que muitas vezes, estão presentes não só no enredo, nas palavras, mas também nas ilustrações.

Logo, é possível afirmar que a literatura afro-brasileira possibilita um resgate histórico em uma totalidade, sendo um instrumento viabilizador para rupturas de preconceitos e valorização de identidade. Traz, também, novas percepções de mundo não apenas para crianças negras se sentirem pertencentes, mas para alunos não-

negros reconhecerem as contribuições do negro em inúmeras instâncias da sociedade, de modo a não corroborar para a manutenção do racismo no espaço escolar.

É importante chamar atenção, para o livro ser considerado uma literatura afro-brasileira, não basta apenas abordar preconceitos ou evidenciar personagens negros, é preciso atentar-se para a forma como são trabalhadas. Enfatiza Bispo e Lins (2020, p.281):

[...] há que se destacar também que as obras literárias que abordam tal temática - ou mesmo as que apresentam personagens protagonistas negros - não necessariamente rompem com o discurso racista.

Lobato ficou conhecido na História por suas obras infantis, alcançando gerações de leitores, mas presentes nessas obras, de contos mágicos e aventuras. Mariosa (2011), destaca como as representações raciais nas obras de Lobato contribuem para a perpetuação de estereótipos prejudiciais sobre pessoas negras.

Ela argumenta que Lobato reproduz uma visão racializada da sociedade brasileira, na qual os negros são frequentemente retratados de maneira estereotipada e subalterna. Um exemplo claro é a caracterização dos personagens negros em suas histórias.

Esses personagens são representados como servis, ingênuos ou preguiçosos, reforçando assim ideias racistas sobre a inferioridade dos negros. Além disso, Lobato frequentemente utiliza linguagem e descrições que denotam preconceito racial com uso de expressões pejorativas e termos depreciativos empregados para se referir aos personagens negros. Reconhecer e confrontar esses aspectos problemáticos é fundamental para promover uma reflexão crítica sobre o legado de Lobato e trabalhar para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda sobre a história da literatura infantojuvenil brasileira, Coelho (2010), em sua obra intitulada Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, dividido em duas partes: I. Precursores – período pré-lobatiano (1808-1920) e II. A literatura infantil/juvenil moderna e pós-moderna – período lobatiano e pós-lobatiano (1920-2006). O período pré-lobatiano apresenta uma variedade de autores e educadores. Dentre eles, destacam-se alguns escritores que produziram obras voltadas para crianças durante essa época (COELHO, 2010):

Tabela 01: Escritores pré-lobatianos.

Escritor	Obra
----------	------

Afonso Celso (1860-1938)	O Gorro do Papai (1880)
Antônio Marques Rodrigues (1826-1873)	O livro do Povo (1860)
Chrysanthème (1870-1948)	Contos para Crianças (1906)
Figueiredo Pimentel (1869-1914)	Contos da Carochinha (1896)
Gustavo Barroso (1888-1959)	O Anel das Maravilhas (1924)
Júlia Lopes de Almeida (1862-1934)	Traços e Iluminuras (1886)
Olavo Bilac (1865-1918)	Poesias Infantis (1904)
Thales de Andrade (1890-1977)	Saudade (1919)

Monteiro Lobato (1882-1948), produziu entre 1920 e 1947 uma de suas mais destacadas obras infantis a coleção de 23 volumes: Sítio do Picapau Amarelo. E a partir daí passou a recontar fazendo adaptações de contos de fadas e clássicos da literatura, como: Dom Quixote para Crianças, Peter Pan.

A autora explica que Lobato ao fazer a transição do mundo infantil para o adolescente, escreve, “A chave do tamanho” (1942).

Nas décadas de 70 e 90, surgiu a Série Vaga-Lume. Nesse período os livros da série passaram a ser escritos e lidos, inicialmente como uma tentativa de fazer os jovens lerem mais obras de autores brasileiros. Entre as temáticas da Série, retratavam uma mescla entre o gênero policial e o entretenimento e fizeram parte da vida de crianças e adolescentes. Sobre as obras presentes na série Vaga-Lume, Nascimento (2017, p,47) esclarece: 7,5 milhões de exemplares foram vendidos desde o lançamento da coleção.

As obras presentes na primeira edição, de acordo com Nascimento (2017, p. 47), foram:

1. 'A Ilha Perdida' - Maria José Dupré
2. 'O Escaravelho do Diabo' - Lúcia Machado de Almeida
3. 'A Turma da Rua Quinze' - Marçal Aquino
4. 'Meninos Sem Pátria' - Luiz Puntel
5. 'Tráfico de Anjos' - Luiz Puntel
6. 'O Caso da Borboleta Atíria' - Lúcia Machado de Almeida
7. 'Deu a Louca no Tempo' - Marcelo Duarte
8. 'Açúcar Amargo' - Luiz Puntel
9. 'A Guerra do Lanche' - Lourenço Cazarré
10. 'Menino de Asas' - Homero Homem

A história da Literatura infanto-juvenil brasileira é relativamente nova, mesmo assim pode-se observar a existência de um bom acervo de obras para atender esse público.

1.1.3 Literatura Indigenista e Indígena

É importante mostrar um pouco das temáticas presente nas obras desse universo a começar pela literatura indígena e indigenista, conforme Nascimento (2017) explica a Literatura Indigenista, sendo a que engloba obras escritas por não

indígenas e tratam da temática indígena, explorando a cultura, a arte, as histórias e a vida cotidiana dos povos indígenas.

Nesse sentido, podemos citar como exemplo o primeiro texto que abordou a vida dos primeiros povos que habitavam o Brasil na época da chegada dos portugueses, que foi a "Carta de Pero Vaz de Caminha". Também é relevante mencionar José de Alencar, um dos grandes autores da literatura brasileira, que incluiu uma personagem indígena, Iracema, em sua obra.

Desde então, diversos pesquisadores e escritores se dedicaram a contar essas histórias para crianças e jovens, contribuindo para a divulgação e preservação das culturas indígenas.

A Literatura Indígena, aquela produzida por autores de diversas etnias do Brasil, é um campo relativamente recente e não é abordada na maioria das obras que tratam da história da Literatura, especialmente a partir da primeira década do século XXI. Isso se deve, em parte, à visão de alguns estudiosos e críticos literários que não consideram essas produções como literatura, mas vêm ganhando espaço no meio editorial.

A literatura produzida pelos escritores indígenas é caracterizada como uma literatura de encantamento, na qual o elemento maravilhoso se faz parte integrante do cotidiano e do acervo de conhecimentos que norteiam a vida dos povos indígenas.

O imaginário dessas narrativas se desenvolve na estreita relação estabelecida com a natureza e com todos os elementos que os circundam. A metamorfose de seres, a intervenção das divindades e as conexões entre o mundo terreno e o sobrenatural permeiam essas histórias, constituindo uma parte intrínseca da herança cultural indígena, cujas raízes remontam às tradições orais ancestrais.

Com o passar do tempo, as transformações ocorridas no mundo, incluindo a adoção de uma forma escrita para as línguas indígenas e o aprendizado de idiomas não indígenas, naturalmente ocorreu o processo do registro escrito das histórias de tradição oral desses povos; garantindo a preservação dos mitos e lendas que compõem seu rico patrimônio cultural.

De forma geral, os primeiros livros da Literatura Indígena seguem os moldes da literatura tradicional ao registrarem as histórias orais transmitidas de geração em geração. Isso se deve ao fato do aumento do número de jovens que não falam mais suas línguas maternas, essas histórias correm o risco de desaparecer da memória

cultural das etnias indígenas.

Os temas mais comuns abordam mitos tradicionais recontados, o cotidiano da cultura indígena e as histórias transmitidas oralmente, que trazem consigo a marca da oralidade. Como observado por Thiago Hakiy apud Pauli, (2014, 20) poeta e escritor indígena do povo Sateré-Maué, cada autor tem seu estilo, mas todos compartilham as lembranças transmitidas por seus ancestrais, ligando-se à tradição oral e perpetuando-a por meio da escrita.

Esses livros produzidos pelos escritores indígenas desempenham um papel fundamental como "suportes de memória" e recursos para a preservação da rica herança cultural das comunidades indígenas.

Nascimento (2017, p. 52) expõe alguns autores de temáticas indigenistas.

Braulio Tavares -A invenção do mundo pelo Deus-curumim
 Elias José-Ao pé das fogueiras acesas: fábulas indígenas brasileiras
 Flávia Lins e Silva-Mururu no Amazonas Manati
 Bartolomeu Campos de Queiroz-A Matinta Perera,
 Ruth Rocha -Solta o sabiá
 Sean Taylor-Cobra-grande: histórias da Amazônia
 Vera do Val-A criação do mundo e outras lendas da Amazônia
 Ana Maria Machado-Do outro lado tem segredos

Os livros por eles produzidos como importantes "suportes de memória" e recurso para a preservação dessa memória cultural. (Nascimento, 2017)

Tabela 02: Autores indígenas e suas principais obras.

Autor	Etnia/Nação	Obra	Editora
Daniel Munduruku	Munduruku	Histórias que eu ouvi e gosto de contar	Callis
Yaguarê Yamã	Maguará	Kurumi Guaré no coração da Amazônia	FTD
Tiago Hakiy	Sateré-Maué	Awyatô-pót: histórias indígenas para crianças	Paulinas
Olívio Jekupé e Maria Kerexu	Guarani	A mulher que virou urutau	Panda Books
Cristino Wapichana	Uapixana	A onça e o fogo	Amarilys
Roní Wasiry Guará	Maraguá	Çaiçú`indé: o primeiro grande amor do mundo	Valer
Ely Macuxi	Macuxi	Ipaty: o curumim da selva	Paulinas
Sulamy Katy	Potiguara	Nós somos só filhos!	Zit
Jaime Diakara	Dessana	A origem da constelação da garça	Valer
Tkainã e Laura Bacellar	Carixis-Xocós	Mãe-d' água: uma história dos cariris	Scipione

1.1.4 Literatura regional amazonense

Dentro da literatura brasileira há também a literatura regional sobre ela explica Nascimento (2017.p 61) "Consideramos aqui Literatura Infantojuvenil Regional, os livros de literatura produzidos por autores amazônicos e que destinam suas publicações especialmente ao público infantil e juvenil." A autora ainda enfatiza que a

produção versa sobre o contexto regional, com histórias de animais e recontos de mitos e lendas regionais.

A literatura infantojuvenil desempenha um papel crucial na formação das crianças e dos jovens, estimulando a imaginação, desenvolvendo a linguagem e promovendo o gosto pela leitura. No contexto amazônico, essa forma de expressão ganha contornos especiais, refletindo a riqueza cultural e a diversidade da região.

Segundo Simões (2013), a literatura infantojuvenil na Amazônia possui particularidades únicas e cativantes. Ela ressalta a importância de valorizar as histórias locais, pois estão impregnadas de elementos culturais e ambientais característicos da região. Nesse sentido, é fundamental que as obras literárias permitam às crianças e jovens conhecerem sua identidade e se reconhecerem na narrativa, estabelecendo uma conexão afetiva com a literatura.

A riqueza da natureza amazônica é retratada de forma poética e inspiradora na literatura infantojuvenil da região. Simões (idem) destaca a presença de elementos como a floresta, os rios e a fauna como protagonistas nas histórias, despertando a curiosidade e o encantamento dos leitores. Além disso, a autora enfatiza a importância de abordar temas como a preservação ambiental e a sustentabilidade, despertando a consciência ecológica nas novas gerações.

Outro ponto destacado por Simões (idem) é a valorização das tradições e da cultura amazônica na literatura infantojuvenil. As lendas e mitos da região são resgatados e reinventados, proporcionando uma imersão nas raízes e no folclore local. Essa abordagem permite às crianças e aos jovens uma conexão com suas origens, fortalecendo sua identidade cultural e ampliando seus horizontes.

A diversidade étnica e cultural da Amazônia também se faz presente na literatura infantojuvenil. A importância de representar personagens e contextos plurais, proporcionando uma leitura inclusiva e que estimule o respeito às diferenças. As histórias devem refletir a realidade social da região, abordando temas como a ancestralidade indígena, a influência afrodescendente e a convivência harmoniosa entre diferentes grupos culturais (ibidem).

A literatura infantojuvenil amazonense possui um papel fundamental na formação de leitores críticos e reflexivos. A autora (ibidem) destaca que as obras devem desafiar os jovens, instigando-os a refletir sobre questões sociais, políticas e éticas. Por meio da leitura, as crianças e jovens podem desenvolver o senso crítico e

a capacidade de questionar o mundo ao seu redor, preparando-se para enfrentar os desafios da vida adulta.

Em suma, a literatura infantojuvenil amazonense revela-se como uma verdadeira janela para a imaginação e para a valorização da cultura e natureza da região. As contribuições de Lucila Bonina Teixeira Simões ressaltam a importância de abordar temas locais, valorizar a diversidade cultural e despertar a consciência ambiental nas obras literárias voltadas para crianças e jovens. Ao investir nessa vertente estamos contribuindo para a formação de uma sociedade mais consciente, crítica e conectada com suas raízes amazônicas.

Simões em sua dissertação com o título “Literatura infantojuvenil: compondo um panorama da produção amazonense”, faz um levantamento sobre essa produção local nos últimos 30 anos (1982 a 2012), o que resultou no levantamento de 114 títulos e 48 autores. Para Simões (2013, p.13?) literatura infantojuvenil regional (amazonense) ainda está no seu “momento de fundação”. A autora a conceitua da seguinte forma:

Literatura infantojuvenil amazonense, entenda-se: livros brasileiros produzidos intencionalmente para serem apresentados ao público infantil e juvenil e que foram feitos a partir da realidade amazônica (em seus temas ou em seus autores) ou que circularam predominantemente no Amazonas.

Seguem alguns autores e obras que se destacaram na literatura infantojuvenil amazonense:

- Aldísio Filgueiras – Ararinha-azul, o sumiço
- Elson Farias – Coleção As Aventuras do Zezé Coleção Viajando pela História do Amazonas O som das letras, Manaus do Rio Negro, a capital da floresta
- Creuza Barbosa e Adriana Barbosa Silva- Fábulas e apólogos da Amazônia
- Ana Peixoto – Histórias de bichos da Amazônia Os animais do meu quintal
- Cristina Marinho – A lenda da Vitória Régia
- Leyla Leong – Cida a macaca travessa, Duas histórias da noite
- Soraia Magalhães – Lia sempre lia – Leo e seus amigos os livrinhos
- Tenório Telles – Os passarinhos e outros bichos
- Zamaria Pinto – O urubu albino A cidade perdida dos meninos-peixe

1.1.5 Caracterização da Literatura Infantojuvenil Brasileira Contemporânea

A Literatura Infantojuvenil Contemporânea é composta pelas produções datadas a partir de meados dos anos 1990, em que tanto escritores quanto leitores foram influenciados pelos adventos tecnológicos de produção e consumo das mídias culturais, como o vídeo e o cinema. Nascimento (2017, p. 68) aponta algumas características literárias que se apresentam nos anos 90:

De um lado, a permanência de alguns autores já consagrados, como João Cabral e Carlos Drummond de Andrade, acompanhada do surgimento de novos artistas, como Lygia F. Telles e Dalton Trevisan, ligados às linhas tradicionais da literatura brasileira: regionalismo, intimismo, urbanismo, introspecção psicológica. De outro lado, a ruptura com valores tradicionais que se dispersam através de propostas alternativas ou experimentais, buscando novos caminhos ou exprimindo de maneiras pouco convencionais as tensões de um país sufocado pelas forças da repressão.

A autora expõe que nessa vertente nascem o concretismo, a poesia práxis, os romances e contos fantásticos, alegóricos e o ludismo na criação da obra, desembocando frequentemente na paródia ou pastiche. Ex: as sucessivas imitações do famoso poema de Gonçalves Dias, "Canção do Exílio. Intertextualidade, característica da qual os textos de Drummond como "A um bruxo com amor" (retomando M. de Assis); "Todo Mundo e Ninguém" (retomando o auto da Lusitânia, de Gil Vicente).

Nascimento (2017, p.69) destaca alguns autores, dentre tantos outros, para exemplificar esse período:

Ariano Suassuna (1927-2014): É autor de "Auto da Compadecida" (1955) e "O Romance d'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta" (1971), Antônio Callado (1917-1997): "A Madona de Cedro" (1957) Cora Coralina (1889-1985): De sua obra destacam-se o livro de poesias "Poemas dos Becos de Goiás e histórias mais" (1965) e o livro de contos "Estórias da Casa Velha da Ponte" (1985) Millôr Fernandes (1923-2012): Sua obra literária está repleta de ironia, humor e sarcasmo, da qual se destaca: "Hai-Kais" (1968).

Atualmente também existe as narrativas migrantes conforme Lúcia Folhain de Figueiredo destaca por meio do livro *Narrativas migrantes: literatura roteiro e cinema* (2010). Trata-se de textos que deslizam de uma mídia para outra, livros que viram filmes, ou mesmo filmes que viram livros e muitos outros objetos produzidos pela indústria cultural. Exemplo nacional dessa nova vertente é em 14 de abril de 2016, o livro *O Escaravelho do Diabo*, da autora Lúcia Machado de Almeida, um dos clássicos da Coleção Vaga-lume, estreou no cinema sob a direção de Carlo Milani. Abrindo portas para que outros sucessos da série possam também ganhar os telões.

Essa migração tem feito os jovens lerem mais. É comum encontrar os jovens apaixonados, lendo *Jogos Vorazes*, *Crepúsculo*, *Harry Potter*, *Nárnia*, *Senhor dos Anéis*, *Guerra dos Tronos* e tantos outros.

O cinema descobriu há muito tempo a riqueza das narrativas literárias. A saga *Percy Jackson* trouxe a mitologia grega para os jovens; *Harry Potter*, traz elementos do mundo medieval; *Crônicas de Nárnia*, revisita os mitos cristãos e tudo isso é

literatura infantojuvenil. Temos também a releitura da *Branca de Neve em Frozen*, que mostra outra perspectiva dos contos de fadas. (Nascimento. 2017.p,73)

Sobre essa última vertente da literatura, a migratória, de acordo com as observações feita por Nascimento (2017), é uma “evolução” da literatura. Pois envolve muito os jovens.

1.2 LITERATURA INFANTOJUVENIL E O PROCESSO FORMATIVO DO DISCENTE

A literatura infantojuvenil desempenha um papel essencial na formação do discente, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Autores como Lajolo e Zilberman (2006), Colomer (2007), Cosson (2021), Machado (2018), Freire (1989) e outros têm abordado o tema em suas obras, oferecendo perspectivas fundamentais para entender a relação entre a produção da literatura infantojuvenil e o processo formativo do discente.

Esses estudiosos do processo de leitura literária ressaltam a importância de proporcionar o contato com a literatura desde a infância. Contudo, muitas crianças ingressam no ambiente escolar sem terem tido experiências prévias com a leitura literária em seus lares. Ademais, é comum que os professores também não sejam leitores assíduos, dificultando, assim, a promoção de uma iniciação leitora adequada aos alunos.

Diante desse contexto desafiador, se faz necessário e urgente os educadores tornarem-se exemplos de leitores, refletindo sobre sua prática pedagógica e buscando conhecer um acervo literário adequado à realidade das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tornando-se mediadores de leituras literárias.

Proporcionar essa leitura para as crianças é capacitá-las a ampliação de seus horizontes de conhecimento, estimular a imaginação e permitir os leitores se identificarem com os personagens, vivenciando novas perspectivas de mundo. Além disso, a educação literária busca formar leitores competentes, capazes de atribuir significado às obras lidas, contribuindo para sua formação como indivíduos e sua inserção na cultura escrita.

Nesse sentido o estabelecimento de um diálogo entre as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a literatura infantojuvenil torna-se essencial. Daí a importância do professor(a) de Língua Portuguesa desempenhando um papel fundamental nesse processo, inserindo as obras literárias de forma significativa no cotidiano dos alunos e explorando recursos estilísticos e ilustrações como estratégias

para desenvolver o processo de leitura nas crianças.

Freire (1989), em sua obra "A importância do ato de ler: em três artigos que se completam", aborda de maneira profunda e reflexiva a importância da leitura na formação crítica dos indivíduos. O autor argumenta que a leitura vai além da simples decodificação de palavras, sendo um ato de compreensão e interpretação do mundo. Para ele, a leitura é parte fundamental para a conscientização e a emancipação dos indivíduos, permitindo que reflitam criticamente sobre sua realidade e atuem como sujeitos transformadores.

No contexto contemporâneo, a obra de Freire (idem) mantém sua relevância e atualidade ao ser corroborada por uma série de autores e pesquisadores da área da educação. Diversos estudiosos compartilham da visão "freiriana" acerca da leitura crítica e emancipadora como elementos-chave na formação dos indivíduos.

John Dewey (1997), por exemplo, defende uma perspectiva de educação progressiva e experiencial, na qual a leitura desempenha um papel central como ferramenta para a compreensão do mundo e o desenvolvimento de cidadãos ativos e engajados. Nesse sentido, o autor acredita que a leitura crítica e reflexiva permite aos indivíduos participarem de forma consciente na sociedade, propiciando mudanças sociais e políticas significativas.

Ivan Illich (1973), por sua vez, critica o modelo educacional tradicional, ressaltando a importância da leitura autônoma como um elemento essencial de aprendizagem. Para ele, a leitura emancipadora capacita os indivíduos a acessarem conhecimentos diversos, fomentando a capacidade de pensar de forma crítica e autônoma.

Henry Giroux (1997) destaca a importância da leitura crítica no processo de formação de cidadãos participativos enfatizando a leitura de textos com abordagens de questões sociais e políticas, contribuindo para a conscientização dos estudantes, capacitando-os a questionar as estruturas de poder e a se engajarem ativamente na transformação da sociedade.

Trazer esses autores para a atualidade nos faz ver a abordagem atual de questões fundamentais que persistem na educação contemporânea. Desafios como a reprodução de desigualdades, a falta de participação ativa dos alunos e a desconexão entre a educação formal e a realidade vivenciada pelos estudantes permanecem vigentes. A abordagem freiriana ressalta a importância da leitura como

um instrumento de conscientização e transformação social, fornecendo uma base sólida para enfrentar esses desafios.

Por meio da leitura crítica, os estudantes são encorajados a questionar as estruturas sociais, compreender diferentes perspectivas e desenvolver habilidades essenciais para uma cidadania ativa. A contribuição de Freire (2001) continua sendo uma referência valiosa, pois nos desafia a repensar as práticas educacionais, promover o diálogo e valorizar a leitura como uma prática capaz de capacitar os indivíduos a transformarem a si mesmos e a sociedade na qual estão inseridos.

A leitura deve ser um processo dialógico, em que o leitor interaja ativamente com o texto, questionando, problematizando e construindo significados. Nesse sentido, o autor ressalta a importância do diálogo entre professor e aluno, em que ambos compartilhem conhecimentos, experiências e perspectivas.

Um dos conceitos-chave explorados é a "educação bancária", criticada veementemente. Essa forma de educação trata os alunos como meros receptáculos de informações, limitando sua capacidade de pensamento crítico e criativo. Propõe uma educação libertadora, baseada na leitura como prática de conscientização e na construção conjunta do conhecimento (ibidem).

Além dos autores previamente mencionados, é possível identificar diversos estudiosos contemporâneos que compartilham das ideias e princípios de Paulo Freire em relação à relevância da leitura crítica e emancipadora no processo de formação dos indivíduos. Dentre esses autores, destacam-se:

Peter McLaren (apud Giroux, 1997) cujas contribuições se encontram no campo da pedagogia crítica, enfatiza a importância da leitura engajada e crítica como uma forma de resistência e luta contra a opressão. argumenta que a leitura emancipadora possibilita aos estudantes compreenderem a realidade social e histórica, capacitando-os a se tornarem agentes de mudança e justiça social.

Antônia Darder (2016) por sua vez, destaca a relevância da leitura crítica no âmbito da educação culturalmente responsiva e argumenta que a leitura reflexiva capacita os estudantes a compreenderem e valorizarem a diversidade cultural, desafiando estereótipos e construindo relações mais inclusivas e equitativas.

Colomer (2007) destaca a importância da literatura infantojuvenil como um instrumento para desenvolver a capacidade de imaginação e a habilidade para compreender e interpretar textos. A leitura literária, segundo Cosson (2014), também

contribui para a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de leitores autônomos e reflexivos. Tizmam (2009) ressalta que a literatura infantojuvenil permite que o discente se conecte com diferentes realidades, vivencie experiências e compreenda a diversidade cultural.

Diversos autores têm sugerido estratégias pedagógicas para maximizar o impacto da literatura infantojuvenil no processo formativo. Colomer (2007) enfatiza a importância da mediação do professor, que pode realizar leituras compartilhadas, rodas de conversa e atividades de produção textual relacionadas às obras lidas. Cosson (2014) propõe projetos de leitura que articulem a literatura com outras áreas do conhecimento, favorecendo uma abordagem interdisciplinar. Tizmam (2018) sugere a valorização da diversidade literária e o acesso a um acervo variado de livros infantojuvenis como estratégias para engajar os leitores.

Apesar dos desafios na produção, estratégias pedagógicas adequadas podem potencializar o impacto da literatura infantojuvenil no processo formativo do discente, proporcionando uma formação integral e reflexiva.

1.2.1 Elementos presentes na literatura que potencializam a formação leitora

A formação leitora por meio de leitura literária iniciada nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a parte essencial nesta pesquisa. Fazer a leitura literária está presente na vida da criança nesse ciclo é desafio real para professores de Língua portuguesa. A partir desse ponto devemos pensar as leituras a serem apresentadas as crianças.

De acordo com Fant (2021) A mediação docente nas experiências de leitura é fundamental para introduzir os alunos às reflexões iniciais sobre a estruturação de uma narrativa. Isso permite as crianças identificarem o que mais as agrada nesse processo de iniciação à leitura literária. A partir dessas experiências, os estudantes podem internalizar conhecimentos sobre a leitura de literatura e compreender sua natureza como uma arte construída através da manipulação da linguagem. Essas práticas mediadas pelo professor desde os primeiros anos escolares formam a base para o desenvolvimento de um leitor literário.

Nesse contexto, é comum iniciar a intervenção com a leitura de poemas e, em seguida, avançar para contos curtos, especialmente na forma específica de narrativa infantil. Os elementos constituintes da narrativa são abordados de maneira lógica para

que os alunos iniciantes compreendam a estrutura do gênero. Isso inclui a exploração da diegese (enredo, trama) – a sequência lógica das ações que compõem a história – as personagens – os agentes que executam ou sofrem as ações – o espaço – os locais onde as ações ocorrem, sejam reais ou imaginários – o tempo – as marcações cronológicas que situam as ações – o ambiente – a atmosfera emocional que envolve as ações das personagens – o narrador – a voz fictícia que conta a história e organiza os elementos narrativos – e o narratário – o destinatário fictício a quem o narrador se dirige ao relatar a história.

Buscamos apresentar algumas considerações de diferentes teóricos sobre os conceitos básicos que se referem aos elementos da narrativa, visando apoiar a prática de reconhecimento e familiarização do pequeno leitor, mediada pelo(a) professor(a), com os constituintes básicos da arte literária em sua manifestação da prosa.

Para Franco Junior (2009, p. 34), é essencial observar, analisar, interpretar e avaliar criticamente tanto a história que o texto narra quanto o modo pelo qual o narra. Isso demanda atenção para a própria composição do texto, para o modo como os recursos linguísticos e os demais elementos constitutivos da narrativa estão organizados de maneira particular.

Para Fant (2021), ao induzimos, aos alunos, mesmo os mais jovens, a conhecer os elementos que constituem o texto literário e os recursos linguísticos que contribuem para a produção de significados no texto, estamos formando, progressivamente, o leitor consciente. Esse leitor passa a compreender a literatura como uma arte construída a partir da manipulação da linguagem.

Para a autora contribuiremos para a formação do leitor literário de forma mais ampla, ao utilizarmos texto literário apresentando sua composição a partir do uso da linguagem diferenciando de outros gêneros textuais. Detalhes da manipulação nas narrativas literárias, por menores que sejam, podem ser intensificados e receber destaque inesperado ao serem observados e analisados pelo leitor.

Devemos de acordo com estudo feito por Fant (2021), inicialmente, atentarmos para o enredo, que pode ser apresentado sob diversas denominações, como diegese, fábula, trama, discurso, narração, intriga, estória, história, entre outros.

Segundo Franco Junior (2009) o conceito de enredo foi originalmente criado para identificar o modo como uma história é construída por meio de palavras e, portanto, organizada sob a forma de texto.” Trata-se do desenvolvimento da história

narrada, a sequência de eventos vividos pelas personagens, ações que ocorrem em um determinado espaço, em um determinado tempo e em um determinado ambiente.

Gancho (2006) apresenta de forma sintética a estrutura do enredo:

Exposição (ou introdução ou apresentação): são apresentados os fatos iniciais, as personagens, às vezes o tempo e o espaço.

Complicação (ou desenvolvimento): é a parte do enredo em que se desenvolve o conflito, constituindo a maior parte da narrativa, na qual atuam forças auxiliares e opostas ao desejo da personagem, intensificando o conflito.

Clímax: é o momento culminante da história, de maior tensão, quando o conflito atinge seu ponto máximo.

Desfecho (ou desenlace ou conclusão): é a solução dos conflitos, seja boa ou má.

Ao identificarmos, com os alunos dos anos iniciais, os elementos que compõem as narrativas ficcionais - os fatos expostos no início da história, a sequência de eventos e, dentre eles, o momento inicial do conflito, os eventos decorrentes desse conflito e a solução -, apresentaremos aos leitores o enredo das obras literárias.

Coelho (2000) também nos ajuda a compreender o papel da personagem na obra literária ao identificar como a transfiguração de uma realidade humana para o plano da realidade estética. A personagem é o elemento decisivo da efabulação, pois é nela que se centra o interesse do leitor.

Para Candido (1985, p. 54), “a personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos”, e para Rosenfeld (1985, p. 21), “é, porém, a personagem que com mais nitidez torna patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza”. De acordo com essas reflexões, podemos compreender que a personagem assume um papel fundamental dentro da narrativa. É por meio dela, de suas ações, de seus sentimentos e da apresentação de suas características que o enredo vai sendo tecido e apresentado ao leitor.

Esses elementos da narrativa são importantes para o estabelecimento das relações entre o leitor e o universo ficcional. Nesse sentido, Rosso (2016), ao analisar as funções da literatura apontadas por Antônio Candido (1972), menciona, a respeito da “função social” da literatura, como sendo responsável por possibilitar ao leitor a relação da sua realidade circundante com as realidades transpostas para o mundo ficcional. Esse reconhecimento pode causar a integração do leitor ao universo

vivencial das personagens representadas, assim como possibilitar a integração entre ele e as personagens, provocando uma catarse, uma identificação de uma realidade que não lhe é familiar, mas que faz parte de uma cultura própria, diferente daquela que vivencia. Essa integração faz com que o leitor compreenda e incorpore a realidade da obra às suas próprias vivências pessoais, multiplicando suas experiências. (ROSSO, 2016, p. 46).

Apresentar as crianças os personagens principal e secundário presentes na narrativa, é importante para melhor compreensão do enredo lido. Segundo Franco Junior (2009, p. 39), a primeira “geralmente desempenha a função de herói na narrativa, reivindicando para si a atenção e o interesse do leitor”, enquanto a segunda “desempenha uma função subalterna, atraindo menos a atenção e o interesse do leitor”.

Para Santos e Oliveira (2001), outro elemento essencial para composição da obra literária em prosa é o “tempo”. As estruturas das narrativas ficcionais podem, de modo mais simplificado, apresentar dois tipos de tempo: seu próprio tempo, ou seja, o tempo de sua origem, de sua produção e existência; e o tempo do seu conteúdo, marcado por expressões que conduzem o leitor a imaginar um determinado tempo.

Pela identificação do uso de expressões que marcam um determinado tempo em que ocorreu um evento dentro da obra, o leitor é levado a imaginar esse acontecimento. Para o trabalho de leitura com crianças essa forma de analisar o tempo expresso na narrativa vem a ser o mais elementar e adequado. A eficácia de melhor compreensão ocorrerá por meio da mediação do professor ao longo dos anos de escolarização.

O espaço é outro elemento do texto narrativo literário que pode ser identificado na leitura da prosa literária pelo leitor iniciante. Para Franco Junior (2009), esse elemento compreende o conjunto de referências de caráter geográfico e/ou arquitetônico que identificam o(s) lugar(es) onde se desenvolve a história.

De acordo com esses conceitos, o espaço pode ser compreendido, de maneira mais concisa, como o conjunto de locais em que ocorrem as ações narradas, enquanto o ambiente poderá nos conduzir às diversas expressões de sentimentos das personagens nesses locais em que a narrativa acontece, ou, ainda, um determinado evento da narrativa pode desencadear diferentes formas de sentimentos manifestados pelas personagens e tais manifestações determinam o ambiente, seja o de tensão, de

medo, de raiva, de amor, de alegria, de desilusão, de desorientação, de euforia, entre outros.

Entre essas categorias, de narrativas destacam-se o mito, conto, fabulas gêneros muito presentes na introdução a leitura literária.

1.2.1 Uma breve reflexão sobre a leitura no Brasil

Entender como caminha a leitura no Brasil e discutir o processo da leitura no ensino fundamental dos anos iniciais e o acesso a literatura afro-brasileira e indígena a partir do livro didático e dos livros de literatura infantojuvenil presentes na escola de forma a analisar a consonância perante a legislação educacional e correlata vigente se faz necessário para obter eficácia no processo de iniciação leitora.

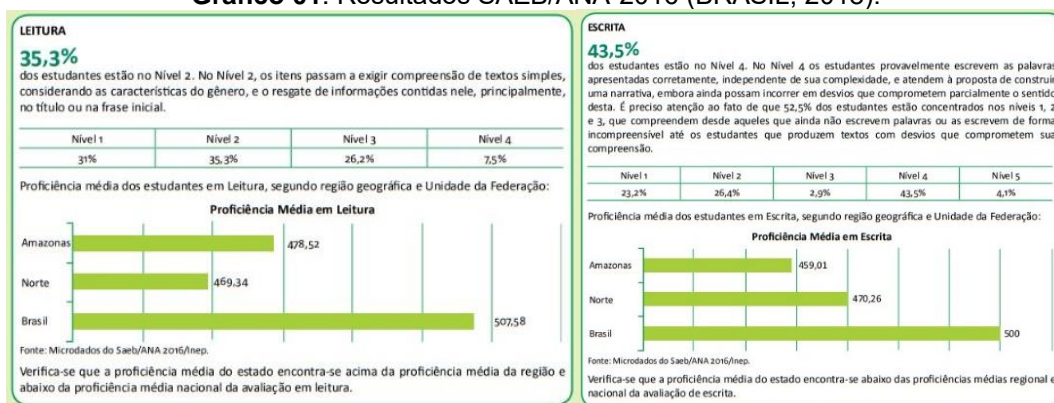
A primeira edição da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em 2014, deu dimensão concreta a um problema ainda pouco conhecido, mostrando que as dificuldades de aprendizagem começam cedo no Brasil. Os resultados sinalizavam que o País não conseguia alfabetizar adequadamente a maioria das crianças.

Dois anos depois, a segunda edição da ANA confirmou os resultados anteriores. Em 2016, menos da metade dos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental alcançaram os níveis de proficiência suficientes em Leitura (45,3%).

Desde então, a indisponibilidade de dados públicos atualizados prejudica o monitoramento do cumprimento da meta e sua evolução no período, dificultando o controle social necessário para a efetivação da garantia do direito à aprendizagem das crianças no começo de sua trajetória educacional básica.

De acordo com o SAEB/ANA-2016, das escolas avaliadas, apenas 47% (quarenta e sete por cento) possuíam Bibliotecas e apenas 10,5% (dez vírgula cinco por cento) sala de leitura. Nesse contexto a avaliação para aquele ano demonstrou que, em termos de leitura, a maioria dos estudantes estão no Nível 2 correspondendo a 35,3% (trinta e cinco vírgula três por cento) dos avaliados, ou seja, "passam a exigir compreensão de textos simples, considerando as características do gênero, e o resgate de informações contidas nele, principalmente, no título ou na frase inicial". De acordo com o Gráfico 1 [parte 1], a proficiência média em leitura do Amazonas está cerca de nove pontos acima da média da Região Norte do país e mais de cem pontos abaixo da média nacional (BRASIL, p.95, 2018).

Gráfico 01: Resultados SAEB/ANA-2016 (BRASIL, 2018).



O Brasil não caminha bem com relação ao processo de leitura. Alunos do Ensino médio apresentam baixos índices de proficiência em leitura conforme tem mostrado o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), uma iniciativa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que ocorre a cada três anos. Ele visa comparar o desempenho dos estudantes na faixa etária de 15 anos em vários países, levando em consideração seus ambientes, atitudes em relação à aprendizagem e fatores que influenciam sua educação.

Os resultados do PISA oferecem dados para os países avaliarem o conhecimento e as habilidades de seus estudantes em comparação com outros países, aprender com políticas e práticas bem-sucedidas e desenvolver estratégias educacionais para melhorar a qualidade e a equidade da educação.

Em relação à edição de 2018 do PISA, o Brasil apresentou um baixo desempenho em leitura. Embora a média de proficiência em leitura tenha aumentado de 407 em 2015 para 413 em 2018, essa melhoria não foi estatisticamente significativa, considerando os intervalos de confiança. Além disso, o desempenho em leitura do Brasil permaneceu abaixo da média global.

Nesta pesquisa podem participar alunos de séries/ano tanto do fundamental como do ensino o médio, pois a escolha centra-se na faixa etária de 15 anos conforme explica o relatório do Pisa (2018, p. 44):

Como o Pisa é uma avaliação por idade e não por ano/série, é interessante observar como os alunos de 15 anos de idade estão distribuídos nos anos/séries escolares, pois os resultados dos testes cognitivos estão fortemente associados à trajetória escolar. Em 2018, observa-se que aproximadamente um quarto dos estudantes elegíveis encontrava-se ainda matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental

Os resultados também destacaram desigualdades significativas em relação

às redes de ensino no Brasil. Os estudantes de escolas federais e privadas obtiveram médias de proficiência em leitura significativamente mais altas do que a média nacional, enquanto os estudantes de escolas municipais tiveram um desempenho inferior. No entanto, é importante observar que a rede estadual representa a maioria dos participantes do PISA 2018 no Brasil, e muitos desses estudantes podem apresentar defasagem idade-série.

Além disso, o Brasil ficou abaixo da média da OCDE em relação aos processos cognitivos relacionados à leitura, destacando a necessidade de melhorias nessa área.

Enquanto pesquisadora, ao observar um relatório mostrando jovens de 15 anos com tanta deficiência em leitura, trago a discussão Colomer (2003, p.14) quando nos diz:

[...] a entrada da cultura infantil e juvenil no âmbito escolar e o aumento da oferta editorial deste tipo de livros são fatores que permitem a meninos e meninas o contato com a literatura infantil e juvenil desde que nascem e durante toda a infância

Ao refletir sobre as palavras de Colomer podemos indagar sobre o porquê do baixo nível de leitura se a afirmação da autora sugere o amplo acesso. Logo, percebemos algumas das possíveis causas quando verificamos os resultados do PISA quando também evidenciaram a influência de fatores socioeconômicos e familiares no desempenho dos estudantes, incluindo o ambiente favorável ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas, o apoio emocional dos pais na vida escolar e o estímulo ao hábito de leitura.

Trazer os dados do PISA para esta pesquisa se fez importante para apoiar o trabalho de levar a literatura para as séries iniciais, pois é do começo que se constrói algo sólido. Se há deficiência grave na leitura dos jovens de 15 anos, faltou fazer mais por eles nos anos iniciais. para amenizar ou sanar o problema.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (2020) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (1997) são documentos fundamentais para a organização do currículo escolar no Brasil, e eles oferecem diretrizes para o trabalho com literatura no Ensino Fundamental, incluindo o 3º ano.

Com base na BNCC, (2020) é importante que os alunos do 3º ano desenvolvam habilidades de leitura e compreensão de diferentes gêneros textuais, incluindo narrativas literárias. Os professores devem selecionar obras literárias

adequadas à faixa etária dos alunos, levando em consideração a diversidade de autores, gêneros e estilos literários. É recomendado que sejam trabalhadas tanto obras clássicas da literatura infantil quanto obras contemporâneas, buscando despertar o interesse e a curiosidade dos alunos.

Ao trabalhar com literatura, é importante explorar os elementos literários presentes nas obras, como personagens, enredo, narrador e linguagem. Os alunos podem ser incentivados a refletir sobre os sentimentos, valores e conflitos presentes nas histórias, estimulando a capacidade de interpretação e a análise crítica. Além disso, é interessante promover atividades que explorem a imaginação e a criatividade dos alunos, como produção de ilustrações, dramatizações e recontos das histórias.

Os PCNs (1997), por sua vez, enfatizam a importância de valorizar a literatura infantil e infantojuvenil como recurso pedagógico. Os professores devem escolher obras de qualidade literária, considerando a diversidade cultural, os diferentes contextos sociais e a realidade dos alunos. É relevante abordar temas pertinentes à idade dos estudantes, como amizade, família, superação de desafios, respeito às diferenças, entre outros.

Além disso, os PCNs(1997), sugerem que sejam promovidas atividades que ampliem o repertório dos alunos, como visitas à biblioteca, participação em feiras de livros e encontros com autores. Também é importante incentivar a leitura autônoma, por meio da criação de cantinhos de leitura na sala de aula e da disponibilização de um acervo diversificado de livros. Nesse sentido, o trabalho com literatura no 3º ano do Ensino Fundamental deve ter como objetivo principal o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão, interpretação e apreciação literária dos alunos.

A obra "Estratégias de Leitura" de Isabel Solé (1998) é uma referência importante para a compreensão e aplicação das estratégias de leitura em sala de aula. As estratégias propostas pela autora têm o objetivo de desenvolver a competência leitora dos alunos, permitindo que eles compreendam e interpretem os textos de forma mais eficiente e crítica.

Ao utilizar as estratégias de leitura de Solé (1998), em sala de aula, é possível proporcionar aos estudantes um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades leitoras essenciais. Primeiramente, é fundamental incentivar a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a fazer conexões entre o que já sabem e o que estão lendo. Isso pode ser feito por meio de atividades que explorem

experiências pessoais, conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto e a realização de perguntas que direcionem a atenção para aspectos relevantes.

Outra estratégia importante é a definição de objetivos de leitura claros. É essencial que os alunos compreendam o propósito de ler um determinado texto, o que pode ser alcançado por meio de questionamentos que despertem sua curiosidade e interesse. Dessa forma, eles se tornam leitores ativos e engajados, direcionando sua atenção para as informações mais relevantes e compreendendo melhor o texto.

Durante a leitura, é fundamental que os alunos utilizem estratégias como fazer inferências, formular perguntas, identificar informações importantes e monitorar sua compreensão. Essas estratégias promovem a construção de significados, permitindo que os estudantes extraiam informações implícitas, estabeleçam relações de causa e efeito, e solucionem eventuais dificuldades que possam surgir.

Após a leitura, é importante incentivar a reflexão sobre o texto lido. Os alunos devem ser estimulados a expressar suas próprias ideias, formular opiniões embasadas e estabelecer conexões com outros textos, experiências pessoais e conhecimentos prévios. Isso pode ser feito por meio de debates, atividades de escrita, dramatizações ou projetos de pesquisa que envolvam a temática abordada no texto.

Ao aplicar as estratégias de leitura de Solé em sala de aula, é essencial que o professor proporcione um ambiente acolhedor e estimulante, que promova a participação ativa dos alunos, a interação entre eles e o desenvolvimento de uma postura crítica diante dos textos. O uso dessas estratégias contribui para a formação de leitores competentes, capazes de compreender, interpretar e refletir sobre os textos de maneira significativa.

1.3 LITERATURAS ANTIRRACISTA E ANTIPRECONCEITO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este tópico busca analisar o papel social da literatura infantojuvenil, nas aulas de Língua Portuguesa, visando destacar a importância dessa abordagem literária na formação de crianças e jovens, na promoção da igualdade, da valorização da diversidade e no combate ao racismo e preconceito, com enfoque na literatura antirracista e antipreconceito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em 10 de março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP

3/2004), representam um marco significativo na busca por uma educação mais inclusiva e representativa no Brasil. Essas diretrizes têm como objetivo central promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira, bem como combater o racismo e a discriminação em todas as suas formas.

O documento surge em um contexto histórico marcado por profundas desigualdades sociais e raciais, refletindo a necessidade urgente de políticas educacionais que enfrentem as injustiças e promovam a igualdade de oportunidades para todos. Com base nesse entendimento, as diretrizes propõem uma série de orientações e princípios para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Visa também promover a formação de professores capacitados para abordar essas questões de forma adequada em sala de aula. Mas a literatura afro-brasileira e africana são muito relevante para se trabalhar os aspectos educacionais relacionados à diversidade étnico-racial. Uma maneira prática de utilizar a literatura infantojuvenil no combate ao racismo é através da seleção de livros que abordem temas como diversidade, igualdade racial, respeito às diferenças e valorização da cultura afro-brasileira e africana. Ao incorporar esses livros nas atividades de leitura em sala de aula, os educadores podem estimular a reflexão crítica e o diálogo sobre questões raciais entre os alunos desde cedo, conforme afirmação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (p.12; 2004):

Para cumprir essa lei, o professor pode utilizar a literatura infantil como um poderoso recurso educacional. Através de livros cuidadosamente selecionados, é possível criar um ambiente propício para a discussão e reflexão sobre a questão racial, permitindo que as crianças compreendam a importância da igualdade e do respeito às diferenças desde cedo.

A literatura infantojuvenil pode ser uma poderosa ferramenta para promover a empatia e a compreensão mútua, ao apresentar histórias que retratam personagens de diferentes origens étnico-raciais e suas experiências de vida. Ao se identificarem com personagens diversos e ao explorarem narrativas que destacam a importância da igualdade e do respeito, os alunos podem desenvolver uma consciência mais ampla sobre as questões raciais e aprender a reconhecer e confrontar o racismo em suas próprias vidas. Identificando desde a infância os livros feitos com efeitos racistas

e preconceituosos.

Uma das principais contribuições das diretrizes é a promoção do reconhecimento da contribuição histórica, cultural e social dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da identidade brasileira. Isso implica não apenas na inclusão de conteúdos relacionados à história da África e da diáspora africana, mas também na valorização das culturas, tradições, saberes e expressões artísticas afro-brasileiras presentes na sociedade brasileira.

Para garantir a efetiva implementação das diretrizes, é fundamental o engajamento e o envolvimento de todos os atores do sistema educacional, incluindo gestores, professores, alunos, pais e comunidade em geral. A criação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial também se faz necessária, assim como o estabelecimento de mecanismos de acompanhamento e avaliação para monitorar o progresso e os desafios enfrentados na implementação das diretrizes.

Para alcançar os objetivos estabelecidos pelas diretrizes, é essencial que as instituições de ensino incorporem de forma efetiva os conteúdos e abordagens propostos em seus currículos e práticas pedagógicas. Isso significa não apenas incluir a história e cultura afro-brasileira e africana em disciplinas específicas, mas também integrá-las de maneira transversal em todas as áreas do conhecimento.

Além disso, é fundamental que os materiais didáticos utilizados nas escolas estejam alinhados com os princípios das diretrizes, evitando estereótipos, preconceitos e representações discriminatórias. A promoção de uma educação antirracista requer a seleção cuidadosa de recursos que valorizem a diversidade étnico-racial e contribuam para a construção de uma identidade positiva e inclusiva por parte dos estudantes.

Outro aspecto importante é a formação inicial e continuada dos professores, que devem estar preparados para lidar de forma sensível e eficaz com as questões étnico-raciais em sala de aula. Isso envolve o desenvolvimento de competências interculturais, o reconhecimento de privilégios e a reflexão sobre práticas pedagógicas que possam reproduzir desigualdades e discriminações.

É fundamental promover a participação ativa da comunidade escolar e da sociedade civil na implementação das diretrizes, garantindo que as vozes e experiências das populações afro-brasileiras sejam ouvidas e valorizadas. Isso pode

incluir parcerias com organizações comunitárias, realização de atividades culturais e eventos educacionais que celebrem a diversidade étnico-racial.

Por fim, é importante ressaltar que as diretrizes não representam um fim em si mesmas, mas sim um ponto de partida para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática. É necessário um compromisso contínuo e uma ação coletiva para superar as desigualdades e injustiças históricas que ainda permeiam nosso sistema educacional e nossa sociedade como um todo. Somente assim poderemos alcançar uma verdadeira transformação rumo a uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa da diversidade étnico-racial.

A literatura infantojuvenil desempenha um papel relevante na formação das crianças e jovens, podendo ser utilizada como ferramenta para combater o racismo e o preconceito. Autores como Munanga (2008), Silva (2005), e Soares (2018) têm abordado o tema em suas obras, ressaltando a importância da literatura antirracista e antipreconceito nas aulas de Língua Portuguesa.

A prática do professor de língua portuguesa frente ao preconceito racial é de extrema importância para promover a igualdade e a valorização da diversidade nas salas de aula, fazendo assim a diferença para além da escola. Essa prática é respaldada pela Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.

De acordo com a Lei 11.645/08, o professor de língua portuguesa tem a responsabilidade de abordar de forma transversal o tema do preconceito racial, garantindo que os alunos tenham acesso a uma educação que promova o respeito e valorize a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

A literatura infantil oferece uma variedade de obras que abordam a temática racial de forma sensível e acessível para as crianças, mas pouquíssimos alcançam as escolas públicas. Esses livros apresentam personagens de diferentes etnias e culturas, explorando suas histórias, experiências e contribuições para a sociedade. Ao ler essas obras em sala de aula, o professor pode despertar o interesse dos alunos e incentivar o diálogo aberto sobre o preconceito racial.

A apresentação de um contexto literário diferente do ambiente em que os alunos estão inseridos desperta a curiosidade destes em relação ao novo, às histórias não usuais de outras etnias e culturas apresentando novas perspectivas de pensamento.

Uma vez captadas a atenção dos alunos para uma nova abordagem comportamental oriunda de um ambiente literário novo, é possível tornar o diálogo aberto para a discussão de tópicos antipreconceituosos e antirracistas.

É fundamental o professor está bem preparado e atualizado sobre o assunto, para abordá-lo de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Lei 11.645/08. Além do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, é importante também criar um espaço seguro para que os alunos possam expressar suas opiniões, dúvidas e experiências relacionadas ao preconceito racial, garantindo que todos sejam ouvidos e respeitados.

Ao trabalhar em conformidade com a Lei 11.645/08 o professor de língua portuguesa contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, promovendo a valorização da diversidade e o combate ao preconceito racial desde a infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (p. 14, 2004) mostra quase metade da população brasileira sendo negra e mesmo diante desse número há a persistência de valorização a branquura e raízes europeias como podemos ver a afirmação:

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

O documento reafirma o papel preponderante da escola para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários e acrescenta (p.15, 2004):

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

As diretrizes afirmam termos as pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar. Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de professores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Trazer esses documentos para a discussão de um trabalho sobre literatura infantojuvenil é importante por nos fornecerem uma base para a compreensão das questões de diversidade, representatividade e inclusão na literatura destinada a crianças e adolescentes.

Ao considerar as diretrizes étnico-raciais, os pesquisadores e educadores podem examinar criticamente como as obras literárias infantojuvenis representam diferentes grupos étnicos e raciais, incluindo minorias historicamente marginalizadas, como negros, indígenas e outras comunidades. Além disso, ao incorporar essas diretrizes, é possível promover uma educação mais inclusiva e sensível às questões raciais, ajudando a combater estereótipos, preconceitos e discriminações presentes na literatura e na sociedade em geral.

As diretrizes (BRASIL, 2004, p.12) enfatizam a necessidade de adotar políticas educacionais e estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade, visando superar a desigualdade étnico-racial presente na educação brasileira em todos os níveis de ensino.

Esse reconhecimento implica questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e reforçam estereótipos depreciativos, expressando sentimentos de superioridade em uma sociedade hierárquica e desigual. Além disso, reconhecer também significa valorizar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, desde formas individuais até coletivas.

Para tanto, é necessário adotar políticas de reparações e de reconhecimento, como programas de ações afirmativas, que busquem corrigir desigualdades raciais e

sociais por meio de tratamento diferenciado para combater a marginalização criada por uma estrutura social discriminatória. Essas ações estão alinhadas com diretrizes internacionais, como a Convenção da UNESCO de 1960 e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo de 2001, assumidas pelo Brasil para o combate ao racismo e às discriminações.

No entanto, o sucesso dessas políticas públicas depende de condições favoráveis para o ensino e aprendizagem, tanto físicas quanto materiais, intelectuais e afetivas. Além disso, é crucial uma reeducação das relações entre negros e brancos, conhecidas como relações étnico-raciais, que ultrapasse os limites da escola e envolva articulação entre processos educativos, políticas públicas e movimentos sociais.

No Brasil, convivem de maneira tensa a cultura e o padrão estético negro e africano com o padrão branco europeu, mesmo com a presença significativa da cultura negra e da população negra. No entanto, persiste um imaginário étnico-racial que valoriza a branquidão e as raízes europeias, ignorando ou desvalorizando as outras culturas.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na eliminação das discriminações e na emancipação dos grupos discriminados, proporcionando acesso ao conhecimento científico e cultural, bem como promovendo o diálogo e a conscientização sobre as relações étnico-raciais. Para isso, é necessário superar a mentalidade racista e discriminadora, reestruturando as relações sociais e raciais e desalienando os processos pedagógicos.

Em suma, é necessário criar pedagogias de combate ao racismo e às discriminações, baseadas no diálogo, na conscientização e na valorização da diversidade étnico-racial, em conjunto com professores, escolas e movimentos sociais, para construir uma sociedade mais igualitária e democrática.

1.3.1 A Presença da Literatura Infantojuvenil Africana e Indígena nas Aulas de Língua Portuguesa: Uma Experiência a Ser Compartilhada

Para se fazer um trabalho eficaz na sala de aula, e para além dela, se faz importante e necessário conhecer bem o material oferecido para se trabalhar com essas crianças no decorrer do ano letivo.

A partir das aulas das disciplinas do Programa de mestrado Profissional em

Letras (PROFLETRAS), foi pedido pelo Professor Dr. Luiz Fernando que realizássemos uma atividade de análise de presença de literatura Africana e Indígena no livro didático trabalhados pelos professores, mestrandos, 2022, em sua sala de aula, com suas turmas, nas aulas de Língua Portuguesa.

Enquanto pesquisadora, se faz necessário trazer a luz o resultado desse trabalho, levando em conta a contextualização e enriquecimento deste tópico. Tendo em vista a exigência do PROFLETRAS para os mestrandos realizarem uma intervenção, e a turma de 2º ano na época era a futura turma a participar da intervenção, sobre leitura literária, se fez pertinente, realizar o estudo com afinco, fazendo o interesse aflorar muito mais pra saber o quanto de literatura africana e indígena havia no livro, muitas vezes usado como única fonte de leitura das crianças.

A investigação foi embasada em Munanga (2005) destacando a literatura infantojuvenil como um instrumento poderoso para promover a igualdade, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade cultural, mostrando as possibilidades, por meio das obras literárias, de estimular a empatia e a compreensão do outro, desconstruindo estereótipos e promovendo o diálogo intercultural.

Silva (2005) ressalta como a literatura infantojuvenil antirracista e antipreconceito possibilita a reflexão sobre a história e as relações sociais, estimulando a construção de uma consciência crítica nas crianças e jovens. Através das narrativas, é possível abordar questões de discriminação racial, preconceito étnico e outras formas de exclusão social, ampliando o repertório dos estudantes e proporcionando uma visão mais justa e inclusiva da sociedade.

A autora, ainda enfatiza a contribuição desse tipo de literatura para o desenvolvimento da identidade e autoestima das crianças e jovens pertencentes a grupos marginalizados. Através das narrativas protagonizadas por personagens negros, indígenas, e de diferentes culturas, é possível promover uma representatividade positiva e fortalecer a valorização da diversidade.

A literatura infantojuvenil antirracista e antipreconceito desempenha um papel social significativo nas aulas de Língua Portuguesa. Através das obras literárias, é possível promover a igualdade, desconstruir estereótipos e valorizar a diversidade cultural.

Ao analisar o livro didático trabalhado em sala de aula foi possível verificar o quanto o público escolar infantil afro brasileiros e indígenas perdem a

representatividade literária por não ter seus direitos sobre esse aspecto respeitado.

O trabalho contemplou mostrar resultados das análises feitas sobre as leituras literárias presente no livro didático trabalhado em sala de aula com as crianças participantes da pesquisa, quando ainda estavam no 2º ano, e das indicações de leituras literárias presentes no mesmo livro. Essa pesquisa foi apresentada em duas partes.

1.3.1.1 Parte I – Análise das leituras literárias presentes no livro didático “Vem Voar”

A primeira parte da análise sobre a presença das literaturas africanas na disciplina de Língua Portuguesa no livro didático “Vem Voar” do Ensino Fundamental I do 2ºano, considerou os principais textos literários oferecidos para leitura e seus autores, bem como sexo ou gênero, nacionalidade e país de origem, cor ou raça, gênero literário, atividade proposta e temática presentes na obra investigada. Conforme tabela abaixo:

Tabela 03: Leituras literárias presentes no livro “Vem Voar” 2ºano.

LEITURAS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO							
Identificação do livro: vem voar; Língua Portuguesa:2º ano Ensino Fundamental, anos iniciais, São Paulo; Scipione 2019.							
Texto	Autoria	Sexo/ gênero	Nacionalidade	Cor ou raça	Gênero literário	Atividade	Temática
o bicho alfabeto	Paulo Leminki	Masculino	brasileiro	branca	poema	leitura e interpretação	alfabeto
convite	José Paulo Paes	Masculino	brasileiro	branca	poema	leitura e interpretação	palavras
O y e o mar	ziraldo	Masculino	brasileiro	branca	poema	leitura e interpretação	palavras
A foca	vinicius de Moraes	Masculino	brasileiro	branca	poema	leitura e interpretação	brincadeira
Faltou show	Marina Colasanti	Feminino	Africana/brasileira	branca	poema	leitura e interpretação	natureza
O circo	Alexandre Brito	Masculino	brasileiro	branca	poema	leitura e interpretação	circo
A gaita milagrosa	Lúcia Pimentel Goes	Feminino	brasileiro	branca	conto (acervo popular português)	leitura e interpretação	magia
caderno de viagens de pillar	Flavia de Lins e Silva	Feminino	brasileira	branca	conto	leitura e interpretação	alimento
A revolta dos gizes de cera(trecho)	Drew Daywalt	Masculino	Estadunidense	branca	conto	leitura e interpretação	revolta das cores
As pipocas animadas	Jonas Ribeiro	Masculino	brasileiro	branca	conto	leitura e interpretação	alimento
Quem nunca comeu melado	Vinicius de Moraes	Masculino	brasileiro	branca	poema	leitura e interpretação	alimento
Xícara	Fábio Sexugi	Masculino	brasileiro	branca	poema visual	leitura e interpretação	alimento
A preguiça	Luis da Câmara Cascudo	Masculino	brasileiro	branca	conto	leitura e interpretação	animais brasileiros

a festa da galinha	Abidias Campos	Masculino	brasileiro	branca	cordel	leitura e interpretação	instinto animais	dos
--------------------	----------------	-----------	------------	--------	--------	-------------------------	------------------	-----

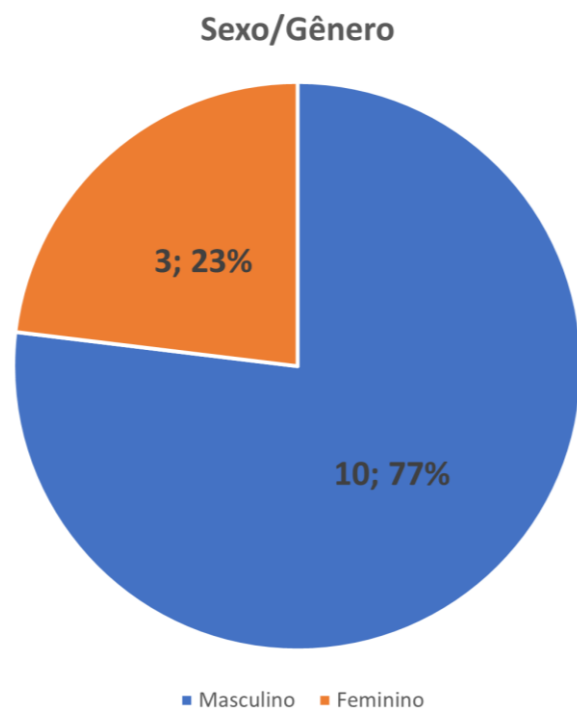
No livro didático observado, verificou-se a presença de diversos textos literários – quatorze ao todo – desses textos não foram observadas a ocorrências de temáticas africanas. Conforme mostrado na tabela 03, há apenas uma autora com nacionalidade dupla, africana e brasileira, mas a temática de seu texto não aborda aspectos da cultura africana. Observou-se a predominância de autores da cor branca em sua totalidade e com temáticas diversas.

A dissertação do PROFLETRAS se atrela a uma intervenção, trazermos essa investigação mostrando se há de fato representação africana e indígena literária no livro didático é relevante para essa pesquisa por se tratar primeiro de um direito, e isso deve ser respeitado. E pelo tema realizado na intervenção, que apresenta literaturas africanas e indígenas, e suas características comumente fantasiosas e instigadoras da imaginação, junto a outras leituras para as crianças realizarem junto a família.

Por se tratar de iniciação a literatura nos anos iniciais com intenção de levar essa leitura para além da sala de aula, faz-se necessário expor essa escolha tão discriminatória.

Na mesma investigação verificamos quem são esses autores(as) que estão produzindo a literatura para as crianças das escolas públicas, para o 2ºano da escola onde realizamos a pesquisa sobre iniciação literária e constatamos que a maioria são homens, sendo mínima a representação feminina.

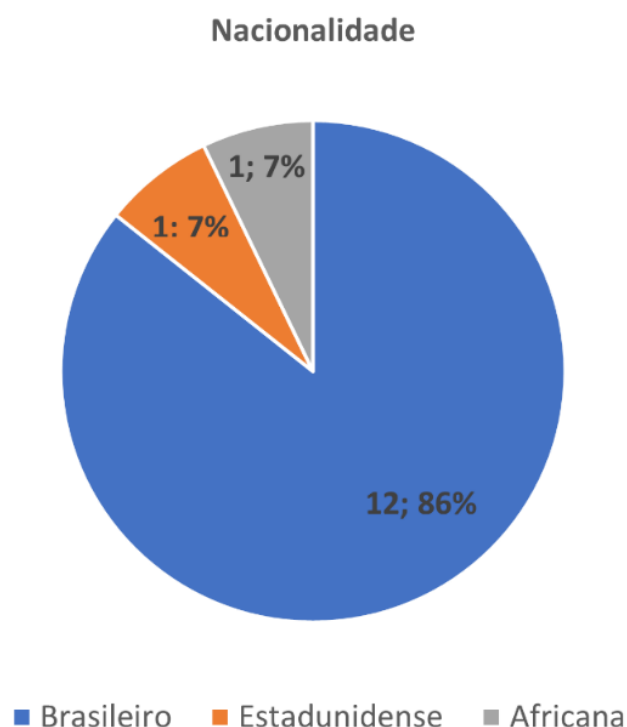
Gráfico 02: sexo/gênero dos(das) autores(as) presentes no livro “Vem Voar”



Conforme informa o Gráfico 02 no quesito gênero/sexo, há predominância de autores do sexo masculino dez homens e três mulheres, uma majoração de 77% (setenta e sete por cento) em relação aos 23% (vinte e três por cento) do sexo feminino. Levando em consideração a quantidade de escritoras de literatura infantojuvenil com obras disponíveis surgem inquietações sobre o porquê dessa alta diferença relacionada à presença de mais escritores que escritoras.

Sobre isso, Sant’Ana (2005; p. 59), explica que “Os mitos da sociedade ocidental em relação às diferenças entre os homens e mulheres surgem dentro de uma realidade inegável.” E para melhor entender essa afirmação o autor continua afirmando que “As mulheres, juntamente com os negros, são as maiores vítimas preconceito.”(SANT’ANA; 2005, p.63). Dessa forma a discriminação é uma explicação possível para a pouca presença feminina como escritoras no livro didático analisado.

Gráfico 03: Nacionalidade dos autores literários no livro didático “Vem Voar” 2º ano



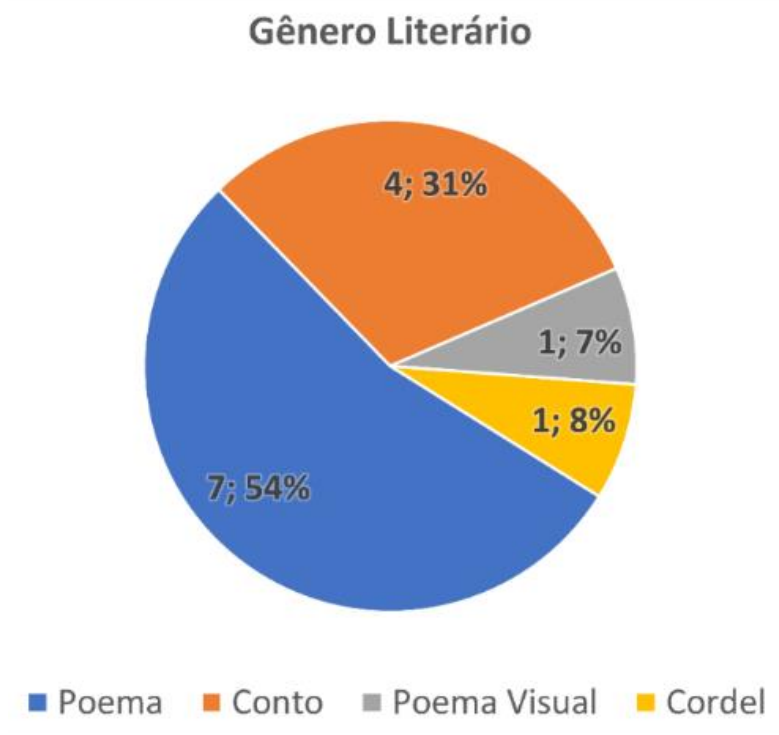
Observou-se ainda a nacionalidade dos autores. Do total de 13 (treze) autores, apenas dois possuem nacionalidade diferente da brasileira, pois Vinicius aparece duas vezes. Drew Daywalt, estadunidense, e Marina Colasanti com dupla nacionalidade brasileira e africana de nascença. Desse modo, os autores unicamente brasileiros na obra observada totalizam 86% (oitenta e seis por cento) em oposição aos outros 14% (catorze por cento) com nacionalidades diversas. (vide Gráfico 03)

É importante ressaltar que Marina Colasanti não viveu em território africano e suas contribuições como escritora não contemplam a literatura africana. Dessa forma não há presença de literatura africana no livro analisado. O que nos faz refletir sobre as palavras de Moura (2008; p. 75).

Na verdade, no ambiente escolar, é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorpore a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem sucedidas. Isto porque – e este é outro aspecto a ser considerado – a história transmitida na escola privilegia apenas o registro escrito, quando se sabe que a história dos grupos indígenas ou das comunidades negras rurais, como aliás também

toda e qualquer história local, é sempre um relato oral, que só pode ser transmitido pelos mais velhos aos mais novos, através das gerações.

Gráfico 04: Gêneros literários presentes no livro “Vem Voar” 2ºano



Foram verificados quatro gêneros literários na obra didática observada, sendo 54% (cinquenta e quatro por cento) sete poemas, 31% (trinta e um por cento) quatro contos, 7% (sete por cento) um poema visual e 8% (oito por cento) um cordel. (vide Gráfico 04).

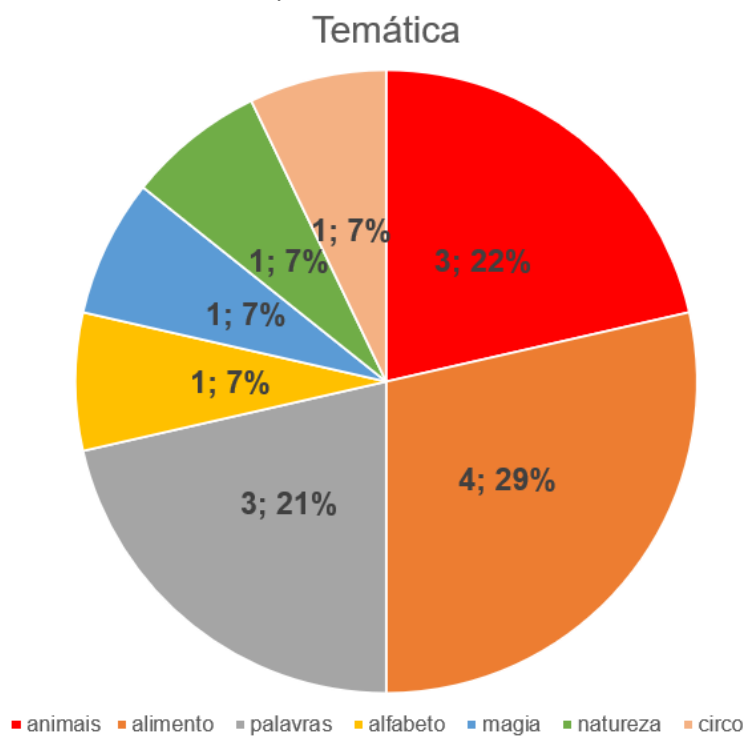
Os gêneros literários disponíveis para leituras no livro analisados são bons textos, porém são muito insuficientes nas questões mais reflexivas, pois não trazem temáticas mais voltadas para o socio-crítico-reflexivo.

Os poemas são os mais próximos de trabalhar a literatura africana e abrem possibilidades de trabalhos voltados para a inserção de diálogo por meio de produção de arte. Conforme Theodoro (2005, p.88) “A poesia negra se manifesta com pujança nos sambas de enredo, onde a arte se sobrepõe aos fatos, [...] compositor precisa trabalhar segundo um tema criado [...] e contar cantando poeticamente uma história.” Usar os poemas presentes nas composições afro-brasileiras é uma forma de dar maior visibilidade a identidade negra.

Os contos são muito voltados para a infância bonita, mágica e encantada. Pouca realidade ou nenhuma conexão real de interação com a vida cotidiana das

crianças, mas há muitas possibilidades de trabalhos em conjunto com alguns textos em introduzir a literatura africana e indígena.

Gráfico 05: temáticas presentes no livro “Vem Voar” do 2ºano



O gráfico 05 mostra as temáticas presentes nas leituras literárias do livro analisado. A predominância recai sobre os textos referentes a alimentação dos quatorze textos, quatro abrangem a temática citada, totalizando 29% (vinte e nove por cento).

A segunda temática mais presente está nos textos referentes a animais com o percentual de 22% (vinte e dois por cento) com 3 textos trazendo o tema. Com o percentual de 21% segue a temática palavras. As demais temáticas, alfabeto, magia, natureza e circo tem o percentual de 7% cada, com apenas 1(um) texto para cada temática representada no percentual.

Mediante as temáticas presentes no livro “Vem Voar”, fica claro a ausência da literatura apesar da obrigatoriedade da presença da literatura africana. De acordo com Amâncio (2008; p.47)

Um dos roteiros que se pode percorrer na relação entre o Brasil e o Continente Africano tem sido o dos diálogos literários, paralelamente às interações históricas, culturais e socioeconômicas. Com o advento da Lei 10.639/2003, esse roteiro sai da condição de possibilidade para tornar-se uma obrigatoriedade.

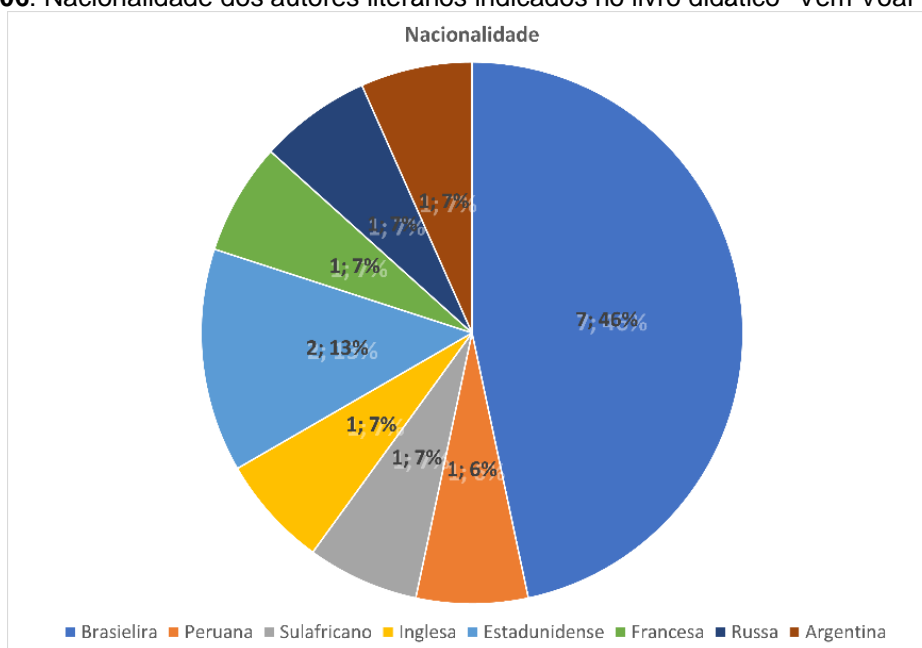
Na análise do livro “Vem Voar” percebe-se que não se está percorrendo por meio da literatura a relação entre o Brasil e o continente africano, mesmo com a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003. E isso é algo para refletirmos, pois já fará 20(vinte) anos da lei, e as mudanças, quando ocorrem são a lentos passos.

Tabela 04: leituras indicadas no livro “Vem Voar” do 2ºano

INDICAÇÃO DE LEITURA						
Identificação do livro: Vem Voar; Língua Portuguesa:2º ano Ensino Fundamental, anos iniciais, São Paulo; Scipione 2019.						
Texto	Autoria	Sexo/ gênero	Nacionalidade	Cor ou raça	Gênero literário	Temática
Almanaque do alfabeto poético.	Jonas Ribeiro	Masculino	brasileiro	branca	poema	alfabeto
Brinciar	Dilan Camargo	Masculino	brasileiro	branca	poema	brincadeiras
Dia Brinquedo	Fernando paixão	Masculino	brasileiro	branco	conto	brincadeiras
Limeriques Estapafúrdios	Tatiana Belinky	Feminino	brasileiro/russa	branca	poemas	Plantas, objetos
Poemas que escolhi para crianças	Ruth Rocha	Feminino	brasileiro	branca	poema	infância
Trava-língua quebra queixo rema rema remelexo	Almir Correia	Masculino	brasileiro	branca	poema	brincadeiras
Circo mágico: poemas circenses para gente pequena, média e grande,	Alexandre Silva Brito	Masculino	brasileira	branca	poema	circo
Dança na praça	Jonas Ribeiro e André Neves.	Masculino	brasileira	branca	poema	feira
O circo	Roseana Murray	Feminino	brasileira	branca	Conto	circo
O espetáculo	Tatiana Belinky.	Feminino	brasileiro/russa	branca	poema	teatro
Tal pai, tal filho?	Georgina Martins	Feminino	brasileira	branca	conto	machismo
A primeira carta	Yann Dégruel	Masculino	francês	branca	conto	história
Café da manhã	Micaela Chirif.	Feminino	peruana	branca	conto	amizade
Chuva de manga	James Rumford.	Masculino	estadunidense	branca	conto	infância de um menino africano
Começo, meio e fim	Frei Betto	Masculino	brasileira	branca	conto	finitude da vida
Para onde vamos	Jairo Buitrago.	Masculino	brasileira	branca	conto	viagem
Sopa	Raquel Cané	Feminino	argentina	branca	conto	memórias
A casa sonolenta	Audrey Wood.	Feminino	estadunidense	branca	conto	sono
Bojabi: a árvore mágica	Dianne Hofmeyr	Feminino	África do Sul	branca	conto	seca nas planícies africanas
Heróis à vista	Márcio Araújo	Masculino	brasileira	branca	conto	inclusão social
Os bichos que tive (memórias zoológicas)	Sylvia Orthof	Feminino	brasileira	branca	conto	animais de estimação
O Grúfalo	Julia Donaldson	Feminino	inglesa	branca	conto	Animais predadores
Tamanduá dodói e outros animais ameaçados de extinção no Brasil	Maria Augusta de Medeiros.	Feminino	brasileira	branca	cordel	animais ameaçados de extinção
As peripécias do jabuti	Daniel Munduruku	Masculino	brasileiro	indígena	conto	cultura indígena

1.3.1.2 Parte II – Análise das indicações de leituras no livro didático “Vem Voar” do 2ºano do Ensino fundamental.

Gráfico 06: Nacionalidade dos autores literários indicados no livro didático “Vem Voar” do 2º ano



O Gráfico 06 mostra que das 08 (oito) nacionalidades encontradas nas sugestões de textos literários, há uma predominância de 46% (quarenta e seis por cento) da nacionalidade brasileira dos autores indicados. A segunda maior nacionalidade de autores indicados são os oriundos dos Estados Unidos da América totalizando 13% (treze por cento).

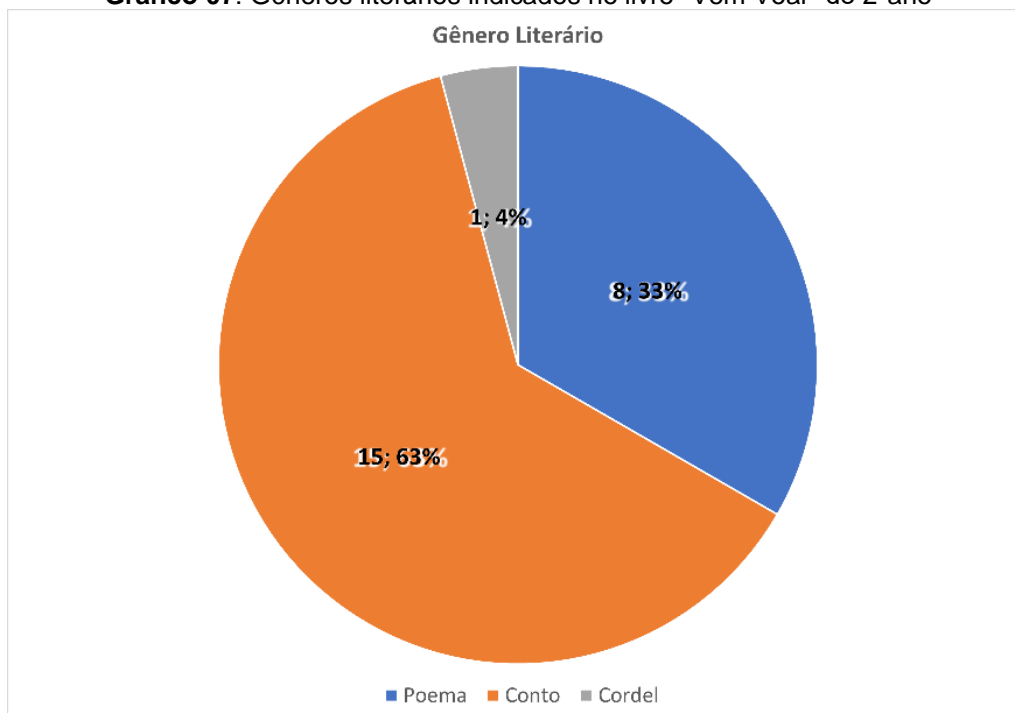
Mais uma vez, podemos perceber, a negação de autoconhecimento por meio de leituras propiciadas as crianças. Em meios a tantos autores, se faz mais presentes autores de outros países apresentando sua cultura que os índios e afro-brasileiros e quem tanto a contar de si e trazer a luz a sua história contadas de com o olhar diferente do branco que os oprimiu explicitamente e ainda o fazem de forma camuflada. Sobre isso Moura (2005; p. 69) nos diz:

Considero um desafio desenvolver, na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro. Pensar em tantos brasileiros que negam sua identidade, inclusive porque a escola não lhes permitiu conhecer sua história e saber quem são [...].

Para a autora, há grande deficiência na qualidade do currículo escolar, pois desvalorizam diversidade existente das identidades que formam o povo brasileiro e podemos ver isso por meio das leituras presentes no livro. Os alunos, em especial as crianças, presenciam uma propaganda de cultura importada que as deixam se sentindo inferiorizada.

De acordo com Moura (idem), isso gera negação de identidade. Essa negação é um fato muito preocupante e desafiador, pois somos nós, professores, que estamos levando para a sala de aula essas leituras que vem há muito tempo fragilizando a beleza da “nossa” identidade.

Gráfico 07: Gêneros literários indicados no livro “Vem Voar” do 2ºano

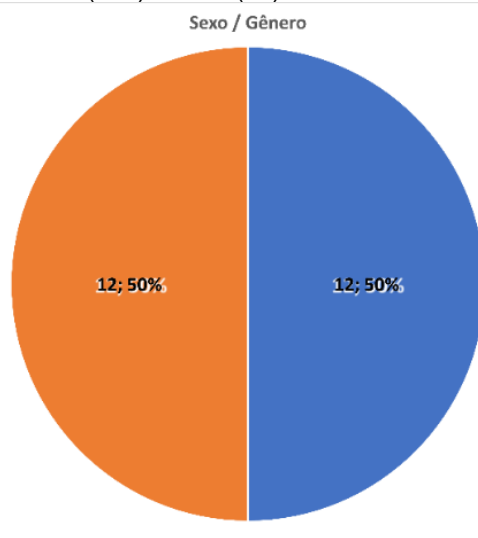


No gráfico 07, o gênero literário predominante nas indicações de leitura é o “conto” com 63% (sessenta e três por cento) de indicações, uma diferença de 30 pontos percentuais em relação ao gênero “poema” com 33% (trinta e três por cento) e 4% (quatro por cento) de “cordel”.

Interessante como é grande a diferença entre os gêneros das leituras presentes nos livros das indicadas. Pois a predominância dos poemas sobre os contos são muito altas nas leituras presentes nos livros, enquanto nas indicações predominam os contos.

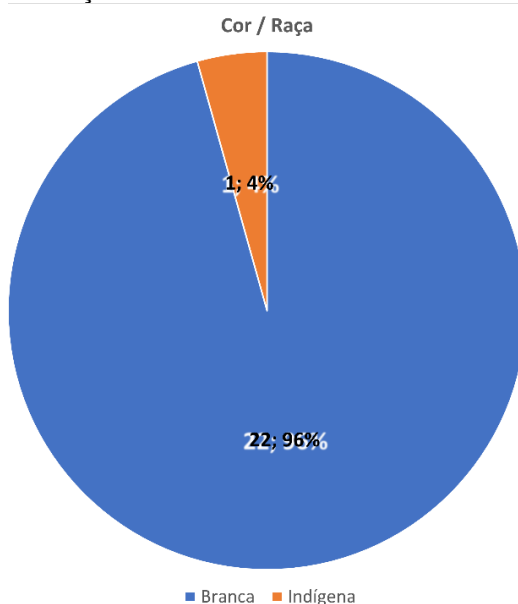
Seria mais interessante para trabalhar as leituras em sala de aula com as crianças, se os gêneros literários se fossem mais bem distribuídos nos livros didáticos, tornando as leituras mais dinâmicas, enquanto não acontece cabe a nós fazermos a diferença enriquecendo as aulas ao levar leituras diferenciais incluindo sempre as que enalteçam a literatura produzida por escritores indígenas e afro-brasileiros.

Gráfico 08: sexo/gênero dos(das)autores(as) indicados no livro “Vem Voar” do 2ºano



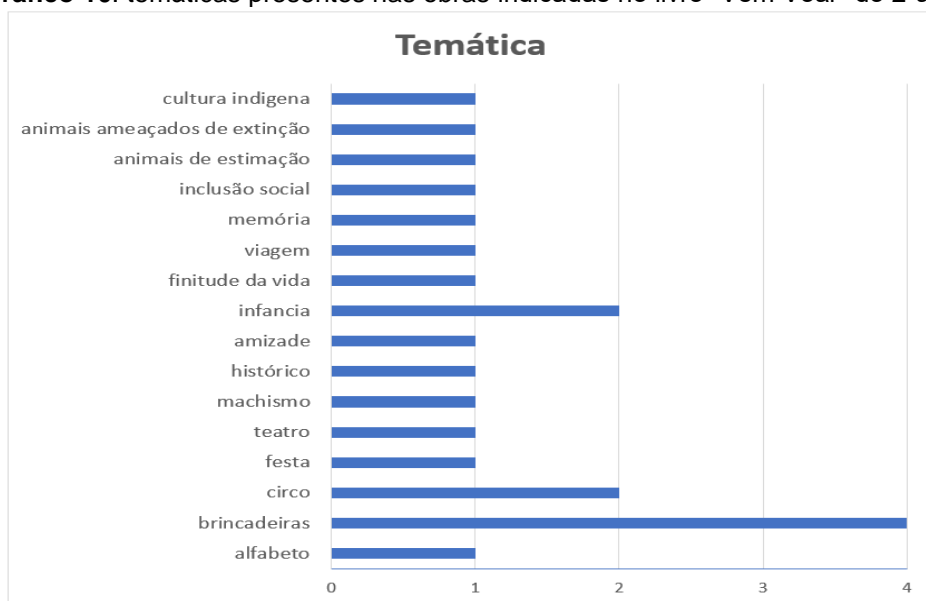
No gráfico 08, pode-se observar que no quesito sexo/gênero há um equilíbrio nos 50% (cinquenta por cento) para o feminino e o masculino. Esse percentual se apresenta bem diferente, das literaturas presentes para leituras na tabela 01, onde é bem maior a presença de literatura escrita por pessoas do sexo masculino.

Gráfico 09: cor ou raça de autores indicados no livro “Vem Voar” do 2ºano



No gráfico 09, no quesito cor/raça, a maioria é branca, com 96% (noventa e seis por cento). Na análise das leituras indicadas pode-se perceber apenas uma indicação de literatura indígena. Isso mostra que há muito a ser feito, principalmente para os profissionais da educação que devem estar atentos as escolhas de livros e procurar sempre inserir a literatura africana em conjunto com as leituras propostas e atividades usando a criatividade.

Gráfico 10: temáticas presentes nas obras indicadas no livro “Vem Voar” do 2ºano



Referente à temática dos textos literários indicados à leitura, há uma grande diversidade, totalizando 21(vinte e um) textos, porém o tema que se faz mais presente estão nos textos sobre “brincadeira, totalizando 4(quatro). O segundo tema a aparecer mais com 2 (dois) textos refere-se a “infância” e 2(dois) sobre “circo”. Os demais temas indicados não possuem temáticas repetidas aparecendo apenas 1(um) de cada e são bem relevantes, são elas: cultura indígena, animais ameaçados de extinção, inclusão social, memória, viagem, teatro, machismo, animais de estimação, finitude da vida, amizade, história, festa e alfabeto.

As temáticas sugeridas estão bem mais engajadas com a questão sociocultural e histórica que as leituras presentes no livro para realizar as atividades com as crianças e trazendo a indicação de literatura indígena e mesmo que seja mínima a inserção dessa literatura de inclusão já é um começo, mas devemos estar atentos na forma de inclusão dos negro e indígenas na literatura apresentada as crianças. Conforme alerta Silva (2005; p.23):

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação.

Ao percebermos a falta de representação sobre os negros e indígenas nos livros didáticos devemos verificar possibilidades de mudar essa ideia mostrando para

criança o outro lado, o positivo, e as mudanças dos estereótipos, e a importância africana para o Brasil.

Podemos fazer isso ao propor atividades condizentes com a história contada pelo olhar do afro-brasileiro. Autores como Munanga, (2005), Silva (2005), Soares (1998) e outros têm ressaltado a importância dessa abordagem literária na formação de crianças e jovens conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao incorporar a literatura antirracista e antipreconceito nas aulas de Língua Portuguesa, estamos proporcionando oportunidades para o diálogo, a reflexão e o combate ao racismo e ao preconceito, construindo uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade.

Ao adentrar com esse olhar de examinador do livro didático, constatou-se, bastante presente, essa forma de discriminação, o ignorar da riqueza cultural, e contribuição da literatura africana, não a deixando se fazer presente como lhe é de direito.

A história mostra a discriminação e o racismo sempre presente de forma explícita ou camuflada. As tentativas de não escolarizar os negros eram legitimadas, ou seja, era necessária muita luta para conseguir de fato entrar numa instituição de ensino. Em concordância com essa afirmação, Ribeiro (2004 p.08) enfatiza:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

Demorou muito, mas houve mudança na lei quando foi sancionada, pelo governo federal, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a sua implementação. Ribeiro (2004; p.08) explica:

A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.

Percebemos que nesse caminhar da história mesmo com a legislação contemplando a obrigatoriedade de ser amplamente trabalhado nas escolas, com auxílio da comunidade, intelectuais entre outros, a valorização de todo o

apanhado da contribuição africana/afro-brasileiro, histórico-cultural, ainda não se alcançou nem um terço do que é legislado.

A começar pelo material didático, instrumento tão importante para o auxílio do aprendizado do aluno, desde a infância até a fase adulta, mas sem eficácia de fazer a diferença da forma como poderia e deveria nessa luta contra a discriminação racial.

Ana Célia da Silva (2005, p.22), em seu artigo, “A Desconstrução da discriminação no livro didático”, expõe, como esse produto ainda é um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores e, muitas vezes, única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares.

Ao afirmar a presença e influência tão forte do livro didático na vida da classe estudantil, a autora demonstra grande preocupação com a urgência dos professores terem acesso a uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.(idem). Ainda sobre a importância da formação de professores a autora enfatiza (idem, p.23):

[...] especialmente para os das séries iniciais, como uma das formas de visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal.

Nota-se certa preocupação da autora com as séries iniciais. Isso é muito compreensível, tendo em vista a demanda dessas turmas serem crianças a partir de 5 anos, e começar um trabalho diferenciando com alunos(as) dessa idade, propiciando a eles leituras e atividades, sem o estigma da desigualdade seria um grande passo para a mudança significativa desse pensar e fazer há muito praticado como normal.

Há quase vinte anos, Fernando Henrique Cardoso, ao prefaciar “Superando o racismo na escola”, organizado por Munanga, nos falava sobre a importância de não haver racismo nos livros didáticos. Afirmando ser indispensável que os currículos e livros escolares estivessem isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Após acrescentou o que deveria conter os livros, enfatizando Cardoso (2005; p.10):

Mais do que isso. É indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileiras. Ignorar essas contribuições – ou não lhes dar o devido reconhecimento – é também uma forma de discriminação racial.

Chama a atenção as palavras de Cardoso sobre ignorarmos as contribuições ser discriminação racial. Logo, basta olharmos para os acontecimentos atuais, nas instituições de ensino, e percebemos o quanto ainda estamos ignorando essas contribuições e sendo muito contidos em não fazer mais para melhorar e as mudanças significativas, dessa forma não acontecem.

A escola por meio dos professores pode tornar mais visíveis a imagem afro-brasileiras retirando o estereótipo ainda muito presente nos livros didáticos. Sobre isso Silva (2005; p.25) esclarece:

A invisibilidade da diversidade dos papéis e funções exercidos pelos homens e mulheres negros, entre outros, nas ilustrações dos livros didáticos pode ser corrigida, solicitando-se à criança que descreva outras atividades exercidas pelas mulheres e homens negros que constituem sua família, que moram na sua rua, que freqüentam seu local de encontros religiosos e de lazer, etc...

A autora apresenta práticas possíveis de serem realizadas com as crianças a partir do próprio livro didático. As crianças acrescentam o que não foi abrangido nas atividades e isso certamente trará a elas reflexões sobre as mulheres e homens negros serem muito mais importantes, e com muito mais autonomia que a apresentada a elas nos livros didáticos.

CAPÍTULO II – O UNIVERSO DA PESQUISA

O mestrado do programa PROFLETRAS está ligado a uma intervenção. Este capítulo traz o processo de realização da intervenção desde a aprovação do projeto pelo conselho de ética até sua execução.

2.1 LOCALIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo foi realizado em uma escola pública da rede estadual de ensino em Manacapuru/AM. A instituição de ensino está localizada na zona urbana no Centro da cidade, próximo a dois bairros periféricos. A referida escola foi criada pelo decreto nº 1.142 de 14 de maio de 1968, registrada no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sob o código 13024248, atende ao nível de Ensino Fundamental I. Conta com 09 salas de aulas e no total possui 17 dependências. O gestor da instituição informou não haver documentos como uma planta baixa, porém a partir do código no INEP pode-se constatar a existência da instituição.

2.2 AMOSTRAGEM

Esta pesquisa contou com uma proposta de intervenção aplicada em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental I, com trinta e um alunos; desses apenas os que aceitarem participar da pesquisa e que tiverem a permissão de seus pais e/ou responsáveis foram participantes. Resultando em 24 participantes. Na amostragem relacionadas aos alunos(as), participaram 10 crianças do sexo feminino, e 14 do sexo masculino. Com relação cor e raça, 2 indígenas, 2 brancos, 20 pardos.

2.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Foram incluídos na pesquisa estudantes devidamente matriculados na turma de 3º ano vespertino da escola acima caracterizada, onde a coleta de dados se realizou, que assentiram à pesquisa, por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e cujos pais ou responsáveis anuíram com a participação, expressando-se por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Por obviedade, foram excluídos da pesquisa, todos os alunos não matriculados na turma do 3º ano vespertino e, da turma selecionada, aqueles cujos pais ou responsáveis não consentiram a assinar o TCLE (autorização dos pais) ou o estudante que não assentiu em assinar o TALE (para os estudantes).

2.4 PROCESSO DE RECRUTAMENTO DOS PARTICIPANTES

Apenas um recrutamento ético e confiável pode garantir que as pessoas corretas

estejam sendo ouvidas, representando o público-alvo determinado e fornecendo as melhores opiniões. Por esse motivo a pesquisa teve de ser realizada na turma em que a pesquisadora/professora estava lecionando a aulas de Língua Portuguesa, convidando formalmente todos os alunos da turma com um TCLE e um TALE, além de uma descrição clara dos objetivos, métodos, riscos e benefícios do projeto. Após a comunicação do projeto aos alunos, professores e responsáveis legais, eles decidiram se desejariam participar da pesquisa.

O processo de comunicação do termo de consentimento e do assentimento foi realizado por escrito e de forma adequada, seguindo as orientações da Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012. A pesquisadora buscou o momento, a condição e o local mais adequados para o esclarecimento, prestando informações em linguagem clara e acessível, concedendo o tempo necessário para que o convidado refletisse e consultasse outras pessoas antes de tomar a decisão de participar.

Depois do esclarecimento inicial, a pesquisadora apresentou o TCLE aos convidados ou aos seus representantes legais, para que fosse lido e compreendido antes da expressão por escrito do consentimento.

Durante todo o processo, o participante teve a oportunidade de esclarecer suas dúvidas, tendo todos os seus direitos respeitados, incluindo a informação sobre a pesquisa, a privacidade, a possibilidade de desistência a qualquer momento sem prejuízo, a garantia da confidencialidade de suas informações pessoais e a possibilidade de receber indenização ou ressarcimento de despesas decorrentes da sua participação na pesquisa.

2.5 RISCOS E BENEFÍCIOS

De acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), os níveis de risco e benefício em uma pesquisa devem ser graduados da seguinte forma:

I – **RISCO NEGLIGENCIÁVEL**: os riscos previsíveis são baixos, não ultrapassando os limites daqueles encontrados na vida cotidiana. Os benefícios previstos são também baixos e não ultrapassam os limites daqueles encontrados na vida cotidiana;

II – **RISCO MÍNIMO**: os riscos previsíveis são mínimos e os benefícios previstos para o sujeito ou para a coletividade são relevantes, podendo ser identificados no curto ou no médio prazo;

III – RISCO MAIOR QUE MÍNIMO: os riscos previsíveis são maiores do que os considerados mínimos, mas são proporcionais aos benefícios previstos para o sujeito ou para a coletividade;

IV – RISCO IMINENTE: os riscos são imediatos, não havendo benefícios diretos para o sujeito, mas a pesquisa pode trazer benefícios para a coletividade;

V – RISCO DESCONHECIDO: não é possível prever os riscos e benefícios da pesquisa.

A classificação dos níveis de risco e benefício é importante para orientar a análise ética da pesquisa e determinar as medidas de proteção necessárias para os participantes. Nesse sentido, o pesquisador deve sempre buscar minimizar os riscos e maximizar os benefícios da pesquisa para os participantes e a sociedade como um todo.

Com base nessa norma, foi possível listar uma graduação de risco que pôde definir a comparação entre os riscos e os benefícios naturais à pesquisa de modo que, para avaliar melhor esta relação na presente pesquisa, atribuiu-se a escala de 0 a 5, em que 0 equivale a nenhum risco e 5 equivale a risco desconhecido, estando os demais inseridos em ordem crescente entre esses dois valores. Desse modo:

0 – NENHUM RISCO – Não há exposição dos participantes a quaisquer possibilidades de danos; exemplo: mera observação de comportamento, sem quaisquer intervenções do pesquisador;

1 – RISCO NEGLIGENCIÁVEL – Riscos e benefícios baixos, sem ultrapassar a vida cotidiana; exemplo: pesquisa de opinião sobre um novo produto de limpeza;

2 – RISCO MÍNIMO – Riscos mínimos, benefícios relevantes para o sujeito ou coletividade; exemplo: Pesquisa clínica de um novo medicamento para dor de cabeça com baixa dose e poucos efeitos colaterais;

3 – RISCO MAIOR QUE MÍNIMO – Riscos proporcionais aos benefícios previstos para sujeito ou coletividade; exemplo: Pesquisa clínica de um novo tratamento para câncer com efeitos colaterais moderados, mas que pode salvar vidas;

4 – RISCO IMINENTE – Riscos imediatos, sem benefício direto para o sujeito, mas benefício para a coletividade; exemplo: Estudo sobre a resposta do organismo a uma pandemia, que pode ajudar no desenvolvimento de novos tratamentos;

5 – RISCO DESCONHECIDO – Impossibilidade de prever os riscos e benefícios da pesquisa; exemplo: Pesquisa sobre uma nova substância química que nunca foi

testada em humanos.

Com base na graduação acima descrita e no que dispõe a Resolução nº 466/2012 CNS, com o fim de auxiliar a avaliação ética desta pesquisa, foi elaborada uma fórmula simples em que o Risco é igual à probabilidade de ocorrência de possível dano vezes a severidade desse possível dano e o Benefícios é igual à probabilidade da ocorrência de possível benefício (direito ou indireto) vezes a magnitude desse benefício.

De acordo com isso, a probabilidade de ocorrência pode variar de 0 (não ocorre) a 1 (ocorre) e a severidade do dano ou magnitude do benefício podem ser classificadas em uma escala de 0 a 5. A multiplicação desses valores resultará no grau de risco ou benefício da pesquisa, que pode variar de 0 a 5.

Aplicando a fórmula de gradação de riscos e benefícios nesse caso, é preciso considerar todos os possíveis riscos e benefícios da pesquisa em questão. Do que é possível ser previsto pode-se destacar:

RISCOS:

- Possibilidade de que alguns alunos não se interessem pela leitura ou pela atividade proposta;
- Potencial desconforto emocional caso as perguntas da pesquisa abordem temas sensíveis;
- Risco de exposição pública ou constrangimento caso as respostas sejam compartilhadas com outras pessoas sem autorização.

BENEFÍCIOS:

- Possibilidade de identificar quais características literárias são mais relevantes para a formação leitora dos alunos;
- Contribuição para o desenvolvimento educacional dos alunos;
- Ajudar a melhorar a qualidade da literatura infanto-juvenil disponível no mercado.

Com base nesses possíveis riscos e benefícios, é possível atribuir valores de 0 a 5 para cada categoria, desse modo:

Riscos: Possibilidade de desinteresse pela atividade: 1; Desconforto emocional: 2; Risco de exposição pública: 2

Benefícios: Identificação de características relevantes: 5; Contribuição educacional: 4; Melhoria na literatura infanto-juvenil: 5

Após atribuir os valores para cada categoria, basta somá-los para obter a pontuação geral da pesquisa. Neste caso, a pontuação seria 14 (1+2+2+5+4+5).

Dessa forma, em relação aos riscos, pode-se considerar que a pesquisa apresentou um risco mínimo, já que se tratou de uma análise de literatura e não envolveu nenhum tipo de intervenção invasiva ou perigosa para os participantes. Portanto, foi atribuído o valor de 1 na escala.

Por outro lado, os benefícios da pesquisa podem ser considerados moderados. A análise da literatura infantojuvenil pode contribuir para a formação leitora dos alunos, auxiliando a professora na escolha de livros e estratégias de ensino mais adequadas. Além disso, a pesquisa pode gerar conhecimentos relevantes para a área da educação e da literatura. Pode-se atribuir, então, o valor de 4 na escala.

Com isso, a graduação de riscos e benefícios para essa pesquisa seria de 1 para o risco e 4 para o benefício, resultando em uma pontuação total de 4. Esse resultado indica que a pesquisa apresenta um nível moderado de benefícios em relação aos riscos envolvidos.

2.6 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto em questão foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biodiversidade e Florestas da Universidade Federal do Oeste do Pará (CEP/UFOPA) e a coleta de dados somente ocorreu após a aprovação pelo referido órgão. A privacidade dos participantes da pesquisa foi e está sendo tratada com rigor profissional e todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa.

O nome ou qualquer outra informação que possa identificar os participantes não foi e nem será divulgado sem a sua autorização, e a interrupção da participação pôde ser feita a qualquer momento sem penalidades. Os participantes da pesquisa receberam uma via assinada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Autorização de Uso de Imagem (TAUI), garantindo seus direitos e proteção integral previstos na Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

2.7 DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS E GARANTIA DOS BENEFÍCIOS DA PESQUISA

A responsável pelo projeto se comprometeu a tornar públicos os resultados da pesquisa na plataforma Brasil, dando o devido crédito aos autores dos resultados

positivos, negativos ou inconclusivos e garantindo o sigilo dos participantes. Além disso, os resultados serão divulgados aos participantes e à instituição onde a pesquisa foi realizada, sendo assegurado o sigilo dos participantes.

A pesquisadora também garante que os dados obtidos serão encaminhados para publicação, com o objetivo de compartilhar os resultados alcançados. Por fim, os benefícios decorrentes do projeto serão repassados aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.

2.8 METODOLOGIA

Partindo de um estudo teórico sobre leitura literária, a pesquisa faz parte da área de concentração Estudos Literários, a qual realizou uma pesquisa participante, com metodologia qualitativa, centrada no desenvolvimento de reflexões e práticas por meio de instrumentos pedagógicos e científicos, visando a participação ativa e a transformação dos sujeitos envolvidos.

Essa abordagem se baseia em diversos fundamentos teóricos e estilos de construção para elaborar modelos de conhecimento social através da pesquisa científica. Para Brandão (2017), é essencial que a pesquisa parta de uma situação social concreta, permitindo que tanto o pesquisador quanto os participantes do grupo possam alterar sua dinâmica ao longo do processo. Isso implica em uma abordagem flexível, na qual os elementos investigados podem sofrer modificações no decorrer da pesquisa.

Além disso, a pesquisa participante valoriza o diálogo e a cooperação entre pesquisadores e participantes, promovendo uma troca de saberes e experiências que enriquece o processo investigativo. Essa colaboração visa a promover o empoderamento e a autonomia dos participantes, capacitando-os a analisar criticamente sua realidade e a agir de forma consciente para promover mudanças positivas.

Nesse sentido, é importante que tanto os pesquisadores quanto os participantes adotem uma postura reflexiva, estando abertos a revisitar e reformular suas concepções ao longo do processo. Isso requer uma flexibilidade metodológica para se adaptar às mudanças e complexidades que podem surgir durante a pesquisa, garantindo sua relevância e eficácia na produção de conhecimento.

A proposta de intervenção foi realizada no segundo semestre de 2023, em

uma turma do 3º ano, em uma escola da rede estadual no município de Manacapuru, Amazonas.

O universo da pesquisa contou com a participação de 24 alunos.

Foram realizadas aplicação de atividades ligadas a práticas de ler Literatura Infantojuvenil, nos anos iniciais utilizando principalmente os gêneros poema e narrativa, nas aulas de Língua Portuguesa.

As atividades foram organizadas por meio de blocos mensais subdivididos em roteiros semanais, com carga horária de 4 horas. Foram feitas sequências didáticas semanais tendo como principais atividades:

- Rodas de leituras e conversas.
- Visitas semanais a bibliotecas
- Escolhas de livros para leituras semanais com a família.
- Participação mensal, de autores de literaturas locais, para leitura deleite e rodas de conversas.
- Culminância – Relatos orais de experiências dos participantes: professora, alunos, pais e escritores.

2.8.1 Da Escolha das Obras a Serem Trabalhadas

As escolhas foram realizadas em dois momentos. No primeiro momento os livros indicado pela professora e no segundo momento os próprios alunos escolheram as obras de acordo com a disponibilidade na biblioteca da escola.

2.8.1.1 Primeiro momento

No primeiro momento a professora leu junto aos alunos e alunas os clássicos contos de fadas, e os alunos leram obras indicadas pela professora obras completas de poemas, de Cecília Meireles e obras de autores locais Raimundo Nogueira e Rosely Barros.

2.8.1.2 Segundo momento

Foi feito um levantamento das obras literárias infantojuvenis, presentes na biblioteca, adequadas a idades dos(as) alunos(as) participantes da pesquisa.

Dentre as obras literárias, selecionadas conforme indicação etária, os(as) alunos(as),receberam as obras para fazerem a escolha em sala de aula.

CAPÍTULO III – RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa participante analisando os dados, considerando os objetivos propostos no projeto de intervenção com o título Literatura infantojuvenil: leituras para além da sala de aula.

As atividades foram realizadas com objetivo principal de introduzir a literatura Infantojuvenil nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Seu planejamento incluiu o vínculo entre escola, família e comunidade literária (autores de Literatura Infantojuvenil local). Foi realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Amazonas

Sobre a prática em sala de aula teve fundamentação teórica em Filho (2009), Junqueira, et. al. (2011), Solé (1998), Silva (2009), Colomer (2007), Fant (2023) entre outros autores.

As atividades desenvolvidas no decorrer do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no segundo semestre de 2023, como complemento à proposta didática metodológica, voltada à formação do leitor literário, elaborada em forma de leituras direcionadas, leituras de livre escolha e leituras compartilhadas foram pensadas de forma a levar as crianças a conhecerem as diversas possibilidades de obras literárias presentes na biblioteca escolar.

Como objetivo secundário verificamos quais elementos presentes na literatura despertam mais o interesse dos pequenos leitores. Por serem alunos do 3º ano do ensino fundamenta já possuíam noção básica de poemas e narrativas. E a partir das leituras propostas a eles, no primeiro momento, foi-lhes proporcionado uma discussão sobre os conceitos básicos dos elementos que compõem a narrativa e o poema.

No ponto de partida da intervenção, começamos pela leitura de poemas e depois partimos para contos curtos em sua forma específica de narrativa infantil. Abaixo podemos verificar as obras lidas pela professora junto a turma.

Tabela 05: obras direcionadas pela professora

Obras	Autores	Gênero textual
Ou isto, ou aquilo	Cecilia Meireles	Poemas
Chapeuzinho Vermelho	Irmãos Grimm	Contos de fadas
A bela Adormecida	Irmãos Grimm	Contos de fadas
A Branca de Neve	Irmãos Grimm	Contos de fadas
Rapunzel	Irmãos Grimm	Contos de fadas
Cinderela	Irmãos Grimm	Contos de fadas
O soldadinho de Chumbo	Hans Christian Andersen	Contos de fadas

O patinho feio	Hans Christian Andersen	Contos de fadas
Canto breve	Raimundo Nogueira (escritor local)	Poesias modernas
A força dos jacarés	Raimundo Nogueira (escritor local)	Fábula moderna
O rude caçador ou a onça não é tão selvagem	Raimundo Nogueira (escritor local)	Conto moderno
Inaiá cunhatã e a cheia do Rio Solimões	Rosely Barros/autora e ilustradora. (escritora local)	Conto curto
Kurumi Guaré no coração da Amazônia	Yaguarê Yamã	Conto indígena

Das 24 crianças participantes da pesquisa nenhuma havia lido quaisquer das obras listadas. Esse foi o primeiro contato com as obras clássicas escritas. Conheciam alguns dos contos apenas por meio da migração das obras para a televisão.

A escola não disponibiliza das obras clássicas. Foram levadas do acervo particular da professora proponente da pesquisa. As crianças puderam ver as obras e comentar sobre elas.

3.1 REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA – LEITURA LITERÁRIA DO LIVRO "OU ISTO OU AQUILO", DE CECÍLIA MEIRELES

A leitura literária desempenha um papel fundamental no processo educativo, estimulando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Diversos autores têm discutido sobre a importância da leitura literária na escola e em família, ressaltando os benefícios e as estratégias para promover essa prática. Nesse contexto, destacam-se as contribuições de autores como Cosson (2021), Colomer (2003), Colomer (2007), Zilberman e Machado, bem como, Silva (2009), que abordam a temática da leitura literária e suas implicações no contexto educacional.

A sequência didática proposta teve como base as reflexões desses autores, que apontam para a importância de despertar o interesse dos alunos pela leitura desde cedo, promovendo experiências significativas que envolvam a família e estimulem a imaginação, a criatividade e o senso crítico.

No primeiro dia de aula, a apresentação do livro "Ou Isto ou Aquilo" aos alunos buscou seguir as orientações de Cosson (2021), que destaca a importância de despertar a curiosidade dos estudantes através da exploração da capa, do título e das ilustrações (Imagem 01).

Além disso, a leitura em voz alta de um ou dois poemas selecionados foi realizada de acordo com as recomendações de Colomer (2003; 2007), que ressalta a importância de envolver os alunos de forma afetiva e emocional na experiência literária.

Imagem 01: Apresentação da obra “Ou Isto ou Aquilo” de Cecília Meireles.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 02: Iniciação a leitura literária de poemas de Meireles.



Fonte: arquivo pessoal.

No segundo dia, a distribuição dos poemas do livro "Ou Isto ou Aquilo" para cada aluno e a orientação para a leitura em casa com a família seguem a perspectiva de Zilberman e Machado, que defendem a interação entre a escola e a família como forma de fortalecer os vínculos afetivos com a leitura e estimular a formação de leitores autônomos (Imagem 02).

O prazo de entrega do livro na quinta-feira, permitindo que os alunos tivessem o final de semana e mais dois dias (segunda e terça de manhã) para a leitura em casa, está alinhado com as recomendações de Vera Maria Tiezmann Silva (2009), que ressalta a importância de garantir tempo e espaço para que a leitura seja realizada de

forma prazerosa e significativa.

No terceiro dia, a retomada dos alunos à escola e o momento de compartilhamento das experiências de leitura individual seguem as diretrizes de Colomer (2007), que enfatiza a importância de criar espaços para o diálogo e a troca de impressões entre os estudantes.

A apresentação das fotos e vídeos da leitura feita com a família, além de enriquecer o compartilhamento das experiências, contribuiu para a construção de uma comunidade leitora, conforme proposto por Zilberman (2010) e Machado(2001).

No quarto dia, a preparação e realização dos seminários individuais estão alinhadas com as recomendações de Cosson (2021), que ressalta a importância de promover a oralidade e a reflexão crítica a partir das leituras realizadas (Imagem 03).

A oportunidade de fazer perguntas sobre a vida e obra da autora e ilustradora, ampliam o horizonte dos estudantes em relação à literatura, conforme defendido por Colomer (2003) e Silva (2009).

Imagem 3: Alunos lendo seus poemas favoritos e compartilhando experiência de leituras.



Fonte: arquivo pessoal.

Em suma, a sequência didática proposta, embasada nas contribuições de Cosson (2021), Brito, (2012) Colomer (2003), Colomer (2007), Zilberman (2010). Machado (2001) e Silva (2009), buscou promover a leitura literária como prática significativa e deleitosa. A interação entre escola e família, o estímulo à imaginação, a reflexão crítica e o compartilhamento de experiências foram elementos-chave para despertar o interesse dos alunos pela leitura e fortalecer o vínculo afetivo com a literatura.

Os alunos foram incentivados a observar os recursos estilísticos e as ilustrações presentes na literatura infantojuvenil para melhor êxito no desenvolvimento do processo de leitura e comentavam sobre elas, assim foi possível entender por meio do olhar da criança como enxergam determinada obra como um todo, enredo e o livro em si, o material que o compõe. fazer parte do universo da criança nesse primeiro contato com o livro literário, ouvir a opinião da criança sobre o objeto livro e o literário presente nele, implica em descobertas de conhecimento e aprendizado tanto para as crianças quanto para a pesquisadora.

Sequência Didática: Leitura Literária do livro "Ou Isto ou Aquilo", de Cecília Meireles

Duração: 4 dias (6 aulas de 1 hora cada)

Dia 1 – Aula 1:

- Apresentação do livro "Ou Isto ou Aquilo" aos alunos.
- Exploração da capa, do título e das ilustrações.
- Leitura dos poemas.
- Discussão em grupo sobre as primeiras impressões e sentimentos despertados pela leitura.

Aula 2:

- Distribuição do livro "Ou Isto ou Aquilo" para cada aluno.
- Orientação para que realizem a leitura individual em casa, com a família.
- Estímulo para que façam anotações, destaquem trechos favoritos ou que despertem interesse durante a leitura.
- Entrega do livro na quinta-feira, proporcionando o final de semana e mais dois dias (segunda e terça de manhã) para a leitura em casa.

Dia 2 – Aula 3:

- Retorno dos alunos à escola após a leitura do livro.
- Momento de compartilhamento das experiências de leitura individual, em que cada aluno apresenta suas impressões sobre a obra.
- Apresentação das fotos e vídeos da leitura feita com a família.

Aula 4:

- Preparação do seminário individual sobre o livro, a autora e o ilustrador.
- Orientação para que os alunos organizem suas ideias e selecionem os aspectos mais relevantes para a apresentação.

Dia 3 – Aula 5:

- Continuação da preparação do seminário individual.
- Revisão e ensaio das apresentações.

Aula 6:

- Realização dos seminários individuais, em que cada aluno apresenta suas impressões sobre o livro, a autora e o ilustrador.
- Apresentação do seminário na terça e quarta-feira.

Atividades complementares:

- Produção de relatos de experiências inspirados nas leituras feitas na escola e em casa.
- Realização de rodas de conversa sobre os poemas lidos e o livro, autora e ilustrador(a).

Os seminários aconteceram na terça-feira e quarta-feira à tarde, momentos nos quais cada aluno teve a oportunidade de expressar suas impressões sobre a obra, a autora e ilustrador. Durante a apresentação, também foram relatadas as experiências de leitura com a família e sobre as fotos e vídeos da leitura feita com eles, enriquecendo a experiência de compartilhar o momento de leitura em casa. As atividades complementares incluíram a produção de textos sobre a experiência de leituras do livro e a realização de rodas de leitura.

3.2 LEITURA LITERÁRIA DO LIVRO "INAIÁ CUNHANTÂ: A CHEIA DO RIO SOLIMÕES", DE ROSELY BARROS

A leitura literária desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, despertando a imaginação, ampliando o vocabulário e proporcionando momentos de deleite e reflexão. Nesse contexto, a sequência de aulas realizada com os alunos teve como objetivo central promover a leitura do livro "Inaiá Cunhantâ: a cheia do rio Solimões", de Rosely Barros, e

proporcionar uma experiência enriquecedora por meio da interação com a autora. Ao longo de quatro aulas, diversas atividades foram desenvolvidas, culminando com a visita da escritora à escola. Nestes resultados de pesquisa, serão apresentados os principais acontecimentos e os impactos observados durante essa sequência de leitura literária.

A sequência de aulas foi iniciada com a apresentação da obra aos alunos, por meio da leitura de um trecho selecionado realizada pela professora. Essa estratégia teve como objetivo aguçar a curiosidade dos alunos e despertar o interesse pela obra "Inaiá cunhantã: A cheia do rio Solimões". A partir desse estímulo inicial, os alunos foram instigados a expressar suas expectativas e suposições sobre a história.

Na segunda aula, foi realizada uma discussão em grupo para explorar as impressões e as conjecturas dos alunos a respeito da obra. Essa atividade permitiu que eles compartilhassem suas opiniões e estabelecessem conexões com suas vivências e conhecimentos prévios. A discussão foi norteadada pela expectativa da visita da autora à escola, agendada para a quarta-feira.

A terceira aula foi marcada pela preparação do ambiente escolar para receber a autora. A sala de aula foi decorada de maneira especial, criando um ambiente acolhedor e estimulante.

A visita da autora, ocorreu na quarta-feira dia 07/06/2023. Sua presença na escola despertou entusiasmo e expectativa nos alunos. Durante sua apresentação, a autora contextualizou a obra, envolvendo os alunos em sua narrativa e proporcionando uma experiência imersiva no universo de "Inaiá Cunhantã: A cheia do rio Solimões". Em seguida, a autora realizou uma leitura deleite, encantando os alunos com sua interpretação e expressividade (Imagem 04).

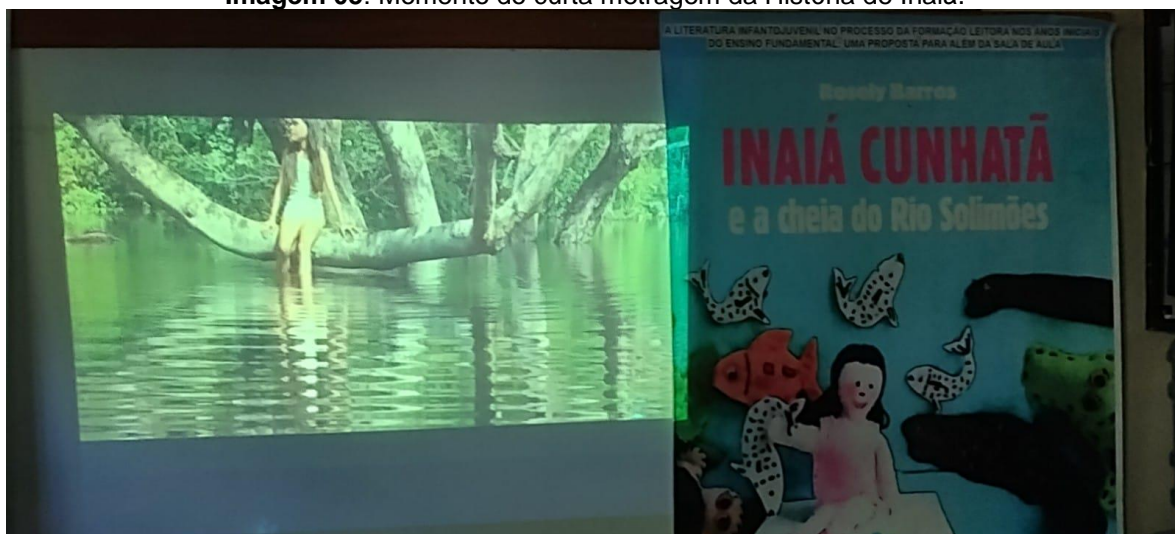
Imagem 04: Escritora Rosely Barros falando de seu livro.



Fonte: arquivo pessoal.

Além disso, a autora exibiu o filme produzido pelo cineasta amazonense Z Leão, baseado na obra "Inaiá cunhatã e a cheia do rio Solimões". Esse recurso audiovisual permitiu que os alunos visualizassem a história de forma mais ampla, enriquecendo sua compreensão e imaginação (Imagens 05 e 06).

Imagem 05: Momento do curta metragem da História de Inaiá.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 06: alunos(as) assistindo o curta metragem Inaiá.



Fonte: arquivo pessoal.

Após a leitura, os alunos tiveram a oportunidade de fazer perguntas à autora, o que proporcionou uma interação rica e significativa. As perguntas versaram sobre a vida e obra da autora, a inspiração para a escrita e a importância da literatura em suas vidas.

Um ponto alto da presença da autora foi mostrar para os alunos os pequenos bonecos criados por ela em veludo, exposto em cenário em caixa de vidro (Imagem 07). Todos se aproximaram para examinar a pequena Inaiá.

Imagem 07: Autora mostrando sua criação usada para as fotografias da ilustração de sua obra Inaiá Cunhantã.



Fonte: arquivo pessoal.

A autora também doou exemplares do livro para a escola, permitindo que os alunos continuassem a leitura em casa e fortalecessem os laços entre a escola, a família e a literatura.

Imagem 08: alunos e alunas compartilhando experiência sobre obra de Rosely Barros.



Fonte: arquivo pessoal.

A sequência de aulas dedicada à leitura literária do livro "Inaiá Cunhantã: a Cheia do rio Solimões", de Rosely Barros, revelou-se uma experiência enriquecedora para os alunos. Através do estímulo inicial proporcionado pela leitura do trecho da obra, os alunos demonstraram interesse e curiosidade pela história. A visita da autora e a leitura deleite realizada por ela trouxeram uma dimensão especial à experiência, proporcionando momentos de encantamento e reflexão (Imagem 08).

A presença da autora permitiu que os alunos conhecessem a pessoa por trás da obra, estabelecendo uma conexão pessoal e emocional com a escritora. A exibição do filme e a disponibilização do áudio do livro para pessoas com deficiência visual ou que não sabem ler foram ações inclusivas e significativas, ampliando o acesso à obra para todos os alunos.

Por fim, é importante destacar o impacto positivo dessa sequência de leitura literária na formação dos alunos. A interação com a autora, a vivência do livro e a continuidade da leitura em casa despertaram o gosto pela leitura, incentivaram a expressão de opiniões e estimularam a imaginação dos alunos. Essa experiência ampliou seus horizontes literários e reforçou a importância da literatura em suas vidas.

3.2.1 Relato de Experiência

Após a participação da escritora Rosely Barros na roda de leitura com as

crianças, a escritora participou de uma entrevista para um jornal para o qual citou sobre a realização da pesquisa e sua participação nela. A autora escreveu um relato de experiência sobre o momento compartilhado com a turma.

CONVERSA COM AUTORES

Odaléia Rosely Nascimento Barros

Penso na Literatura infantojuvenil como algo que possui um papel fundamental na vida dos alunos das séries iniciais com idade entre cinco aos treze anos, pois, é nessa faixa etária que os alunos desenvolverão para a vida o hábito da leitura e com isso a ampliação do vocabulário, autoconhecimento, maior concentração, maior aptidão para a aprendizagem, melhor criatividade e imaginação, um repertório significativo de leituras, entre outros benefícios para a vida, visto que a versatilidade do pensamento, nasce com o hábito de ler. ao ser convidada para participar de um projeto propondo leituras para além da sala de aula já fiquei bem feliz. E quando vi esse trabalho tão importante sendo desenvolvida dentro de uma escola pública com alunos de baixa renda, e sem acesso literatura em casa, vi a dimensão dessa iniciativa para a vida dessas crianças. Algo certamente marcante e perdurador nascendo ali por meio da professora Lia.

Lá estava eu no dia sete de junho de dois mil e vinte e três, (07.06.2023) a convite da professora Lia Mara Veloso dos Santos Cruz, fui ao encontro dos trinta (30) alunos do terceiro ano (3º) do Ensino Fundamental I com idade entre oito e nove (8 e 9) anos na escola estadual Leopoldo Neves em Manacapuru-Am.

A professora Lia Mara Veloso me convidou para uma roda de conversa e leitura do livro Inaiá Cunhatã e a cheia do Rio Solimões, de minha autoria (Rosely Barros), lançada em 2022, pela Editora Telha. O planejamento minucioso, detalhado fez esse encontro para viver um pouco a literatura local ser muito eficaz e marcante na vida das crianças. Tudo foi preparado com zelo, levando em conta a faixa etária dos alunos e o empenho da professora, em apresentar o melhor para seus alunos, como a disposição dos alunos em sala de aula, cartazes, mesa para exposição dos trabalhos, as questões a serem levantadas em relação ao trabalho do autor e da produção literária e equipamentos utilizados, fez toda a diferença para o sucesso na execução do projeto.

Expliquei para as crianças sobre o livro levado a elas, pois apresenta as engenhosidades de uma cunhatã da nossa região que cria meios para pescar

sardinhas pela brecha do assoalho de sua casa, uma palafita da área alagadiça ribeirinha. Essa realidade da personagem criou muita familiaridade com a vida das crianças, pois muitas vivem em áreas onde a enchente é parte constante em sua realidade, deixando assim a leitura e o compartilhamento de experiência entre a literatura e realidade bem mais interessante.

Ao me pedirem para falar sobre a obra as escolhas de fonte, de cores e de papel lhe expliquei sobre a obra ser escrita em caixa alta, e em papel laminado. Percebi que o livro além da história, despertou um encantamento profundo nas crianças, pelo seu colorido e pelas grandes ilustrações que retratam a vida ribeirinha. Algo muito destacado pelas crianças nas suas colocações sobre as coisas que mais gostaram na obra.

Ao me encontrarem, os alunos se apresentavam bastante surpresos, pois, encontrar um autor de livros e conversar com ele, era uma novidade, pois ainda há poucos autores na cidade, que escrevam literatura voltado para o público infantil.

Percebi na ocasião, um brilho nos olhos daquelas crianças que tinham vários livros nas suas mãos e que olhavam com encantamento para “Inaiá cunhatã e a cheia do rio Solimões e para mim. Percebi ainda o empenho e o diferencial que a professora Lima Mara Cruz estava fazendo na vida daqueles alunos, pois apesar dos males que a pandemia causou ao afastar os alunos do convívio em sala de aula, aqueles alunos tinham um diferencial na aprendizagem por conta da metodologia, experiência e empenho da professora Lia Mara Cruz.

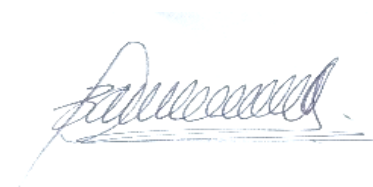
Conversamos sobre as ilustrações, respondi muitas perguntas sobre como fiz as ilustrações, também queriam saber sobre a personagem, se era fictícia ou se existia. Respondi a todas as suas indagações, e ainda assistiram a um filme baseado no livro, dirigido por mim e filmado e editado pelo cineasta Z Leão.

O empenho da professora Lia Mara na realização do seu trabalho é percebido no desempenho dos seus alunos. Quisera que todos os professores tivessem o mesmo olhar e tato pedagógico, pois, após vinte e oito anos com experiência em salas de aula, nas diversas séries do Ensino Fundamental e médio e em Direção de escola, posso afirmar a fundamental importância do profissional formador da base educacional.

Enfim, após quatro horas de conversa com os alunos com direito a curta metragem e apresentação dos desenhos que faço utilizando lápis de cor, ganhei de

um aluno, um desenho. Ele me retratou com detalhes, depois fizemos um registro fotográfico e me despedi, com saudades, porém, feliz pelo bom desempenho daquela turma. Estavam em boas mãos.

Odaléia Rosely Nascimento Barros



3.3 LEITURA LITERÁRIA DO LIVRO " O RUDE E O CAÇADOR", "A FORÇA DOS JACARÉS" E "CANTO BREVE" DE RAIMUNDO NOGUEIRA

Após a visita literária da escritora Rosely Barros foi a vez do escritor, professor aposentado e advogado Raimundo Nogueira. Pessoa ciente do papel fundamental da literatura na educação escolar, no sentido de partir da escola incentivos a iniciação da formação de leitores literários para também ampliar sua vivência sociocultural, especialmente quando conectada a escritores locais.

3.3.1 Apresentação do Escritor e Suas Obras – Um Vínculo Local

Aula 1: leitura deleite e conversa com o escritor

Imagem 09: Escritor apresentando as obras a turma.



Fonte: arquivo pessoal.

Na primeira aula, os alunos foram apresentados ao escritor Raimundo Nogueira, um morador local da região onde a pesquisa foi realizada. O autor doou exemplares de suas obras literárias, incluindo "O Rude e o Caçador", "A Força dos Jacarés." e "Canto Breve". A qualidade do livro e suas ilustrações surpreendeu os alunos, uma vez que eram de excelente qualidade (Imagem 09). O fato de o autor ser um morador local acrescentou um componente especial a essa experiência.

Durante a discussão sobre as obras do autor, os alunos compartilharam suas impressões iniciais, explorando personagens, enredos e temas. A proximidade com o

autor proporcionou um sentimento de identificação com as histórias, uma vez que os cenários e as experiências literárias estavam diretamente relacionados ao ambiente em que vivem.

Imagem 10: Escritor com os alunos após doar exemplares de suas obras literárias.



Fonte: arquivo pessoal

Aula 2: Leitura de Trechos das Obras de Raimundo Nogueira – Um Passeio pela Escrita Local

Na segunda aula, o autor leu para os alunos(as) as obras selecionadas, enfatizando a expressão e a entonação. As crianças ficaram muito entusiasmadas com a presença do autor. Além das leituras o escritor respondeu perguntas sobre o processo de escrita, escolha do tipo de papel utilizado e ilustrações nas obras (Imagem 11). A discussão sobre esse assunto destacou-se, enriquecendo a experiência de leitura. Os alunos sentiram como se estivessem fazendo um passeio pela escrita local, imergindo nas nuances literárias e visuais das histórias.

Imagem 11: autor lendo suas obras aos alunos e conversando sobre elas.



Fonte: arquivo pessoal.

Aula 3: Roda de Conversa sobre as obras e representação da realidade

Durante a roda de conversa, o autor respondeu às perguntas dos alunos, proporcionando uma oportunidade única de inspiração a partir do próprio entorno. A qualidade das ilustrações nas obras do autor foi destacada, enriquecendo a compreensão visual das histórias. Os alunos puderam conhecer as inspirações do autor e entender como suas experiências pessoais influenciaram sua escrita, fortalecendo o sentimento de orgulho em relação à produção literária local.

Imagem 12: alunos expondo opiniões em roda de conversa com o autor Raimundo Nogueira.



Fonte: arquivo pessoal.

Aula 4: Reconto da História Lida

Na última aula da série, os alunos realizaram uma atividade de reconto da história lida, demonstrando como a proximidade com escritores locais pode inspirar a valorização da produção literária regional. O autor perguntou quais alunos gostariam

de participar da recontagem das histórias lidas. E os alunos dispostos foram a frente recontar as histórias, os poemas. Uma experiência a ser repetida, pois mostrou-se muito significativa. Apesar de algumas crianças ficarem tímidas, todas conseguiram serem participativas em algum momento (Imagem 13).

Imagem 13: alunos(as) recontando as histórias lidas e comentando sobre a obra.



Fonte: arquivo pessoal.

Ao final das aulas os alunos por iniciativa própria fizeram a fila e foram levar seu livro ao autor para autógrafos com dedicatória. E o autor apesar do cansaço sucumbiu ao capricho dos pequenos e com muito carinho dedicou todas as obras apresentadas ao 3º ano (Imagem 14).

Imagem 14: crianças na fila para receberem dedicatória nas obras literárias. (arquivo pessoal).



Fonte: arquivo pessoal.

Aula 5: Relato de Experiência e Encerramento – Celebrando a Literatura

Local

Na última aula da série, os alunos relataram oralmente as experiências de leituras junto a escritores locais, descrevendo o que aprenderam e como se sentiram após a interação com escritores.

Nesses relatos orais falaram sobre a qualidade das ilustrações e do papel, das fontes nas obras dos autores, gostaram de terem recebido as obras de presente. Os relatos demonstraram como a proximidade com escritores locais pode inspirar a valorização da produção literária regional.

A atividade de escrita permitiu que os alunos explorassem sua própria criatividade, escrevendo contos e poemas inspirados nas obras do autor e nas raízes locais. Receberam orientação e dicas do próprio Raimundo Nogueira sobre escrita, e trazer o a leitura para a vivência do leitor, isso não apenas enriqueceu a experiência, mas também incentivou os alunos a expressarem profundamente as peculiaridades de sua própria comunidade.

Assim, a sequência de aulas de leitura literária com a participação do escritor e advogado Raimundo Nogueira, um morador local, fortaleceu a relação entre literatura e comunidade. Além de promover a apreciação pela leitura literária, essas aulas estimularam a criatividade, o pensamento crítico e o orgulho das raízes locais dos alunos.

O enredo da história por conter personagens presentes na realidade dos alunos. Chamou muito a tenção de todos. E com relação a materialidade do livro, qualidade do papel e das ilustrações utilizadas nas obras do autor enriqueceu a

experiência de leitura no sentido do produto livro ofertado as crianças ser de qualidade superior a muitos presentes na biblioteca da escola.

Destacamos, assim, a importância de valorizar escritores locais no contexto educacional, enriquecendo a educação e fortalecendo o sentimento de identidade e pertencimento na comunidade.

3.4 LEITURA LITERÁRIA DA OBRA “KURUMIM GUARÉ NO CORAÇÃO DA AMAZÔNIA”, DE IAGUARÊ YAMÃ

Durante três aulas de uma hora cada, foi conduzida uma sequência didática focada na leitura literária do livro "Kurumi Guaré no Coração da Amazônia", adaptado em formato *pop-up* pela professora. O objetivo central foi explorar a literatura indígena e proporcionar um espaço para discussão sobre cultura e identidade étnica.

Aula 1: Introdução ao Livro e Roda de Leitura

Na primeira aula, o livro adaptado foi apresentado aos alunos, com explicação sobre sua origem na história original de Iaguarê Yamã. Uma leitura compartilhada das partes adaptadas foi feita, seguida por uma discussão inicial sobre as primeiras impressões da história e dos elementos culturais indígenas.

Aula 2: Explorando a Cultura Indígena

Na segunda aula, o foco foi aprofundar o entendimento sobre a cultura indígena presente na história. Isso foi feito por meio de uma roda de conversa sobre os povos indígenas, a exibição de um vídeo ou apresentação sobre suas comunidades e uma oportunidade para os alunos explorarem livremente o livro original.

Aula 3: Impressões e Identificação Cultural

Na última aula, os alunos compartilharam suas impressões finais sobre a história e discutiram sobre a importância da representatividade na literatura. Houve um momento dedicado para os alunos que se identificaram como indígenas falarem sobre sua etnia e sua experiência cultural, encerrando com uma reflexão sobre a diversidade na literatura e na sociedade.

Conclusão

A sequência didática proporcionou uma experiência enriquecedora de leitura literária e discussão sobre cultura indígena. Os alunos demonstraram interesse e engajamento durante todas as aulas, contribuindo para um ambiente de aprendizado colaborativo e respeitoso.

Este relatório destaca os principais aspectos e atividades realizadas durante

a sequência didática, ressaltando o alcance dos objetivos propostos e o impacto na compreensão dos alunos sobre a literatura indígena.

Imagem 15: pesquisadora, com os alunos, exibindo o livro em formato original junto com a versão *pop-up*



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 16: livro remodelado pela pesquisadora em formato *pop-up*.



Fonte: arquivo pessoal.

A atividade seguiu com leituras do texto, descrições e análises de imagens.

Ao final da leitura foi pedido aos alunos(as) que falassem em roda de conversa como foi para eles aquela experiência de leitura. E foram muitos relatos interessantes. Dentre eles o que mais me chamou atenção foi a frase “Eu pensava

que indígenas não soubessem escrever livro, ficava sempre na mata, bem longe!”

Imagem 17: roda de leitura com a pesquisadora.



Fonte: arquivo pessoal.

3.5 LEITURAS LITERÁRIAS DE LIVRE ESCOLHA

Passado a parte de leituras indicadas pela professora relacionadas a literaturas de Cecília Meireles, com a obra “Ou isto ou aquilo?” Rosely Barros, com a obra “Inaiá Cunhantã e a cheia do rio Solimões”, Vinicius de Moraes com a “A arca de Noé” e Augusto Nogueira com “Canto Breve, O rude e o caçador e A força dos jacarés”, os alunos foram incentivados a escolher livremente os livros da biblioteca escolar que mais despertavam seu interesse.

Porém, por ser muito pequena a biblioteca escolar e ser usada como sala da pedagogia, apesar de oferecer uma vasta seleção de obras literárias, incluindo aquelas de origens diversas, como literaturas africanas e indígenas (essas em mínima quantidade), bem como gêneros variados, como contos, fábulas, poemas e romances, não foi possível realizar as escolhas de livros no seu ambiente. Os livros foram trazidos a sala de aula e dispostos a mesa e cadeira para os alunos selecionassem o de seu agrado (Imagem 18).

Imagem 18: alunos escolhendo livros para fazer leituras com a família.



Fonte: arquivo pessoal.

As obras escolhidas pelos alunos para leituras de livre escolhas foram as descritas na tabela abaixo (Tabela 06).

Tabela 06: obras literárias trabalhadas

Nº	Obra Literária	Autor(a)
01	Aventuras de uma gota d'água	Samuel Murgel Branco
02	Passarinhos e gaviões uma fábula da democracia	Chico Alencar
03	Apuka	Maria Julia Maltese indígena conto
04	Parece, mas não é	José Luiz Mazarro
05	Poemas da minha terra Tupi	Maté indígena
06	Como surgiram os vagalumes	Stela Barbieri e Fernanda Vilela
07	O gato Massamê e aquilo que ele vê	Ana Maria Machado
08	Erica e os girassóis	James Mayhew
09	Truques coloridos	Branca Maria de Paula
10	A semente de Nicolau conto	Chico Alencar
11	Desejos de criança poema	Marcela Canteli Boiago
12	A menina que queria ir para longe	Marta Lagarta conto
13	Fábulas de Esopo	Ruth Rocha
14	Contos	Drafs Erva Furnary
15	Diga um verso bem bonito	Maria José Nobrega e Rosana Pamplona/trocas
16	Novas Histórias antigas	Rosana Pamplona e Dino Bernardi Júnior
17	A festa	Mary França e Eliardo França conto
18	Eudora e Eulália	Camila Dillinger
19	Cada Bicho com o seu capricho	Carlos a Machado
20	Cinco girafas no espaço	Caio Riter
21	Poemas e outros bichos	Cíntia Alves
22	Cai ou não cai poemas Haicais	Jean Marcel Simone Alves Peterson

23	Pantufa de cachorrinho poemas	Jorge Luján
24	Quem sou eu?	Gianni Rodari
25	Travesseiro travesso	Luiz Raul Machado conto
26	Língua de sobra e outras brincadeiras poéticas	Leo Cunha
27	Rapunzel e o Quibungo	Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho
28	O grande rabanete	Tatiana Belinky
29	O gentileza gerou gentileza	Santiago Gomes de Almeida
30	João, Joãozinho, Joãozito o menino encantado	Cláudio Fragata
31	Jardins	Roseane Murray
32	A alma secreta dos passarinhos	Paulo Venturelli
33	Até passarinho passa	Bartolomeu Campos de Queiroz conto premiado
34	Araújo e Ofélia	Ricardo Azevedo
35	Histórias que um jabuti me contou	Adriano Messias
36	Camilão o comilão	Ana Maria Machado
37	só de brincadeira	Leo cunha e Ana Cunha
38	O dragão dos Meus Sonhos	Cecília Pereira Neves
39	A Menina que Engoliu o Mundo	Fê (Fernando Luiz)
40	Com que roupa irei para a festa do rei?	Tino Freitas e Ionit Zilberman
41	O Uirapuru e outros animais incríveis do folclore brasileiro	Januária C. Alves
42	João Bocó e o ganso de Ouro	Arievaldo Viana
43	O caso do Bolinho	Tatiana Belinky
44	Preta, Parda e Pintada	Helena Gomes
45	Essa casa é minha	Ana Maria Machado
46	Kiriku e a feiticeira	Janete Lins Rodrigues et al.
47	Quem quer matar o tempo?	Miriam Portela
48	Felpe Filva	Eva Furnari
49	Essa casa não é minha	Stela Barbieri e Fernando Vilela

Após lerem as obras escolhidas as crianças ao compartilharem a leituras descreviam os elementos que mais lhe chamara atenção na obra lida, tanto relacionados ao texto literário quanto a materialidade do livro.

Imagem 19: aluna realizando leitura com a família.



Fonte: arquivo pessoal.

Após a seleção dos livros, os alunos foram convidados a levá-los para casa e a ler com seus familiares ou responsáveis comprometidos em participar da pesquisa,

dedicando tempo à leitura em família e a compartilhando suas experiências.

A leitura literária em família é fundamental para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Além de aprimorar suas habilidades de leitura, essa prática estimula o pensamento crítico, a criatividade, a empatia e uma melhor compreensão do mundo ao redor. A participação ativa dos pais ou responsáveis no processo de leitura demonstra aos alunos que a leitura é uma atividade valiosa e merece atenção e dedicação. Além disso, essa abordagem reforça a conexão entre a escola e a família, criando um ambiente de apoio à educação.

Imagem 20: aluna lendo com sua avó.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 21: aluno lendo com a mãe.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 22: aluna lendo para a família no quintal.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 23: aluno lendo com a mãe e o irmão.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 24: Aluno lendo com a família, o pai e a avó.



Fonte: arquivo pessoal.

Os livros eram entregues na quinta e devolvidos na terça após terem feito a apresentação em seminário sobre a leitura da semana. O ciclo de entrega de livro se repete a cada semana, criando assim uma rotina de leitura literária para as crianças.

A compreensão de obras e elementos presentes na literatura que auxiliam os pais na criação de ambientes propícios à leitura em casa, conforme destacado por Junqueira (2018), desempenha um papel crucial na construção da competência

leitora. Isso é válido tanto para os mediadores quanto para os jovens leitores, promovendo não apenas a fortificação dos vínculos afetivos, mas também a expansão significativa das práticas de literacia familiar.

Essas práticas, por sua vez, reverberam na interação entre a escola e a família, alinhando-se aos princípios da educação literária e possibilitando a otimização das diretrizes governamentais. Algo realmente importante para uma formação efetiva de leitores, requer um investimento substancial na capacitação de mediadores de leitura.

Após terem realizado a leitura em família foi realizado seminário.

Imagem 25: alunos(as) com os livros lidos durante a semana em início de seminário.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 26: aluno lendo a parte do livro mais interessante para ele.



Fonte: arquivo pessoal.

A cada semana as crianças apresentaram as obras lidas com a família, destacando os elementos na obra que mais lhe atraiu, desde o momento da escolha. Deram destaque ao autor, ilustrador, premiações, ilustrações, as cores predominantes, se a linguagem foi compreendida se precisaram usar o dicionário para melhor compreensão.

Imagem 27: aluno falando para a turma sobre as ilustração e ilustrador.



Fonte: arquivo pessoal.

Colomer (2007) nos compele a confrontar as crianças com textos literários distintos oferecendo ao aluno(a) a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural.

Imagem 28: aluna comentando sobre ilustrador e ilustração destacando a sua favorita.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 29: aluna apresentando o livro da sua leitura da semana.



Fonte: arquivo pessoal.

Ao permitir as crianças escolherem o tipo de literatura “experimentarem” para contar a experiência de leitura, as deixaram fascinadas, algumas levaram por semana três ou quatro obras, poemas, contos de fada, literatura africana (Kiriku e a feiticeira), as crianças se entusiasmaram por ter a liberdade de escolher sua leitura.

Imagem 30: aluna compartilhando com a turma suas impressões sobre o livro literário lido durante a semana.



Fonte: arquivo pessoal.

O processo de iniciar crianças a leitura literária, é árduo, no entanto ao observar o trabalho sendo realizado, ouvir o aluno, antes sem coragem de ler uma frase em voz alta, comentando com tanta propriedade sobre um livro que leu, descrevendo a parte mais interessante a ele, explicando o motivo da escolha, já se considera um êxito.

Imagem 31: aluno apresentando, em seminário, suas impressões sobre a obra literária lida na semana, mostrando a ilustração para a turma.



Fonte: arquivo pessoal.

3.6 CULMINÂNCIA

A culminância do projeto de pesquisa sobre leituras literárias foi um momento marcante e emocionante, não apenas para os participantes, mas também para toda a comunidade escolar. O evento de finalização proporcionou um espaço de compartilhamento de experiências, reflexões. e produções literárias, para as crianças, escritores, professora revelando o impacto significativo que a iniciativa teve em suas vidas para além da sala de aula.

Além de compartilharem seus relatos de experiência, alguns alunos também tiveram a oportunidade de ler suas próprias produções literárias, demonstrando a criatividade e o talento que foram estimulados ao longo do projeto. Essa iniciativa

surpreendeu positivamente a todos, pois foi além do que inicialmente foi proposto, mostrando que as crianças estavam verdadeiramente engajadas e motivadas a explorar o mundo da literatura.

As histórias bem escritas pelos alunos despertaram o interesse não apenas dos colegas e professores, mas também de pessoas externas à escola. Tanto foi o impacto dessas produções que algumas delas foram cotadas para serem publicadas, representando não apenas um reconhecimento do trabalho dos alunos, mas também uma forma de valorizar e disseminar suas vozes e suas histórias para um público mais amplo.

Imagem 32: aluna lendo seu relato de experiência



Fonte: arquivo pessoal.

Ao final do evento, os participantes foram agraciados com um emocionante vídeo contendo fotografias de todos os momentos compartilhados ao longo do projeto. Essas imagens capturaram não apenas os momentos de leitura e escrita, mas também os sorrisos, as expressões de concentração e o entusiasmo das crianças durante as atividades.

No decorrer do evento, as crianças participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de expressar seus sentimentos e vivências, e muitas delas se emocionaram ao relatar suas experiências. Foi evidente o quanto o projeto despertou nelas um amor pela leitura e pela escrita, e como essas atividades foram capazes de estimular não apenas o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e oralidade, mas também o seu crescimento pessoal e emocional.

Imagem 33: aluna emocionada com a finalização do projeto.



Fonte: arquivo pessoal.

Durante a culminância, uma aluna apresentou aos autores um texto literário de sua autoria. A escritora leu e apreciou profundamente a obra, reconhecendo o potencial da aluna. Em um cenário semelhante, outro aluno também teve sua obra reconhecida e admirada pelos autores. Ambos os alunos demonstraram um talento promissor na escrita criativa, e existe a possibilidade de suas obras serem publicadas no futuro próximo.

Imagem 34: autora lendo história escrita pela aluna.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 35: aluno relatando sua experiência.



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 36: alunos lendo suas passagens favoritas.



Fonte: arquivo pessoal.

Além disso, foi um momento especial de homenagear duas figuras importantes para o projeto: os escritores Raimundo Nogueira e Rosely Barros. Ambos foram agraciados com placas em cerâmica contendo agradecimentos pela sua dedicação, inspiração e contribuição para o sucesso do projeto. Suas palavras e orientações foram fundamentais para enriquecer as experiências das crianças e para incentivar o amor pela literatura e pela escrita.

Essa homenagem simbolizou o reconhecimento do trabalho árduo e do comprometimento desses escritores em compartilhar seus conhecimentos e experiências com as crianças, tornando o projeto ainda mais significativo e impactante. Foi uma forma de expressar gratidão e apreço pela sua importante contribuição para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças participantes.

Imagem 37: autores recebendo homenagem da turma.



Fonte: arquivo pessoal.

Em suma, a culminância do projeto de pesquisa sobre leituras literárias foi um momento de celebração do aprendizado, da criatividade e do crescimento das crianças envolvidas. Mais do que simplesmente cumprir uma atividade escolar, elas puderam vivenciar experiências enriquecedoras que deixarão uma marca indelével em suas vidas, inspirando-as a continuar explorando o mundo da literatura e da escrita com entusiasmo e dedicação.

3.7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 07 abaixo demonstra as obras lidas pelos alunos identificados por letras e os elementos mais significativos pra elas em cada obra lida.

Tabela 07: Elementos preferidos nas obras

Participante	Elemento Preferido por Obras Lidas
A	História (Poemas da minha terra Tupi), Personagem (A semente de Nicolau conto), Enredo (Diga um verso bem bonito), Enredo divertido (Travesseiro travesso), História (Histórias que um jabuti me contou), Enredo (João Bocó e o ganso de Ouro), Espaço (Quem sou eu?)
B	História (O gato Massamê e aquilo que ele vê), Ilustrações e enredo (Contos), História (O grande rabanete)
C	História (Erica e os girassóis), Personagem (Fábulas de Esopo), Enredo (Eudora e Eulália), Tempo (O gentileza gerou gentileza), Enredo (Araújo e Ofélia)
D	História (Truques coloridos), Enredo (A menina que queria ir para longe), Ilustrações (Cada Bicho com o seu capricho), Tempo (Rapunzel e o Quibungo)
E	História (Jardins), Espaço (Até passarinho passa), Ilustrações (O dragão dos Meus Sonhos)
F	Enredo (Poemas da minha terra Tupi), Espaço (A semente de Nicolau conto), Personagem (Diga um verso bem bonito), História (Histórias que um jabuti me contou), Enredo (João Bocó e o ganso de Ouro), Tempo (Quem sou eu?)
G	Personagem (O gato Massamê e aquilo que ele vê), Enredo (Contos), História (O grande rabanete)
H	História (Apuka), Espaço (Erica e os girassóis), Personagem (Fábulas de Esopo), Enredo (Eudora e Eulália), Tempo (O gentileza gerou gentileza), Fonte (Araújo e Ofélia)

I	Personagem (Parece, mas não é), Enredo (A menina que queria ir para longe), Tempo (Cada Bicho com o seu capricho), Espaço (Rapunzel e o Quibungo), Espaço (Quem quer matar o tempo?)
J	História (Jardins), Espaço (Até passarinho passa), Ilustrações (O dragão dos Meus Sonhos)
K	História (Poemas da minha terra Tupi), Personagem (A semente de Nicolau conto), Enredo (Diga um verso bem bonito), Tempo (Cinco girafas no espaço), Enredo (João Bocó e o ganso de Ouro), Espaço (Quem sou eu?)
L	Personagem (O gato Massamê e aquilo que ele vê), Enredo (Contos), História (O grande rabanete)
M	História (Apuka), Espaço (Erica e os girassóis), Personagem (Fábulas de Esopo), Enredo (Eudora e Eulália), Tempo (O gentileza gerou gentileza), Fonte (Araújo e Ofélia)
N	Personagem (Parece, mas não é), Enredo (A menina que queria ir para longe), Tempo (Cada Bicho com o seu capricho), Espaço (Rapunzel e o Quibungo), Espaço (Quem quer matar o tempo?)
O	História (Jardins), Espaço (Até passarinho passa), Ilustrações (O dragão dos Meus Sonhos)
P	História (Poemas da minha terra Tupi), Enredo (Diga um verso bem bonito), Espaço (Cinco girafas no espaço), História (Histórias que um jabuti me contou), Enredo (João Bocó e o ganso de Ouro), Espaço (Quem sou eu?)
Q	Personagem (O gato Massamê e aquilo que ele vê), Enredo (Contos), História (O grande rabanete)
R	História (Apuka), Espaço (Erica e os girassóis), Personagem (Fábulas de Esopo), Enredo (Eudora e Eulália), Tempo (O gentileza gerou gentileza), Fonte (Araújo e Ofélia)
S	Personagem (Parece, mas não é), Enredo (A menina que queria ir para longe), Tempo (Cada Bicho com o seu capricho), Espaço (Rapunzel e o Quibungo), Espaço (Quem quer matar o tempo?)
T	História (Jardins), Espaço (Até passarinho passa), Ilustrações (O dragão dos Meus Sonhos)
U	História (Poemas da minha terra Tupi), Enredo (Diga um verso bem bonito), Espaço (Cinco girafas no espaço), História (Histórias que um jabuti me contou), Enredo (João Bocó e o ganso de Ouro), Espaço (Quem sou eu?)
V	Personagem (O gato Massamê e aquilo que ele vê), Enredo (Contos), História (O grande rabanete)
W	História (Apuka), Espaço (Erica e os girassóis), Personagem (Fábulas de Esopo), Enredo (Eudora e Eulália), Tempo (O gentileza gerou gentileza), Fonte (Araújo e Ofélia)
X	Personagem (Parece, mas não é), Ilustrações (coloridos), Enredo (A menina que queria ir para longe), Espaço (Rapunzel e o Quibungo), Espaço (Quem quer matar o tempo?)

Tabela 08: quantidade de preferências por elemento

Elemento Preferido	Número de Participantes
História	20
Enredo	18
Espaço	15
Personagem	13
Ilustrações	11
Tempo	7
Fonte	4

A pesquisa realizada sobre as preferências dos participantes em relação aos elementos das obras literárias revelou os interesses mais cativos aos leitores. A história emergiu como o elemento mais apreciado, sendo destacada por 20 dos participantes. Isso sugere que a trama ou narrativa das histórias desempenha um papel fundamental no envolvimento e apreciação dos leitores, indicando uma preferência por obras que apresentem uma história cativante e envolvente.

Logo em seguida, o enredo recebeu a preferência de 18 participantes, demonstrando que a estrutura e o desenvolvimento da trama são aspectos igualmente importantes para os leitores. Isso sugere que a forma como a história é construída e desenvolvida é fundamental para manter o interesse dos leitores ao longo da leitura.

O espaço foi destacado por 15 participantes, indicando que o cenário e o

ambiente onde a história se desenrola são fatores relevantes para o envolvimento dos leitores. Isso sugere que os leitores valorizam uma descrição vívida e detalhada do ambiente em que a história se passa, contribuindo para uma experiência de leitura mais imersiva.

Os personagens também foram mencionados por 13 participantes como elementos preferidos, indicando que os leitores atribuem importância significativa aos personagens das obras. Isso sugere que personagens bem desenvolvidos e interessantes são essenciais para atrair e manter o interesse dos leitores ao longo da história.

As ilustrações receberam destaque de 11 participantes, demonstrando que as imagens e ilustrações desempenham um papel relevante na experiência de leitura. Isso sugere que as ilustrações podem complementar e enriquecer a narrativa textual, contribuindo para uma experiência de leitura mais visual e envolvente.

O tempo foi preferido por 7 participantes, indicando que a noção de tempo na narrativa também é valorizada pelos leitores. Isso pode incluir tanto a passagem do tempo dentro da história quanto a forma como o tempo é retratado e manipulado pelo autor.

Por fim, a fonte tipográfica recebeu a preferência de 4 participantes, sugerindo que a escolha da fonte também pode ter impacto na experiência de leitura para alguns leitores. Isso indica uma sensibilidade para com os aspectos visuais e estéticos do texto, que podem influenciar a forma como a obra é percebida e apreciada pelos leitores.

Os resultados deste estudo revelaram uma série de benefícios, mas também dificuldades e compreensão ampliada da realidade das crianças.

Os relatos de experiência das crianças mostraram um baixo acompanhamento de leituras em casa. Os familiares tinham muitos compromissos de trabalho fora de casa, jornadas noturnas de trabalho ou ainda problemas sérios de doenças. Essas foram as principais causas das dificuldades de pleno acompanhamento das leituras apontadas pelos estudantes participantes da pesquisa.

Apesar de não ter havido pleno acompanhamento todos tiveram no mínimo uma leitura de livro literário realizada com seu responsável. Essa experiência de ler

com e para eles foi algo muito positivo.

Enquanto professora e pesquisadora foi possível verificar melhorias nas crianças nos seguintes aspectos mediante seus relatos e execuções das práticas de leituras e seminários realizados na sala de aula:

1. **Desenvolvimento da Compreensão Literária:** Os alunos que tiveram a oportunidade de escolher seus próprios livros demonstraram maior envolvimento com a leitura, o que resultou em uma compreensão mais profunda das obras literárias selecionadas. Eles apresentaram uma capacidade mais desenvolvida de analisar personagens, temas e enredos.
2. **Estímulo à Curiosidade:** A liberdade de escolha de livros permitiu que os alunos explorassem diversos gêneros literários e culturas, aguçando sua curiosidade e expandindo seus horizontes.
3. **Fortalecimento dos Laços Familiares:** A leitura em família proporcionou um espaço de interação e diálogo, fortalecendo os vínculos familiares. Pais e filhos puderam compartilhar opiniões e sentimentos sobre as obras lidas.
4. **Melhoria na Habilidade de Leitura:** A leitura acompanhada por um adulto responsável auxiliou os alunos a aprimorarem suas habilidades de leitura, contribuindo para o desenvolvimento de vocabulário e fluência.
5. **Promoção da Empatia:** A leitura de livros com temáticas diversas, como literaturas africanas e indígenas, fomentou a empatia e o entendimento de diferentes culturas e perspectivas.

Em suma a leitura literária em família, com a escolha dos livros pelos próprios alunos, representou uma abordagem valiosa no contexto educacional. Ela não somente fortaleceu os laços entre a escola e a família, mas também promoveu o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

Este estudo comprovou que a leitura literária em família contribui para uma rotina de leitura, estimula a compreensão do mundo e fortalecer os laços familiares. Portanto, a continuidade dessa abordagem é altamente recomendada para escolas em busca de estratégias educacionais eficazes e inclusivas.

3.7.1 Dificuldades enfrentadas no decorrer da pesquisa

Entre os percalços que surgiram ao longo da pesquisa, destaca-se a presença de doenças entre os responsáveis pelas crianças. A necessidade de cuidados adicionais e a demanda por tempos extras impactaram diretamente na participação ativa desses responsáveis nas atividades de leitura com os filhos. Além disso, a falta de fluência na leitura por parte de alguns responsáveis também representou um desafio, pois limitou a capacidade de proporcionar uma experiência de leitura de qualidade para as crianças

Outro obstáculo significativo foi o fato de muitos pais precisarem trabalhar fora de casa. A necessidade de conciliar as responsabilidades profissionais com os familiares reduziu consideravelmente o tempo disponível para dedicar-se às atividades de leitura em família. Como resultado, a frequência e a consistência das sessões de leitura foram comprometidas, dificultando o estabelecimento de uma rotina efetiva.

Esses contratempos evidenciaram a importância de abordar as dificuldades enfrentadas pelas famílias de forma integral ao promover atividades de leitura em conjunto. Estratégias que considerem esses desafios específicos são essenciais para garantir que todas as crianças tenham acesso igualitário a oportunidades de desenvolvimento por meio da leitura, mesmo diante das adversidades enfrentadas pelas famílias.

3.7.2 Pontos Positivos Elencados Durante a Pesquisa

Durante as atividades, os alunos puderam explorar diferentes obras literárias, tanto clássicas quanto contemporâneas, de autores diversos. Através da mediação docente, foram realizadas dinâmicas de leituras e oralidade em grupo e individuais, proporcionando um ambiente participativo e colaborativo. Apesar de muitos responsáveis pelos participantes disponibilizarem de pouco tempo por trabalharem fora, houve uma forte integração com as famílias dos alunos, através de experiências de mediação de leitura os envolvendo.

Ao longo do período, observou-se um significativo desenvolvimento das competências de leitura por parte dos alunos. Eles demonstraram maior capacidade de compreensão, interpretação e análise dos textos literários trabalhados. Além disso, houve uma clara melhora na desenvoltura oral dos alunos em leituras públicas, evidenciando um aumento da autoconfiança e da expressão pessoal.

A apresentação de diversidades de autores e textos literários contribuiu para ampliar o repertório cultural dos alunos e estimular sua sensibilidade estética e seu senso crítico. Eles demonstraram maior interesse por novas experiências de leitura e foram capazes de estabelecer relações entre o que foi lido e suas próprias experiências de vida, tornando a leitura mais significativa e relevante para eles. Muitos se tornaram capazes de reconhecer e distinguir os elementos básicos presentes na literatura, bem como a diferença entre sentido literal e figurado dos textos. Isso demonstra um amadurecimento na forma como os alunos abordam e compreendem as obras literárias, preparando-os para uma leitura mais profunda e crítica.

Franco Junior (2009) nos fala sobre a necessidade de observar, analisar, interpretar e avaliar criticamente tanto a história que o texto narra como o modo pelo qual o narra. Isso exige uma atenção para a própria composição do texto, para o modo como os recursos linguísticos e os demais elementos constitutivos da narrativa estão, ali, organizados de modo particular a conhecer elementos que constituem o texto literário ajuda a formar o leitor consciente, ou seja, aquele que entende que a literatura é arte que se constitui a partir da manipulação da linguagem.

A partir dessa reflexão as crianças após lerem um livro foram instigadas a ficarem atentas para o enredo, tempo e espaço onde se desenvolvia a história.

Depois de propor aos alunos encaminhamentos sobre o reconhecimento dos elementos que evidenciam a construção do espaço, do tempo e do ambiente, iniciou-se estratégias de auxílio aos alunos a identificar o papel e a função do narrador, bem como a diferenciar o autor, ser humano do espaço físico concreto das vivências cotidianas, do narrador, ente ficcional imaginado, criado e estabelecido na arte literária para ser o organizador da exposição dos demais elementos da narrativa ao narratário.

Essas podem ser consideradas tarefas desafiadoras ao trabalharmos o texto literário nos anos iniciais escolares. Ao lermos uma obra com os alunos em sala de aula, direcionamos nossos olhares inicialmente a conhecer um pouco sobre o autor, pois, para compreender um texto, sentimos a necessidade de saber quem o produziu. Por isso, torna-se necessário que o leitor iniciante compreenda que o autor existe no texto e que é ele, ser real, que produz o narrador, ser ficcional.

Assim, o texto literário e os elementos presentes nele são constituídos de sentidos que não dependem da intenção do autor para despertar o olhar do leitor.

Segundo Bakhtin (2003, p. 177), “o autor deve estar situado na fronteira do

mundo que ele cria como seu criador ativo, pois se invadir esse mundo ele lhe destrói a estabilidade estética.” Assim, podemos compreender o autor como aquele sujeito concreto que faz uso da linguagem e a manipula para que o leitor seja capaz de elaborar uma visão estética da obra, ou desfrutar das ações ou eventos que lhe são apresentados por meio da manipulação da linguagem operada pelo autor.

Outro elemento essencial na narrativa ficcional é o narrador. Para Gancho (2010), “não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história. As variantes de narrador podem ser inúmeras, uma vez que cada autor cria um narrador diferente para cada obra.” É ao elemento do narrador que se outorga a possibilidade de conduzir o leitor a conhecer todos os outros elementos presentes na obra. É a esse elemento que estão, de certo modo, subordinados os demais, pois sua apresentação, o modo de revelá-los ao leitor, é condição vital do papel do narrador.

Para Coelho (2000, p.67),

[...] embora persista, entre os leitores em geral, a ideia de que o autor (aquela pessoa real que escreve o livro) e narrador (a voz que fala na narrativa) são uma mesma entidade biográfica, contemporaneamente inúmeras pesquisas tentam provar que se trata de “pessoas” diferentes. Note-se, nesse sentido, que o autor implícito é o ser histórico, a pessoa que produz o texto e não deve ser confundido com o narrador – aquela voz que inventa/conta a história. O narrador pertence ao texto; fora deste, ele não existe. Entidade fictícia, o narrador é responsável pela enunciação ou pela dinâmica que concretiza a narrativa, isto é, que produz o discurso narrativo.

No entanto, reconhecer a dimensão das ações do narrador e identificar as inúmeras características que marcam uma espécie de classificação, que é determinada a partir do grau de participação dele na história, para esse elemento ainda é uma tarefa muito complexa, inclusive, para leitores em um processo de formação mais avançado. Ao considerarmos a fase escolar em que se encontram os leitores, torna-se necessário delimitar os aspectos referentes a esse elemento da narrativa no trabalho com o texto literário.

Entretanto, confiamos na capacidade dos pequenos leitores de compreenderem os aspectos mais fundamentais inerentes ao narrador: sua diferenciação com o autor; sua tarefa de “contar”, enunciar, relatar, as ações do relato que nos é apresentado; sua presença explícita ou implícita no texto narrativo.

São para esses aspectos do elemento que as ações mediadoras do docente devem se voltar nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Para determinar o tipo de narrador ou o modo como ele narra a história,

precisamos compreender o conceito de foco narrativo. Trata-se da forma, da intensidade segundo a qual o narrador posiciona-se ao apresentar a narrativa. De acordo com Coelho (2000, p. 68-69), “o foco narrativo indica o olhar através do qual são vistos todos os incidentes do que é narrado.

Ele revela a posição em que se encontra o narrador em relação ao que ele conta.” Assim compreendemos por que existem tantos tipos de narradores: o que faz parte da história, o que apenas conhece as personagens e narra os acontecimentos, o que abre espaço para outros narradores participarem da narração, entre outras tantas possibilidades de atuação que são possíveis a esse elemento.

Assim, nesse complexo cenário teórico, sugerimos aos (às) docentes que, caso verifiquem condições de proceder a alguma classificação do narrador com seus alunos nessa fase da formação escolar, restrinjam-se à identificação do “narrador-personagem” e do “narrador não personagem”, que enuncia em terceira pessoa, aquela voz que se posiciona fora do universo ficcional dos fatos narrados, apenas observando-os, rememorando-os, organizando-os e os narrando ao seu destinatário mais imediato: o narratário.

Alguns autores utilizam-se da denominação “narrador observador” para a classificação desse elemento pelas ações efetuadas. Há, ainda, a denominação “narrador heterodiegético”, apresentada por Gérard Genette, (1979) em sua obra *Discurso da Narrativa*, para classificar a esse narrador que atua como um “observador” e que não participa do nível diegético da história narrada.

Ao expor as obras literárias, as crianças participantes da pesquisa, foi dada uma aula específica sobre cada gênero literários trabalhados em sala de aula. A saber, mitos, contos, poemas, as obras por eles selecionados para leitura em família.

Em sua obra "*Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*" (2009), José Nicolau Gregorin Filho explora minuciosamente a importância das múltiplas linguagens presentes na literatura infantil e seu papel fundamental na formação de leitores desde a infância. O autor destaca que a literatura infantil vai além do texto verbal, incorporando outras formas de expressão, como ilustrações, cores, sons e movimentos, que ampliam e enriquecem a experiência de leitura das crianças.

Ao analisar as múltiplas linguagens presentes na literatura infantil, Gregorin Filho (2009) enfatiza a relevância da interação entre texto e imagem. Ele ressalta que as ilustrações desempenham um papel fundamental na compreensão da narrativa,

possibilitando que as crianças visualizem e interpretem as histórias de forma mais vívida e envolvente. Nesse sentido, o autor destaca a importância do trabalho colaborativo entre escritores e ilustradores na criação de obras literárias que estimulem a imaginação e a curiosidade dos leitores infantis.

Outro aspecto abordado pelo autor é a influência das cores, sons e movimentos na experiência de leitura das crianças e ressalta que a utilização de cores vibrantes e contrastantes nas ilustrações desperta o interesse visual e estimula a atenção das crianças, tornando a leitura mais atrativa e interessante. Além disso, a incorporação de elementos sonoros e a representação de movimentos nas ilustrações contribuem para a construção de uma atmosfera lúdica e envolvente, estimulando a imaginação e a interação com a narrativa.

No contexto da formação de leitores, o autor destaca a importância de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências de leitura, explorando diferentes gêneros literários e estilos narrativos, ressaltando que a exposição a uma variedade de textos literários contribui para o desenvolvimento do repertório literário das crianças, ampliando sua capacidade de compreensão, interpretação e apreciação das obras.

Além disso, o autor aborda a relevância dos mediadores da leitura, como pais, educadores e bibliotecários, na formação de leitores infantis e destaca a importância desses mediadores em selecionar e apresentar obras literárias adequadas, promovendo a interação das crianças com as múltiplas linguagens presentes na literatura infantil. Essa interação auxilia no desenvolvimento das habilidades de leitura, na ampliação do vocabulário e no estímulo à criatividade e imaginação das crianças.

Gregorin Filho (2009) ressalta a relevância das múltiplas linguagens presentes na literatura infantil para a formação de leitores desde a infância. Através do texto verbal, das ilustrações, das cores, dos sons e dos movimentos, as crianças são convidadas a explorar, interpretar e apreciar as narrativas, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais e estéticas. A compreensão e valorização dessas múltiplas linguagens proporcionam uma experiência rica e significativa de leitura, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças como leitores críticos e atentos ao mundo ao seu redor.

CONCLUSÃO

O tema literatura infantojuvenil é extenso e envolve autores e obras de clássicos a atualidade e de todos os lugares do mundo. No Brasil essa literatura se diversifica, pois o que se constatou é que dentro da literatura brasileira infantojuvenil, encontra-se a literatura infantojuvenil regional e ainda existe a amazônica e a indígena. Configurando uma riqueza de obras com as mais diversificadas temáticas.

Pode se averiguar a preocupação de muitos pesquisadores em tornar conhecida produção local no âmbito dos acontecimentos literários nacionais e internacionais.

Saber identificar os “valores da terra”, e reconhecer as obras como literaturas. Observou-se também grande tentativa da “região” ter representação de sua linguagem e cultura inserida no âmbito nacional, uma vez que tratam dos costumes, do folclore e do cotidiano local.

Ao longo do processo, foi adotada uma abordagem que permitiu aos alunos refletirem e se expressarem a partir de textos poéticos e narrativas.

O despertar da curiosidade por novas experiências de leitura foi evidente, assim como o estabelecimento de relações entre o que foi lido e as experiências de vida dos alunos.

Portanto, a intervenção realizada foi fundamental para o cumprimento dos objetivos propostos, promovendo não apenas o desenvolvimento das habilidades linguísticas e literárias dos alunos, mas também o estímulo ao prazer pela leitura e a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Esse trabalho tornou possível, ver o amadurecimento da literatura infantojuvenil desde a idade média. Sua saída do âmbito pedagógico e seu diálogo com outras mídias e linguagens, e o quanto essa forma de expressão escrita tem poder cultural, desde a fala às transformações sociais.

No decorrer da pesquisa, observou-se que a prática da leitura literária enfrenta diversas dificuldades ao ser incorporada à rotina das famílias. Uma das principais razões para essa complexidade está relacionada à falta de um vínculo sólido entre a escola e a família no que diz respeito à promoção da leitura literária.

Uma das dificuldades iniciais reside na falta de conhecimento e conscientização sobre os benefícios da leitura literária. Muitos pais podem não compreender completamente o impacto positivo que a leitura tem no

desenvolvimento de seus filhos. A ausência de orientação e informações sobre a importância da leitura literária pode resultar em famílias que subestimam seu valor e, conseqüentemente, não a incluem em suas rotinas diárias.

Outra barreira significativa é a falta de tempo. Muitas famílias vivem vidas agitadas, com pais trabalhando longas horas e crianças envolvidas em atividades extracurriculares. A leitura literária muitas vezes é negligenciada devido à falta de tempo disponível para dedicar a ela. A pressão da vida moderna pode tornar desafiador para os pais encontrarem tempo para ler com seus filhos ou mesmo para incentivar que leiam por conta própria.

A falta de acesso a livros de qualidade também é uma preocupação. Em muitas comunidades, as bibliotecas podem ser escassas e as opções de leitura limitadas. A aquisição de livros pode ser vista como um gasto adicional, inacessível para algumas famílias, o que dificulta ainda mais a criação de uma cultura de leitura em casa.

Além disso, o uso excessivo de dispositivos eletrônicos e mídias digitais muitas vezes compete com o tempo que poderia ser dedicado à leitura literária. As crianças podem se ver absorvidas por jogos de vídeo, redes sociais e streaming de conteúdo, tornando a leitura de livros uma atividade menos atraente.

Para superar essas dificuldades e promover a leitura literária nas famílias, é fundamental estabelecer uma parceria eficaz entre a escola e os pais. A escola pode desempenhar um papel fundamental na educação dos pais, destacando os benefícios da leitura literária e fornecendo orientações sobre como incorporá-la à rotina familiar. Além disso, as escolas podem oferecer programas de empréstimo de livros, clubes de leitura familiares e eventos de leitura para envolver os pais.

Também é importante incentivar os pais a modelarem o comportamento desejado. Quando as crianças veem seus pais lendo regularmente, é mais provável que desenvolvam a prática da leitura. Além disso, os pais podem estabelecer horários específicos de leitura em família, transformando a leitura em um hábito agradável e compartilhado. A pesquisa "Leitura para além da sala de aula" trouxe à tona uma abordagem pedagógica de grande relevância no contexto educacional contemporâneo.

Ela destacou a importância de estender a prática da leitura literária para além dos limites da sala de aula e de tê-la incorporada de maneira efetiva na vida cotidiana

dos alunos. Minhas impressões sobre essa proposta foram extremamente positivas, pois ela ressaltou a relevância da leitura não apenas como uma habilidade acadêmica, mas como uma prática de vida enriquecedora.

A pesquisa destacou a necessidade de reconhecer a leitura como uma habilidade essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos. A leitura não se limitou a decifrar palavras em um livro; ela se revelou como a chave para o conhecimento, o desenvolvimento da empatia, a ampliação do vocabulário e o estímulo à criatividade. Portanto, foi crucial que a leitura fosse promovida como uma prática que fosse além do ambiente escolar, alcançando o lar e o cotidiano das crianças e adolescentes.

Além disso, a proposta de "Leitura para além da sala de aula" reconheceu a importância da integração entre a escola e a família. Essa parceria se mostrou essencial para criar uma cultura de leitura sólida, em que os pais e cuidadores desempenharam um papel ativo na promoção da leitura. A pesquisa evidenciou a relevância de orientar os pais sobre como incorporar a leitura nas rotinas familiares, incentivando a criação de lares que valorizavam os livros e a narrativa.

Outro ponto positivo foi a ideia de que a leitura poderia ser uma atividade de deleite e compartilhada em família. Isso não apenas fortaleceu os laços familiares, mas também tornou a leitura mais atraente para as crianças. Quando a leitura foi associada a momentos de carinho e interação em família, as crianças encararam-na de forma mais positiva e como uma parte natural de suas vidas.

Em resumo, levar a prática da leitura literária ao núcleo familiar está enraizada em várias barreiras, incluindo falta de conscientização, falta de tempo, acesso limitado a livros de qualidade e competição com mídias digitais. No entanto, ao construir uma parceria sólida entre a escola e a família, e ao promover a leitura como uma atividade valiosa e de deleite, é possível superar essas dificuldades e criar uma cultura de leitura em casa que beneficie o desenvolvimento das crianças.

A pesquisa "Leitura para além da sala de aula" apontou a relevância da prática da leitura como proposta pedagógica, enfatizando que ela pode sair da escola para os lares dos estudantes, ir além das fronteiras da escola e deveria ser integrada à vida cotidiana das crianças.

Essa abordagem reconheceu a leitura como uma habilidade essencial e destacou a importância da parceria entre a escola e a família. Ao promover a leitura

como uma atividade compartilhada em família, essa proposta contribuiu para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais letrada e culturalmente rica, porém com muitos desafios a serem superados.

O ato de ler desempenhou um papel vital na formação educacional e no desenvolvimento pessoal. A leitura literária, em particular, ofereceu uma maneira única de enriquecer o vocabulário, promover a imaginação e estimular a empatia. Neste estudo, exploramos a importância da leitura literária em família, com ênfase na escolha de livros pelos próprios alunos.

Nesse contexto, os alunos tiveram a oportunidade de selecionar livros da biblioteca da escola, abrangendo literaturas africanas, indígenas, indigenistas, contos, fábulas, poemas e romances. Estes livros foram levados para casa, onde os alunos e seus familiares se envolveram na leitura. A relevância deste estudo está em avaliar os impactos dessa abordagem na promoção da leitura literária e na conexão entre a escola e a família.

Durante a pesquisa, alguns contratemplos surgiram e interferiram no processo de leitura em família. A presença de doenças entre os responsáveis foi uma das dificuldades, demandando atenção e tempo extras, o que dificultou a participação ativa nas atividades de leitura com os filhos. Além disso, a falta de fluência na leitura por parte de alguns responsáveis também representou um desafio, pois limitou a capacidade de proporcionar uma experiência de leitura de qualidade para as crianças.

Outro obstáculo foi o fato de muitos pais precisarem trabalhar fora de casa, o que reduziu significativamente o tempo disponível para dedicar-se às atividades de leitura em família. Esse aspecto impactou diretamente na frequência e na consistência das sessões de leitura, prejudicando o estabelecimento de uma rotina efetiva.

Esses contratemplos evidenciaram a importância de abordar as dificuldades enfrentadas pelas famílias de forma integral ao promover atividades de leitura em conjunto. Estratégias que considerem esses desafios específicos podem ser essenciais para garantir que todas as crianças tenham acesso igualitário a oportunidades de desenvolvimento por meio da leitura.

O objetivo final dessa pesquisa é inspirar e motivar outras pessoas a se envolverem em projetos semelhantes, buscando constantemente aprimorar as práticas e oferecer experiências cada vez mais enriquecedoras no campo da leitura literária. Além disso, almeja-se alcançar aqueles que estão dispostos a dedicar seu

tempo e esforço para levar a leitura literária a crianças que possuem pouco ou nenhum acesso a esse tipo de atividade.

Através do compartilhamento dos resultados e das experiências obtidas durante o projeto, espera-se criar uma rede de colaboração e troca de conhecimentos, onde educadores, pesquisadores, escritores e outros profissionais interessados possam se unir em prol do incentivo à leitura entre as crianças. Dessa forma, será possível ampliar o alcance dessas iniciativas e impactar positivamente um número ainda maior de crianças, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento intelectual, emocional e social por meio da literatura.

Portanto, a pesquisa não se encerra apenas em sua conclusão, mas abre caminho para novos horizontes e possibilidades, convidando todos aqueles que compartilham do desejo de promover o acesso à leitura literária a se juntarem nessa importante missão de transformação e empoderamento através das palavras e das histórias.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVES, Sônia Maria. A linguagem e a construção literária Manaus: valer, 2016.

AMÂNCIO, Íris Maria da Costa **O universo literário africano de Língua Portuguesa como ferramenta para a efetivação da Lei 10.639 /03**

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2ª ed; Rio de Janeiro: Guanabara 1986.

AZEVEDO, Ricardo. Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares. Publicado in Presença Pedagógica - Belo Horizonte - Dimensão - Nº 27 - mai/ jun 1999 e em Cadernos do Aplicação. Volume 14 Número ½. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Jan/Fev 2001.

BAUER, George Gaskell Martin W.; GUARESCH, Pedrno A. (trad.). Pesquisa Qualitativa com texto imagem e som: um manual prático. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BISPO, Marcos; LINS, Ana. "Desafios da literatura afro-brasileira na educação infantil". In: Revista Diversidade e Educação, vol. 8, nº 20, 2020, p. 278-292.

BRANDÃO, Carlos R. Repensando a pesquisa participante. São Paulo, Brasiliense: 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme, Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2012

BUSE, Bianca Cristina. Leitura, para que te quero : A literatura e o ensino médio / Bianca Cristina Buse; orientadora, Tânia Regina Oliveira Ramos. - Florianópolis 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa Ensino de primeira à quarta série. / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília 1997.:

BRASIL. Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. 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". Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: [19/06/2023].

BRASIL. Relatório de resultados do SAEB 2019 : volume 2 : 2º ano do ensino fundamental / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – 2. ed. rev. – Brasília, DF.

CADEMARTORI, Ligia. O que é literatura infantil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CANDIDO, A. A personagem do romance. In.: CÂNDIDO, A.; ROSENFELD, A.; PRATO, D. A.; GOMES, P. E. S. A personagem de ficção. 7. ed. São Paulo: Perspectiva. 1985, p. 51-80.

CARDOSO, Fernando Henrique. In: MUNANGA, kabengele(org). **Superando o Racismo**. 2ª ed. Brasília 2005.

CASTRO, Luana. Gêneros Literários. Disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/literatura/generos-literarios.html>. Último acesso em: 04/12/2018.

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2008 .

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

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

COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global Editora, 2003

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021

DARDER, Antônia. Freire e educação. 2016. Ramada. Edições Pedagogo

DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca. São Paulo: Globo, 2005.

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain. Narrativas Migrantes: literatura, roteiro e cinema.

Rio de Janeiro: ED. PUC-Rio: 7Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura para Crianças e Jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.

GONÇALVES, Ana; SILVA, José. "O papel do professor na seleção de livros infantis". In: Revista Educação em Questão, vol. 58, nº 50, 2020, p. 1-16.

GOMES, Inara Ribeiro. Dossiê: literatura e ensino Sobre “por que” e “como” ensinar literatura Nau Literária: crítica e teoria de literaturas • seer.ufrgs.br/NauLiteraria ISSN 1981-4526 • PPG-LET-UFRGS • Porto Alegre • Vol. 06 N. 02 • jul/dez 2010

GOMES, Nilma Lino; Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, kabengele (org). Superando o Racismo 2ª ed. Brasília 2005.

FILHO, José Nicolau Gregorin. Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo. Melhoramentos, 2009.

ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes, 1973.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira. SP Ática 2007.

LARENTIS, Monique. Contos de fadas na publicidade: branca de neve, consumo e representações. 2010. 79 f. Monografia (Curso de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda) - Universidade de Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/larentis/monografia-6100451>.

MACHADO, Ana Maria. Texturas:sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARCUSCHI, Beth; et all. Letramentos literários: o que se avalia no exame nacional do ensino médio?. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Recife|PE|Brasil 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/2015nahead/0102-4698-edur-135569.pdf>>último acesso em 22/04/2019 às 03:26h.

MARIOSIA, João; REIS, Maria. Literatura infantil e juvenil: para uma abordagem crítica. Porto: Porto Editora, 2011.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

MASSAUD, Moisés. **A análise literária**. 16 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil I**. 3ed?. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Gloria O direito à diferença In: MUNANGA, kabengele (org.). **Superando o Racismo** 2ª ed. Brasília 2005.

MUNANGA, Kabengele organizador. – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

NASCIMENTO, Maria Evany do. **Literatura Infantojuvenil**. Manaus: UEA edições 2017

NASCIMENTO, Maria Evany do. (Org.). **Memórias Literárias - Viagens e prazeres pela leitura literária**. Manaus: UEA Edições, 2017.

NEVES, Flávia. **Gêneros Literário**: tipos e características. Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/generos-literarios/>. Último acesso em: 05/12/2018.

PAULI, Alcione, SILVA, Cleber Fabiano, CAGNETI, Sueli de Souza. A Literatura Indígena. Joinville, SC: Editora Univille, 2014. (Coleção Livro dos Livros. Resenhas do Prolij - Vol. 3). Este livro apresenta resenhas críticas de obras de autores indígenas e outros não indígenas, com ficha técnica e uma imagem da capa do livro resenhado.

PEREZ, Luana Castro Alves. "**História dos contos de fadas**"; Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/literatura/historia-dos-contos-fadas.htm>>.ultimo acesso em 19/06/2023.

PRODANOVE, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20d>

RIBEIRO, Matilde; in: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília 2004.

SANTANA, Ana Lúcia. **Gêneros Literários**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/generos-literarios/>. Último acesso em: 04/12/2018.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de; **História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados**. In: MUNANGA, kabengele (org.). **Superando o Racismo** 2ª ed. Brasília 2005.

SCHUEROFF, Alencar, CAGNETI, Sueli de Souza (Orgs.). **Livro dos livros**: resenhas do Prolij. Joinville: Ed. Univille, 2010.

SILVA, Ana Celia. In: MUNANGA, kabengele (org.). **Superando o Racismo** 2ª ed.

Brasília 2005.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras**. Belo Horizonte. Editora RHJ: 2009.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. 2ed. rev. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SIMÕES, Lucila Bonina Teixeira. **Literatura infantojuvenil**: compondo um panorama da produção amazonense / Lucila Bonina Teixeira Simões ; orientadora Juciane Cavalheiro. - - Manaus : [s. n.], 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. Berta Lúcia Tagliari Feba org. et all. **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas. Mercado de letras 2011.

SUASSUNA, L., & Nóbrega, J. (1). E como anda o ensino de literatura brasileira? Um estudo de práticas nos níveis fundamental e médio. *Revista Desenredo*, 9(1). Recuperado de <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/3533>

TERSARIOL, Alpheu. *Literatura e interpretação e textos*. Erechim: Edelbra, 1999.

THEODORO, Helena. Buscando Caminhos nas Tradições. In: MUNANGA, kabengele (org). **Superando o Racismo** 2ª ed. Brasília 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Yamã, Iaguarê. *Kurumi Guaré no coração da Amazônia*, 1ªed. FDT Manaus 2007.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11ª ed. São Paulo: Global Editora, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 9. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 2017. Dewey, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/UFOPA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LITERATURA INFANTOJUVENIL NO PROCESSO DA FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA PARA ALÉM DA SALA DE AULA.

Pesquisador: LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 68543923.4.0000.0171

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.108.338

Apresentação do Projeto:

O presente projeto objetiva introduzir a Literatura Infantojuvenil nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental partindo das aulas de Língua Portuguesa utilizando uma abordagem capaz de fazer os alunos refletirem e se expressarem a partir de textos poéticos e narrativas.

A leitura literária, é de suma importância na fase infantil, pois, a criança está em processo de desenvolvimento e formação, nessa fase, a escola é ambiente ideal ao incentivo à prática dessa leitura. Estar consciente de quão significativo é seu papel e necessário para desempenhar e concretizar o processo de iniciação à formação de leitores literários, é essencial para estabelecer relações de compreensão entre a realidade artisticamente representada no literário e o seu espaço de viver cotidianamente.

A proposta de intervenção será aplicada no primeiro semestre de 2023, em uma turma do 3º ano no decorrer de 01 de março à 31 de maio, na Escola Estadual Leopoldo Neves, do Município de Manacapuru, Estado do Amazonas. O universo da pesquisa contará com a participação de 20 alunos e 20 responsáveis pelos (as) alunos (as). A presente proposta consiste na aplicação de atividades ligadas a práticas de ler Literatura Infantojuvenil, nos anos iniciais utilizando principalmente os gêneros poema e contos, nas aulas de Língua Portuguesa. As atividades serão organizadas por meio de blocos semanais, com carga horária de 4 horas.

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

Continuação do Parecer: 6.108.338

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Introduzir a Literatura Infantojuvenil nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental partindo das aulas de Língua Portuguesa utilizando uma abordagem capaz de fazer os alunos refletirem e se expressarem a partir de textos poéticos e narrativas.

Objetivos Específicos:

Desenvolver competências de leitura;

Relacionar a produção da literatura infantojuvenil e o processo formativo do discente;

Vivenciar experiências leitoras no âmbito da literatura infantojuvenil;

Potencializar experiências de mediação de leitura envolvendo a família;

Realizar dinâmicas de leituras e oralidade em grupo e individuais;

Apresentar aos alunos diversidades de autores e textos literários;

Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico;

Despertar na criança a curiosidade por novas experiências de leituras.

Estabelecer relações entre o lido e experiências de vida;

Conhecer a diferença entre sentido literal e figurado;.

Melhorar a desenvoltura oral dos alunos em leituras públicas;

Reconhecer os elementos básicos presentes na literatura.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos, meios de minimizá-los e benefícios, a pesquisadora atendeu as recomendações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância social e acadêmica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram inseridos os seguintes termos:

- Projeto de pesquisa detalhado; ok
- Informações básicas do projeto; ok
- Declaração de não iniciação da pesquisa; OK
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); ok

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA**



Continuação do Parecer: 6.108.338

- Declaração de Anuência da Instituição (local onde será realizada a pesquisa); ok
- Folha de rosto assinada; ok
- Cronograma ok

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do Projeto Avaliado pelo CEP/UFOPA, fica APROVADO a este CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2075815.pdf	22/05/2023 18:05:30		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_REV_ATU.docx	22/05/2023 18:03:26	LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	22/05/2023 18:02:35	LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	22/05/2023 18:02:25	LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ	Aceito
Outros	Justificativa_TCLEs_TALEs_assinados.pdf	22/05/2023 17:57:18	LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_REV_ATU.pdf	22/05/2023 17:55:55	LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_LMVSC.pdf	22/05/2023 17:55:14	LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_LMVSC.pdf	22/05/2023 17:55:03	LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_NAO_INICIACAO_PESQUISA_LIA.pdf	28/04/2023 13:32:13	LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PESQ_ENVOLVE_NDO_HUMANOS.pdf	16/03/2023 13:47:32	LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	SOLICITACAO_ASSINADA_PELA_PESQUISADORA.pdf	31/01/2023 13:00:03	LIA MARA VELOSO DOS SANTOS CRUZ	Aceito

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.108.338

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTAREM, 09 de Junho de 2023

Assinado por:
Flavia Garcez da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

