

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E
HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

LÉLIA DE ALMEIDA ARRAES FREITAS

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SENADOR CANEDO-GO**

**ANÁPOLIS – GO
2025**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E
HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR

LÉLIA DE ALMEIDA ARRAES FREITAS

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SENADOR CANEDO-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Olira Saraiva Rodrigues

**ANÁPOLIS-GO
2025**



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo Lélia de Almeida Arraes Freitas

E-mail lelia.arraes@gmail.com

Dados do trabalho

Título **O LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SENADOR CANEDO-GO**

(x) Dissertação

Curso/Programa: Mestrado no Programa de de Pós- Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.

Concorda com a liberação documento?

SIM

NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Senador Canedo _____, 25/02/2025.

Local

Data

Documento assinado digitalmente



LELIA DE ALMEIDA ARRAES FREITAS
Data: 25/02/2025 15:09:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente



OLIRA SARAIVA RODRIGUES
Data: 25/02/2025 15:17:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

Ficha catalográfica

F811l

Freitas, Lélia de Almeida Arraes.

O Letramento literário no processo de alfabetização na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO / Lélia de Almeida Arraes Freitas. - Anápolis, GO. 2025.

106f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Olira Saraiva Rodrigues.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Letramento literário. 2. Processo de alfabetização - Senador Canedo (GO). 3. Dissertações - Mestrado IELT - UEG/UnUCSEH. I. Rodrigues, Olira Saraiva. II. Título.

CDU 37:807(043)

LÉLIA DE ALMEIDA ARRAES FREITAS

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SENADOR CANEDO-GO**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás PPG/IELT/UEG, em 20 de fevereiro de 2025.

Banca examinadora:

Profª. Dra. Olira Saraiva Rodrigues (Universidade Estadual de Goiás / UEG)
Orientadora

Profª. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (Universidade Estadual de Goiás/ UEG)
Membro Interno

Profª. Dra. Carla Conti Freitas (Universidade Estadual de Goiás (UEG)
Membro Externo

Anápolis-GO, 20 de fevereiro de 2025

Ao Sanmuel Paulo, companheiro!

À Sarah, nossa linda rosa!

AGRADECIMENTOS

A conclusão desse estudo somente foi possível devida à colaboração de pessoas admiráveis que me incentivaram, orientaram e abriram caminhos para que eu pudesse participar assiduamente das aulas, eventos científicos e das orientações. Para tanto, sou muito grata a Deus e a todas as pessoas que colocaram no meu caminho.

Ao esposo Samuel Paulo, por ter propiciado um ambiente aconchegante, onde eu pudesse me dedicar as leituras e a escrita.

À minha filha Sarah, que muitas vezes no decorrer desse percurso, embora sendo tão pequena, soube compreender minha ausência nas brincadeiras como de costume.

Aos meus pais Dionaci e Ilza pelo incentivo e orações.

À professora Dra. Olira Saraiva Rodrigues por ter aceitado orientar essa pesquisa e por ter contribuído de forma genuína nas leituras no cumprimento de prazos, na escrita de artigos científicos e principalmente por oportunizar que eu me tornasse uma pessoa melhor tanto profissionalmente quanto humanamente.

À professora Dra. Viviane Pires Viana Silvestre por ter aceitado arguir esta pesquisa descortinando novas possibilidades.

À professora Dra. Carla Conti Freitas por ter balanceado a escrita filtrando o essencial e contribuindo para que chegássemos à conclusão deste estudo.

A todos os professores que tornaram as aulas um momento inesquecível de aprendizagens.

Ao Grupo de Pesquisas LECCE por compartilhar o conhecimento produzido e as experiências *stricto sensu* enriquecendo minha vida profissional.

A todos os amigos(as) que enfrentaram comigo essa jornada compartilhando amizades, sorrisos e dificuldades. Em especial a amiga Neide Ribeiro de Paula por estar sempre ao meu lado animada, alegre e sorridente.

RESUMO

Esta pesquisa integra a linha de pesquisa Linguagem e Práticas Sociais, na área de concentração Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. A pesquisa se pauta em temas que permeiam o Letramento Literário no processo de alfabetização, como o conceito de Letramento Literário, o espaço escolar com suas desarticulações e o processo de alfabetização. O estudo apresenta a seguinte questão problematizadora: Quais as interferências do Letramento Literário no processo de alfabetização na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO? Para tanto, a pesquisa objetiva compreender as interferências do Letramento Literário no processo de alfabetização na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO. Este estudo conta com a análises dos programas Tempo de Aprender, do Governo Federal e AlfaMais Goiás, do Estado de Goiás; e do Plano Municipal de Educação de Senador Canedo (PME). A pesquisa aprofunda esse entendimento por meio das análises reflexivas do “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), que integra o programa federal Tempo de Aprender, e de dois livros literários que compõem os *kits* literários do programa estadual AlfaMais Goiás. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, quanto aos objetivos é exploratória e se aproxima da Fenomenologia. Quanto aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica, bibliográfica de embasamento documental e estudo de caso. Tangente ao Letramento Literário, a pesquisa se fundamenta em Cosson (2022), Todorov (2009), Gutfreind (2020). Acerca das análises documentais, foram utilizadas as plataformas digitais dos programas Tempo de Aprender, Alfa Mais Goiás e PME. Os resultados das análises expõem ausências em ações, projetos, recursos financeiros e conscientização. Ademais, observa-se a importância do Letramento Literário no processo de alfabetização devido, ao potencial de despertar o prazer de ler na criança, tornando-se essencial para formação de uma nova geração, que, ao ler, reflete, questiona, elabora novas concepções e age de maneira emancipatória no contexto em que vive.

Palavras-chave: Letramento Literário; Processo de Alfabetização; Senador Canedo.

ABSTRACT

This research is part of the line of research on Language and Social Practices in the area of Educational Processes, Languages, and Technologies from the Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language, and Technologies. The research is based on themes that permeate Literary Literacy in the literacy process, such as the concept of Literary Literacy, the school space with its disarticulations, and the literacy process. The study presents the following problematizing question: What are the interferences of Literary Literacy in the literacy process in the municipal education network of Senador Canedo-GO? To this end, the research aims to understand the interferences of Literary Literacy in the literacy process in the municipal education network of Senador Canedo-GO. This study relies on analyzing the programs Tempo de Aprender from the Federal Government, AlfaMais Goiás from the State Government, and the Municipal Education Plan of Senador Canedo (PME). The research deepens this understanding through the reflective analyses of the “Storytelling Guide” (Brasil, 2021), which is part of the federal program Tempo de Aprender, and two literary books that make up the literary *kits* of the state program AlfaMais Goiás. Methodologically, it uses a qualitative approach; as to the objectives, it is exploratory and is close to Phenomenology. As for the procedures, the research is bibliographic, bibliographic research with a documentary basis, and is characterized as a case study. Concerning Literary Literacy, the research is based on Cosson (2022), Todorov (2009), and Gutfreind (2020). Regarding the documentary analyses, the Tempo de Aprender, Alfa Mais Goiás digital platforms, and PME programs were used. The results of the analyses expose the absence of actions, projects, financial resources, and awareness. In addition, the importance of Literary Literacy in the literacy process is observed due to the potential to awaken the pleasure of reading in the child, becoming essential for the formation of a new generation, which, when reading, reflects, questions, elaborates new conceptions and acts in an emancipatory way in the context in which it lives.

Keywords: Literary Literacy; Literacy process; Senador Canedo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do Guia.....	71
Figura 2: Capa do Livro "Tão diferentes!"	84
Figura 3: Imagem do catálogo de animais.....	85
Figura 4: Páginas do livro.....	86
Figura 5: Capa do livro "Quem nunca?"	89
Figura 6: Páginas do livro (1).....	90
Figura 7: Páginas do livro (2).....	91
Figura 8: Páginas do livro (3).....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Revisão de Literatura.....	18
Quadro 2: Cartografia da dissertação	21
Quadro 3: Estrutura do curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC).....	42
Quadro 4: Formação Continuada em Práticas de Alfabetização	43
Quadro 5: Práticas de Produção de Textos	45
Quadro 6: Programa Tempo de Aprender	47
Quadro 7: <i>Kit</i> Literário para os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental ..	51
Quadro 8: <i>Kit</i> Literário para os professores do segundo ano do Ensino Fundamental ..	52
Quadro 9: Programa Alfamais Goiás.....	56
Quadro 10: Plano Municipal de Educação de Senador Canedo	67

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURA

ABC	Alfabetização baseada na ciência
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagens do Ministério da Educação.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Apoio a Educação a Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIIL	Centro de Investigação e Intervenção na Leitura
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
FPCEUP Porto	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLL	Plano Nacional do Livro e da leitura
PME/SC	Plano Municipal de Educação de Senador Canedo
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SIMEC	Sistema integrado de monitoramento execução e controle
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta de Portugal
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
RTI	Resposta à Intervenção
RENALFA	Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. Letramento Literário.....	22
1.1 O conceito de Letramento Literário.....	22
1.2 O espaço escolar com suas desarticulações.....	27
1.3 Processo de alfabetização.....	30
2. Letramento Literário na rede municipal de educação de Senador Canedo.....	36
2.1 Programa Tempo de Aprender.....	36
2.1.1 Alfabetização Baseada na Ciência (ABC).....	40
2.1.2 Práticas de Alfabetização.....	43
2.1.3 Práticas de Produção de Textos.....	44
2.2 Programa Alfamais Goiás.....	48
2.3 Plano municipal de Educação de Senador Canedo.....	57
3. Análises em reflexão.....	69
3.1 O “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]).....	71
3.2 “Tão diferentes!” (Borges, 2023).....	84
3.3 “Quem Nunca?” (Gonçalves, 2023).....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	102

INTRODUÇÃO

A inclusão do Letramento Literário no processo de alfabetização, desperta o potencial prazer de ler na criança e, portanto, torna-se importante para formação de uma geração que, ao ler, reflete, questiona, elabora novas concepções e age de maneira emancipatória no contexto em que vive. Devido à amplitude do tema da leitura na educação básica, traçou-se como recorte desta pesquisa a rede municipal de educação de Senador Canedo-GO, mais especificadamente na primeira etapa do Ensino Fundamental, primeiro e segundo anos, que também são meu espaço de atuação profissional.

Atualmente, Senador Canedo, no estado de Goiás, possui 29 instituições de ensino, dentre elas 26 atendem à primeira etapa do Ensino Fundamental. Neste contexto, o último Censo, realizado pelo IBGE, revelou que muitas crianças oriundas da região norte e nordeste do Brasil migram com suas famílias para o município (Gomes; Ferreira, 2022). Como professora há onze anos nesse cenário, pude perceber a proeminência de vulnerabilidade social, privações e carências relacionadas às necessidades da infância. Desse modo, Senador Canedo-GO aumenta tanto em população quanto em demandas educacionais. Diante dessa realidade, ressaltamos a importância do Letramento Literário no processo de alfabetização como forma de contribuir para um futuro que possibilite à criança de hoje ter acesso a um mundo de possibilidades e descobertas. Acreditamos que, por meio da aquisição da literatura como linguagem, elas se tornam capazes de pensar em novos modos de organização do contexto social evidenciado.

Esse contexto se relaciona com as minhas próprias indagações enquanto professora pedagoga e escritora, atuante no município, há onze anos. A prática rotineira nas salas de aula levou-me a perceber a ausência do Letramento Literário no processo de alfabetização na rede municipal de educação. Além disso, a falta de estímulo e de espaço adequado que favoreça e desperte o hábito da leitura é notória. Esses elementos favorecem a tentativa de ultrapassar a realidade vulnerável de muitas crianças. Cremos que esse estímulo pode ser reconstruído por meio do Letramento Literário, quando introduzido no processo de alfabetização, especialmente, se desenvolvido através de uma visão mais humanizada e que promova a compaixão entre seres humanos.

Enquanto alfabetizadora, estou ciente da importância de intervir e contribuir com a rede municipal de educação de Senador Canedo-GO. Por isso, busquei mediar momentos de interação e acesso das crianças ao mundo da literatura com rodas de conversa, espaço para leitura e atividades utilizando materiais diversos, como jornais,

revistas, livros e gibis. Esse caminho levou-me a escrever e publicar três contos literários, a fim de construir novas possibilidades educacionais no contexto escolar.

Com a publicação dos livros, comecei um trabalho de divulgação e incentivo à leitura em algumas escolas da rede municipal. Essa divulgação e aproximação com outras unidades e sujeitos escolares permitiu-me perceber a importância do Letramento Literário no processo de alfabetização e a compreender que essa não era uma carência particular da escola à qual pertencia. Diante desse cenário, surge o anseio de contribuir com o Letramento Literário no processo de alfabetização.

Com o propósito de aprofundar meu conhecimento sobre o tema, participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Nele, foi possível me aproximar do objeto Letramento Literário e, após ingressar no programa e orientada pela Dra. Olira Saraiva Rodrigues, vivenciei experiências que, aos poucos, me fizeram enxergar novos horizontes, relacionados ao tema Letramento Literário, e que foram fundamentais para o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Desse modo, corroboramos Cosson (2022), para quem o Letramento Literário é o processo de apropriação de textos literários, levando o leitor além da dimensão do uso social da escrita, assegurando o seu domínio ao se relacionar com o mundo.

Destarte, esta pesquisa se justifica por ampliar a compreensão do Letramento Literário no processo de alfabetização, na rede municipal de educação de Senador Canedo. Pretendemos contribuir com a primeira etapa do Ensino Fundamental, transformando a realidade posta às crianças para seu desenvolvimento e descoberta do mundo. Advogamos que o Letramento Literário contribui para que a criança possa emergir de uma consciência ingênua, para uma consciência ativa e atuante, em que compreende a realidade e o contexto social no qual está inserida, criando e recriando outras e diversas possibilidades existenciais.

Acreditando ser relevante a compreensão do Letramento Literário no processo de alfabetização, como ato significativo que envolve o despertar das crianças como seres ativos *no* e *com* o mundo, essa pesquisa torna-se relevante para o campo acadêmico e científico da Educação.

Partimos de Colomer (2007) ao apontar a importância de não ensinar a literatura, mas ensinar a ler a literatura, para definir a problemática do estudo. Para a autora, a literatura envolve a formação da pessoa, se relaciona ao seu comportamento e, portanto,

o espaço escolar, ao propor leituras significativas e reflexivas, pode colaborar para o encontro real do aluno com a literatura.

Tendo como base a prática rotineira nas salas de aula como alfabetizadora e a curiosidade em compreender como o Letramento Literário pode beneficiar esse processo, definimos o seguinte problema de pesquisa: *Quais as interferências do Letramento Literário no processo de alfabetização na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO?* Para responder ao questionamento, elaboramos o seguinte objetivo geral: *compreender as interferências do Letramento Literário no processo de alfabetização na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO.*

Complementarmente, definimos como objetivos específicos: a) discorrer sobre o conceito de Letramento Literário, o espaço escolar com suas desarticulações e o processo de alfabetização; b) analisar o Letramento Literário na rede municipal de educação de Senador Canedo através de programas voltados à alfabetização e do plano para educação do município; e c) refletir sobre o Letramento Literário presentes nos programas e no plano municipal, por meio do “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), que integra o programa federal Tempo de Aprender, e de dois livros infantis que compõem os *kits* literários do programa estadual Alfamais Goiás, “Tão Diferentes!” (Borges, 2023), destinado ao primeiro ano, e “Quem Nunca?” (Gonçalves, 2023), destinado ao segundo ano do Ensino Fundamental.

Como referencial teórico, a pesquisa se ancora em Cosson (2022), Bettelheim (2023) e Abramovich (1997) para dissertar sobre o conceito de Letramento Literário e Literatura. Tais autores consideram que a literatura favorece o desenvolvimento do leitor por meio da apropriação de um texto ou discurso, uma vez que reverbera em sua linguagem um novo comportamento ao definir sentidos, emoções e sentimentos. Além disso, corroboramos Todorov (2009) ao salientar que a literatura não preserva o leitor das feridas que ele pode sofrer, mas o faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com suas experiências.

Do ponto de vista da literatura como um remédio ou antídoto, Gutfreind (2020) contribui ao abordar o universo da criança, pois lança mão do conceito de literatura como função terapêutica em suas experiências na contação de histórias, em uma escola e em uma clínica, e evidencia melhoras significativas. Costa (2023), por sua vez, contribui ao esboçar que não basta ensinar a ler ou a escrever textos quando se trata da leitura, faz-se necessário levar a criança à compreensão de que escrever um texto literário implica combinar de forma harmoniosa a palavra, a representação do real e a arte.

A metodologia da pesquisa se baseia em Bondía (2002, p. 21) para quem “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Desse modo, consideramos esta pesquisa uma atividade científica que parte das indagações iniciais da pesquisadora, diante dos problemas reais expostos e de sua interpretação do objeto em estudo, buscando novos caminhos e soluções que subsidiem e atualizem essa realidade. Além disso, a pesquisa considera os conhecimentos prévios e a experiência das pesquisadoras que serviram como suporte e influência no processo investigativo.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa. De acordo com Ferreira (2015, p. 117), a pesquisa qualitativa “é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial”. Neves (1996), por sua vez, considera a pesquisa qualitativa como um conjunto de diferentes técnicas de interpretação.

Quanto aos objetivos, consiste em uma pesquisa exploratória, que busca a caracterização inicial do problema, sua classificação e sua definição, i.e., compreender as interferências do Letramento Literário no processo de alfabetização na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO. Para Severino (2012, p. 123), uma pesquisa exploratória busca “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de trabalho deste objeto”. Consideramos que tais informações possibilitam a familiarização entre pesquisador e fenômeno explorado. De acordo com Gil (2002, p. 14), o objetivo de uma pesquisa exploratória recai no “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”.

A partir de tais apontamentos, aproximamos o método da pesquisa às noções da Fenomenologia. Para tanto, definimos procedimentos metodológicos que incluem a pesquisa bibliográfica de embasamento documental e o estudo de caso.

A pesquisa é bibliográfica por recuperar o conhecimento científico acumulado sobre o problema e por considerar o conjunto de conhecimentos organizados em literaturas, artigos, dissertações e teses, que conduzem a pesquisa até um determinado objeto. Nesse sentido, consideramos a definição, em Lakatos e Marconi (2010, p. 166),

de que sua “finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito, dito, ou filmado sobre determinado assunto”.

Para tanto, buscamos aprimorar o arcabouço teórico da pesquisa nas plataformas digitais Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Capes. Utilizamos o recorte de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos e o descritor “letramento literário na alfabetização”. Obtivemos 1.893 resultado, entre artigos, dissertações e teses. Fizemos a leitura dos títulos dos resultados e selecionamos 38 que citavam “letramento literário”. A partir desse critério, passamos à leitura dos resumos dos 38 trabalhos e selecionamos oito que, não apenas incluíam o termo, mas também que, de fato, abordavam o tema no processo de alfabetização. Os trabalhos selecionados foram organizados no Quadro 1.

Quadro 1: Revisão de Literatura

Artigo	Periódico	Autores	Ano	Observações
“Infância e mídias digitais: histórias de crianças e adolescentes sobre seus cotidianos”	Cadernos CEDES	Geusiane Miranda de Oliveira TOCANTINS; e Ingrid Dittrich WIGGERS.	2021	Importante para reflexões do PME, meta 5, estratégia 5.4, no que concerne aos cuidados na introdução da criança no Letramento Literário com os diversos recursos midiáticos.
“Novas formas de ler: livro de literatura infantil digital”	Revista Kiri-Kerê	Vilma da Silva ARAÚJO; e Mariana da Silva SANTOS	2022	Importante para reflexões do PME, meta 5, estratégia 5.4, no que concerne aos cuidados na introdução da criança no Letramento Literário com os diversos recursos midiáticos.
“Infância na Contemporaneidade: A Significativa Interação das Crianças com Webcelebridades”	Psicologia: Ciência e Profissão	Silvana Maria Grisi SARNO	2022	Importante para reflexões do PME, meta 5, estratégia 5.4, no que concerne aos cuidados na introdução da criança no Letramento Literário com os diversos recursos midiáticos.
“Compartilhando saberes sobre o letramento literário: reflexões acerca do ensino da literatura a partir de atividades realizadas com o texto poético”	Revista Desenredo	Josenildo Pinheiro DA SILVA; e Valdenides Cabral de ARAÚJO DIAS	2023	Referente ao trabalho com o texto literário em sala de aula e aos desafios devido a diversos fatores que permeiam a contemporaneidade.
“O papel do professor face à literatura com crianças da educação infantil no contexto escolar”	Revista Cadernos de pós-graduação	Simone Eliana DOS SANTOS PESSANHA; e Maurício Pedro DA SILVA	2023	Versa sobre a mediação do professor com a literatura infantil.
“Práticas de leitura e contação de histórias: potencializando o	Revista Dialogia	Geuciane Felipe Guerim FERNANDES; e	2023	Retrata vivências com contação de histórias e leitura associadas às estratégias que

Artigo	Periódico	Autores	Ano	Observações
desenvolvimento de atitudes leitoras na infância.”		Katya Luciane DE OLIVEIRA		demonstram que as crianças podem ativar estratégias que contribuem para o desenvolvimento de atitudes leitoras.
“A única forma de chegar ao impossível é acreditar que é possível’: Como os contos de fadas auxiliam no letramento literário”	Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades	Dayane Rouse Neves SOUSA; e Hércules Toledo CORRÊA	2023	Analisa o conceito de Letramento Literário e discute os caminhos que contribuem para o processo de formação do leitor.
“A Literatura Infantil na alfabetização e o desenvolvimento do Letramento Literário”	REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura	Ana Silvia Moço APARICIO; e Nicole Alves PAREIRA	2024	A literatura infantil contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança ao mesmo tempo em que educa, diverte e estimula a imaginação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, consideramos a presente pesquisa como documental, uma vez que ela lança mão de “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 46). A abordagem documental permite o emprego de fontes de “primeira mão” e “de segunda mão”, sobre isso, Gil (2002) oferece a seguinte síntese:

Na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há de um lado, os documentos ‘de primeira mão’, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. Nem sempre fica clara a distinção entre pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultada nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins e folhetos, pode ser tratada como fontes bibliográficas. Nesse sentido, é possível até mesmo tratar a pesquisa bibliográfica como um tipo de pesquisa documental, que se vale especialmente de material impresso fundamentalmente para fins de leitura (Gil, 2002, p. 46).

A partir dessa perspectiva, buscamos analisar documentos relacionados ao Letramento Literário no processo de alfabetização da rede municipal de educação. Para tanto, utilizamos as plataformas digitais dos programas Tempo de Aprender, do Governo Federal, Alfamais Goiás, do Estado de Goiás, e o Plano Municipal de Educação (PME) para os anos de 2015 a 2025 (Senador Canedo, 2015).

Por fim, utilizamos como procedimento o estudo de caso que, de acordo com Gil (2002, p. 54), “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Para tanto, desenvolvemos de um estudo de caso na primeira etapa do Ensino Fundamental, considerado o período de alfabetização.

Considerando essas características, a pesquisa foi elaborada em três etapas. Na primeira, realizamos a revisão bibliográfica, sistematizada no Quadro 1. Na segunda, elaboramos uma revisão bibliográfica de base documental e analisamos os programas Tempo de Aprender, Alfamais Goiás e o plano orientador, PME, para os anos 2015 a 2025 do município.

Na terceira etapa, analisamos o “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), que integra o Tempo de Aprender, e dois livros que integram os *kits* literários distribuídos aos professores pelo programa Alfamais Goiás. O primeiro livro infantil, “Tão diferentes!” (Borges, 2023), compõe o *kit* literário do primeiro ano. O segundo, “Quem nunca?” (Gonçalves, 2023), compõe o *kit* literário do segundo ano.

No tocante à estrutura da pesquisa, além desta Introdução, o Capítulo 1 é composto por três seções. A primeira apresenta o conceito Letramento Literário e demonstra sua relevância para o desenvolvimento da criança em processo de alfabetização. A segunda aborda a relevância do espaço escolar para que o professor possa desenvolver o Letramento Literário e revela desarticulações na oferta a literatura nesses espaços. A terceira ressalta o desenvolvimento do Letramento Literário através de estratégias, metodologias, e da escolha de livros que evidenciam o contexto social da criança e a diferença entre ler e contar histórias no processo de alfabetização.

No Capítulo 2, discutimos sobre a distribuição dos *kits* literários e guias como apoio na missão de alfabetizar crianças do município. O capítulo é composto por outras três seções. A primeira se refere à análise do programa federal Tempo de Aprender que esteve vigente entre 2021 e 2023. Na segunda, analisamos o programa estadual Alfamais Goiás, que inclui formações destinadas aos professores alfabetizadores, gestores e demais envolvidos na alfabetização. Na terceira, analisamos o PME de Senador Canedo (2015)

para a década, 2015 a 2025, que apresenta as metas e estratégias que colaboram com o Letramento Literário das crianças em processo de alfabetização.

No Capítulo 3, organizamos as análises em três seções. Na primeira, dissertamos sobre o “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), que integra a biblioteca do programa Tempo de Aprender e evidencia recursos para o aperfeiçoamento do contar e ler histórias e da escolha do repertório para as crianças em processo de alfabetização. Na segunda, dissertamos sobre o livro infantil “Tão diferentes!” (Borges, 2023), ressaltando a abordagem das diferenças culturais e da alteridade presentes em sala de aula. Na terceira, analisamos o livro infantil “Quem nunca?” (Gonçalves, 2023), que permite imaginar outros contextos sociais e ambientes, proporcionando à criança interagir com novas formas de brincar. A seguir, apresentamos a cartografia da dissertação, no Quadro 2:

Quadro 2: Cartografia da dissertação

Problema: Quais as interferências do letramento literário no processo de alfabetização na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO?				
Objetivo Geral: Compreender as interferências do letramento literário no processo de alfabetização na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO.				
Objetivos Específicos:				
a) Discorrer sobre o conceito de Letramento Literário, o espaço escolar com suas desarticulações e o processo de alfabetização.	b) Analisar o Letramento Literário na rede municipal de educação de Senador Canedo através de programas voltados à alfabetização e do plano para educação do município.	c) Refletir sobre o Letramento Literário por meio do “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), que integra o Programa Tempo de Aprender e de dois livros que compõem o <i>kit</i> literário do Programa Alfamais Goiás, “Tão Diferentes!” (Borges, 2023), destinado ao primeiro ano, e “Quem Nunca?” (Gonçalves, 2023), destinado ao segundo ano do Ensino Fundamental.		
Estrutura da Dissertação:				
Introdução	Capítulo 1: Letramento Literário	Capítulo 2: Letramento Literário na rede municipal de educação de Senador Canedo	Capítulo 3: Análises em reflexão	Conclusão

Fonte: Elaborado pela autora.

1. LETRAMENTO LITERÁRIO

Neste capítulo, buscamos ampliar a compreensão sobre o Letramento Literário. Segundo Cosson (2022), o conceito pode ser definido como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Sob esse viés, consideramos o Letramento Literário como ato contínuo, que se renova de forma constante.

Todorov (2009) compreende a literatura como antídoto eficaz na cura contra a depressão, visto que a literatura mostra novos caminhos a seguir, sentidos e formas de ver e organizar o mundo. Gutfreind (2020), por sua vez, compreende a literatura como função terapêutica ao considerar em suas experiências com a contação de histórias melhoras significativas nas crianças relacionadas ao abandono familiar, luto, abusos etc., pois a literatura abre novos horizontes para o leitor.

Com base nessas premissas, inferimos que o espaço escolar, com suas desarticulações e ao ofertar a literatura, torna-se relevante para o desenvolvimento da criança em processo de alfabetização. Verificamos, ainda, a relevância das ações do professor, i.e., a metodologia, práticas letradas, escolha dos livros e práticas de contação de histórias, como fundamentais para desvelar o papel da literatura e do Letramento Literário no processo de alfabetização.

1.1 O conceito de Letramento Literário

Para Da Silva e Araújo Dias (2023), a variedade de práticas sociais, que oportunizam a leitura e a produção de textos, é denominada Letramento Literário. Desse modo, a literatura se torna imprescindível, pois conduz o aluno à autonomia. Por sua vez, a palavra é objeto central na linguagem artística, ao desvelar a experiência humana com o meio social através da literatura. Para os autores:

O letramento literário integra o plural dos letramentos, sendo uma das representações sociais dos usos da escrita. No entanto, o letramento literário estabelece uma relação de peculiaridade com a escrita e isto o torna diferente e específico dentre as outras manifestações de letramento. Trata-se de uma escrita criativa que abarca as subjetividades individuais e coletivas (Da Silva; Araújo Dias, 2023, p. 390).

Corroboramos Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) para quem Letramentos correspondem à pluralidade na qual se constrói a comunicação e formação de sentido, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual, presentes ao introduzir a criança no processo de Letramento Literário. Entretanto, dentre todas as

manifestações de Letramentos, o foco desta pesquisa recai na relevância do Letramento Literário durante a alfabetização.

De acordo com Cosson (2022), a literatura é uma grande experiência de descobertas da vida por meio da experiência do outro. O autor acentua que a ficção, feita palavra na narrativa, e a palavra, feita matéria na poesia, integram processos formativos da linguagem, do leitor e do escritor. Elas permitem dizer o que não sabemos expressar de maneira mais ao mundo e a nós mesmos. Cosson (2022) salienta que o Letramento Literário consiste no processo de apropriação de textos literários, levando o leitor além da dimensão do uso social da escrita e assegurando o seu domínio. Sob esse olhar, o Letramento Literário pode ser considerado um processo contínuo em cada experiência de leitura e um processo de apropriação, que envolve o leitor. Nesse sentido, o autor define Letramento Literário como:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nova vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes (Cosson, 2014, online).

De acordo com Cosson (2022, p. 17), “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. Nessa perspectiva, ao se apropriar da literatura por meio de um texto, discurso, filme, teatro, novela, música etc., o leitor emite, em sua linguagem, um novo comportamento, pois define sentidos, emoções e sentimentos.

Todorov (2009) salienta o seu amor pela literatura ao refletir que a literatura o ajuda a viver¹. Para o autor, a literatura não nos preserva das feridas dos encontros reais,

¹ Para Todorov (2009), A noção de literatura como antídoto, por revelar ao leitor a expressão de seus próprios sentimentos, libertando-o da depressão, solidão e da falta de entendimento de si próprio e do mundo está presente no esboço do autor sobre a autobiografia de John Stuart Mill, filósofo e economista britânico do século XIX. Em sua autobiografia, ele revela que aos vinte anos, devido a uma depressão ele teria se tornado insensível à alegria, às sensações agradáveis, e se tornado insípido e indiferente a toda ocasião de prazer e bem-estar que a vida pode oferecer. Não havia remédio que revertesse ao seu estado, o

mas faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências, permitindo melhor compreendê-las ao ampliar o universo e incitar a imaginação de outras maneiras de organizá-las. Nessa visão, o Letramento Literário se concretiza por meio da leitura e se relaciona com o trabalho do conhecimento, na medida em que edifica o ser humano em um mundo cada vez mais desumano. Para Todorov (2009, p. 24), a leitura:

Proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada as pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano.

O autor indica, portanto, que a literatura abre novos horizontes, proporciona o conhecimento do mundo e de si, ao expor sentimentos aprisionados e incompreendidos, ao permitir a reflexão e ao propiciar novos sentidos. Todorov (2009) indica, ainda, que a literatura interrompe a solidão e se torna companheira nos momentos escuros, evidenciando novas perspectivas, para ele: “Nós – especialistas, críticos literários, professores – não somos, na maior parte do tempo, mais do que anões sentados em ombros de gigantes” (Todorov, 2009, p. 31).

De forma complementar, Gutfreind (2020) utiliza a definição de Todorov (2009) em sua análise do universo da criança. Para ele, a literatura possui função terapêutica. Em pesquisa realizada na França, na área da saúde mental infantil, o autor relata suas experiências na obra “O terapeuta e o lobo: A utilização do conto na clínica e na escola” (Gutfreind, 2020). Nessa experiência, as crianças que eram acolhidas em abrigos ou lares públicos, tinham entre 5 e 11 anos e foram diagnosticadas com transtornos psicopatológicos relacionados à separação de seus pais, luto e abusos sexuais. Gutfreind (2020, p. 129), utiliza a psicoterapia de grupo com mediação do conto, em um espaço lúdico denominado “ateliê de contos”.

A técnica de Gutfreind (2020, p. 35-36) consistiu em três tempos: o primeiro correspondia à história contada, utilizando um conto clássico ou uma história contemporânea. A contação era planejada e ritualística, utilizando técnicas de voz, gestos e olhares do início ao fim. Nesse momento, as crianças estavam sentadas em semicírculo, bem próximo ao contador, propiciando trocas. O primeiro tempo era acompanhado pelas

que se prolongou por dois anos. Entretanto, após ler por acaso um dos livros da coletânea de poemas de William Wordsworth, um dos fundadores do Romantismo Inglês e cuja poesia se preocupava com a relação humana com natureza, este estado depressivo, pouco a pouco, se dissipa, levando John S. Mill ao entendimento de si próprio, i.e., ao encontrar o antídoto para reversão do seu estado.

educadoras, que ficavam ao lado das crianças como auxiliares de escuta e acalmando-as quando se mostravam agitadas ou angustiadas. A proximidade e disponibilidade do ritual exerciam um papel de continência, contribuindo para a entrada das crianças no mundo da história.

O segundo tempo do encontro se destinava a desenhar ou encenar. Através do desenho seria possível perceber a composição das representações, conscientes e inconscientes, do conto que seriam interiorizadas. Além disso, esse momento proporcionaria a troca de impressões, a inspiração e a imposição do limite, uma vez que incitava respeito pelo ateliê e pelo espaço dos demais. A encenação proporcionaria organização dos conflitos que foram citados durante a história. Dessa maneira, encenar significava interiorizar e representar situações que as crianças trazem através de associações com suas próprias vivências.

O terceiro tempo propunha o diálogo com intuito de responder a desejos que seriam expressos verbalmente no encontro das crianças e foram desencadeados pelos contos. Dessa maneira, o diálogo desenvolveria a capacidade da expressão verbal, despertando o prazer de contar a história para outras crianças e desenvolvendo a capacidade de antecipar verbalmente as sequências das histórias, i.e., aprimorando a capacidade de pensar. Em tais experimentos, o autor observou que as crianças incrementam, aos poucos, a capacidade de contar histórias e, coincidentemente, reduzem as manifestações de sofrimento. O autor infere que o contar desenvolveria a capacidade de se controlar ou a impotência de se controlar verbalmente (Gutfreind, 2020).

É possível perceber que a estrutura é fundamental para o momento da leitura literária, pois, ao valorizar o espaço lúdico, o espaço auxilia a escuta, a encenação e o diálogo. Criar ambientes criativos e disponibilizar aparatos que proporcionem a atenção da criança contribuem para o processo de Letramento Literário. Para Gutfreind (2020), através do jogo ou da dramatização dos contos, foi possível elaborar sobre aspectos decisivos de seu sofrimento psíquico particulares. Para ele, o conto é maleável e pode ser adaptado às necessidades do leitor ou do ouvinte (Gutfreind, 2020, p. 28).

O autor destaca o exemplo do caso de Inès, de 5 anos, cujo pai havia falecido e a mãe diagnosticada com depressão, estava incapacitada de cuidar das filhas. Devido às circunstâncias, Inès e sua irmã mais nova foram levadas para o abrigo. De acordo com os laudos, havia uma relação saudável entre Inès e o pai. Os relatos descrevem que nas primeiras sessões Inès, embora silenciosa e fechada, era tranquila e, desde o princípio, atenta à leitura do conto. A partir da terceira sessão, ela passou a interagir com os

terapeutas e até antecipava passagens da história que era contada, evidenciando sua capacidade de pensar. Na quarta sessão, por meio do diálogo, Inès comparou o caçador do conto de fadas “Chapeuzinho vermelho” com o seu pai, relacionando a coragem de ambos e indicando que ela estava conseguindo, através da expressão verbal, lidar com o trauma de sua morte. No décimo segundo encontro, Inès conseguiu desenhar seu pai na parte de trás de um barco em direção ao céu entre muitas estrelas, criando um relato metafórico de sua despedida. Por fim, os últimos relatos indicam que ela evocava menos regularmente a morte de seu pai e parecia menos angustiada.

Inferimos que a literatura, na vida da criança, se torna relevante para seu desenvolvimento mental. Em Gutfreind (2020, p. 41), corroboramos que o “conto literário, nessa abordagem lúdica não exigiu nada de Inès respeitando o seu período de luto e contribuindo para com sua situação traumática ao permitir se expressar”. O autor verificou aspectos, como o desenvolvimento apropriado da verbalização, o aumento da capacidade de organizar relatos usando a imaginação, a criatividade ao contar e recontar histórias, o interesse pelas histórias sem exigir a presença das ilustrações e o interesse pela leitura e escrita. Nesse contexto, corroboramos o autor para quem “contar histórias a uma criança é promover um programa eficiente de saúde mental” (Gutfreind, 2020, p. 2) e inferimos que também contribuiu para o Letramento Literário da criança no processo de alfabetização:

Os contos cumprem funções sociais, pedagógicas, terapêuticas e iniciáticas. Mas essas funções não podem ser dissociadas. Elas se interpenetram, se complementam, e dessa forma não é possível pinçar cada uma das funções para analisá-las sem o prejuízo de desvirtuá-la (Matos, 2014, p. 19).

Em face do exposto, compreendemos o conceito de Letramento Literário como a aquisição da literatura enquanto linguagem e corroboramos sua relevância para a formação humana, para o conhecimento de si e do mundo, pois possibilita novas formas de sentir, ser e agir. Sobretudo, ele se torna essencial para o desenvolvimento da criança. Portanto, a próxima seção aborda o Letramento Literário no espaço escolar. Nela, discutimos como esse espaço é fundamental para que o professor possa planejar o encontro entre a literatura e a criança e despertar seu interesse pela leitura. A seção pretende, ainda, revelar desarticulações no modo como a literatura tem sido ofertada no espaço escolar, colocando-a em situação de perigo ou falência.

1.2 O espaço escolar com suas desarticulações

O espaço escolar é essencial no processo de alfabetização para introduzir a criança no Letramento Literário. Embora Cosson (2022) considere o espaço escolar o local adequado para o desenvolvimento do Letramento Literário, ele pode ocorrer em outros ambientes. O autor considera que a escola, por meio do professor, “cria condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson, 2022, p. 29). Nessa perspectiva, Costa (2023) ressalta que a natureza educacional da escola se fundamenta nas ações de ensinar a ler e a escrever, as quais perpassam o conhecimento da língua e de seus usos sociais:

Cabe à escola como instituição social, e aos professores, como agentes de leitura, demonstrar a diferença representada pelo texto literário e por aqueles poucos e bons escritores, que souberam extrair do fato e da situação usual, e aparentemente desinteressante, formas narrativas e poéticas extraordinárias e ricas (Costa, 2023, p.19).

Nesse sentido, para que o Letramento Literário aconteça na vida dos estudantes não basta ensinar a ler ou a escrever textos, Costa (2023, p. 19) acredita que “escrever um texto literário implica combinar de forma harmoniosa os seguintes elementos: a palavra, a representação do real e a arte”. Desse modo, o professor no espaço escolar, ao articular novos relacionamentos entre a literatura e o estudante, incentiva o Letramento Literário em sua vida:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (Cosson, 2022, p. 30).

Colomer (2007), por sua vez, ressalta o papel crucial do professor, quem oferta o Letramento Literário ao aluno. Desse modo, não se deve ensinar a literatura, mas ensinar a ler a literatura, ressaltando a função da reflexão histórica para a formação humana e seu comportamento no mundo. Esse movimento oportuniza a apropriação, o confronto de opiniões e novas formas de linguagem:

O objetivo da educação literária e a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordam a avaliação da atividade humana através da linguagem (Colomer, 2007, p. 31).

Sob esse viés, o Letramento Literário instiga a formação do leitor literário e a formação pessoal, associada ao meio social e aos textos lidos. O processo requer o confronto entre a variedade de textos, oferecendo ao leitor meios e perspectivas para conviver e enfrentar a diversidade social e cultural (Colomer, 2007).

Consideramos, entretanto, que, no espaço escolar, ocorrem desarticulações. Algumas delas relacionadas ao professor no momento que promove o encontro entre o aluno e a literatura. Isso porque, se o professor não dimensiona a relevância da literatura para a alfabetização, ele pode desmotivar a criança a ler. É possível ainda, que a desarticulação ocorra se o professor passa a utilizar o texto de acordo apenas com o proposto pela grade curricular.

Tais suposições se encontram em Cosson (2022), quem relata ter ouvido, em um debate sobre leitura na escola, a fala de uma professora do Ensino Fundamental, relatando que “antigamente usava textos literários para ensinar a ler, mas agora usava apenas jornais, porque eram mais fáceis de serem adquiridos e lidos pelas crianças” (Cosson, 2022, p. 19). Todavia, esses desafios podem ser enfrentados a partir da reflexão e da conscientização sobre a relevância da leitura literária em sala de aula. Nessa perspectiva, Cosson (2022) ressalta como solucionar lacunas para que o ensino de literatura tenha sentido para a vida do aluno:

Falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudista do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada [...] Falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige [...] e por fim compreender que o letramento é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola (Cosson, 2022, p. 23).

Por sua vez, Todorov (2009) constata a falta de interação entre leitura e leitor, que passam a apenas cumprir rituais burocráticos, atendendo a algum fim proposto pela instituição. Assim, o autor considera que “ler poemas e romances não conduz a reflexão

sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e desprezo, mas sobre as noções críticas tradicionais ou modernas” (Todorov, 2009, p. 10). Para o autor, esse é o “perigo” à literatura, que deixa de ser reflexiva e interativa para ser burocrática.

O perigo no ensino da literatura não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou da criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso a literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional (Todorov, 2009, p. 10).

As questões relacionadas à forma como a literatura vem sendo ofertada aos alunos, conseqüentemente, geram o problema da falta de Letramento Literário, “seja em decorrência da falta de espaço que a literatura tem dentro das escolas, seja pelo uso medíocre a que tem servido o texto literário, ou pelo modo como tem sido abordado em sala de aula” (Da Silva e Araújo Dias, 2023, p. 387). Os autores salientam a necessidade de a escola refletir sobre como o ensino de literatura tem sido ofertado em sala de aula, com vistas ao emergir de práticas docentes capazes de aproximar o aluno e o texto literário, favorecendo abordagens para o Letramento Literário. Para tanto, é preciso compreender que tanto o livro infantil quanto a escola compartilham a natureza formativa humana da criança.

Mais do que *papel* ou *função* na sociedade, a escola tem um sentido, sem o qual ela não se justifica. Como instituição de cultura, educação, saber, abre possibilidades concretas de ampliação e aprofundamento de novos horizontes culturais, de superação dos limites estreitos e pobres da vida familiar, do bairro, da cidade, do estado, do País (Coêlho, 2012, p. 13, grifos no original).

Podemos perceber a relevância do espaço escolar, que possibilita ao professor introduzir o Letramento Literário no processo de alfabetização, levando a criança a perceber a estética na leitura e o sentido do texto para a sua vida e para o mundo. Percebemos, ainda, as desarticulações na maneira como o professor introduz a literatura em sala de aula. Tais aspectos reforçam a necessidade de se refletir sobre como estamos lidando com o Letramento Literário em sala de aula.

Para tanto, a próxima seção apresenta as possibilidades, na alfabetização, de o professor criar situações em que a criança possa ouvir, ler, contar, escrever, criar, representar e expressar o conhecimento. Nesse contexto, os recursos e o caminho metodológico no processo de alfabetização são fundamentais para despertar o interesse da criança pela literatura. Assim, a seção debate a importância da escolha do espaço para contação e leitura de histórias. Por fim, ressaltamos a diferença entre ler e contar histórias, ressaltando sua relevância para o Letramento Literário.

1.3 Processo de alfabetização

O Letramento Literário, nos primeiros anos de ensino, requer que o professor possibilite à criança a apropriação da literatura enquanto linguagem. Cada história, poesia ou gênero textual a ser contado ou lido introduz, nessa etapa, parte do universo do saber, ler e escrever e desenvolve o Letramento Literário.

Ao envolver-se com as histórias encantadas dos livros, a criança mergulha em um mundo repleto de fantasias, onde seu imaginário o permite ser livre, concedendo emancipação e autonomia para lidar com sua própria realidade. Estabelecendo tal relação com a literatura, a criança absorve e internaliza sua função, de modo que seu letramento literário passa a ser desenvolvido (Aparicio; Pareira, 2024, p. 5).

De acordo com Aparicio e Pareira (2024), o Letramento Literário, por meio da Literatura Infantil, deve possibilitar às crianças situações em que possam ouvir, contar, ler, criar e representar, contribuindo para o seu desenvolvimento e despertando o gosto pela leitura. Os autores ressaltam a “autonomia para manifestar suas experiências e saberes, por meio da interação com textos literários e com os colegas, rumo ao Letramento Literário” (Aparicio; Pareira, 2024, p. 2).

Desse modo, a aquisição da literatura no processo de alfabetização condensa, através de recursos ficcionais, uma realidade que vai ao encontro daquela vivida pela criança em seu cotidiano. Por sua vez, a Literatura Infantil proporciona o descobrir sobre si, através do comportamento das personagens, abrindo novas possibilidades de repensar e lidar com seus próprios desafios (Zilberman, 2003). De forma complementar, o autor pontua:

Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato

de que ela continua a se comunicar com o seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-os, pois, a conhecê-lo melhor (Zilberman, 2003, p. 25).

Os recursos e o caminho metodológico do Letramento Literário têm o potencial de despertar o interesse da criança pela literatura. Para tanto, Costa (2023, p. 60) destaca ser essencial que a criança, ao adentrar a escola, seja “exposta ao contato com histórias e poemas, contatos oralmente pelo professor ou mostrado em livros ao alcance dos olhos e do manuseio das crianças”. Nesse sentido, Fernandes e Oliveria (2023) revelam que a contação de história desenvolve na criança habilidades essenciais para o seu desenvolvimento:

Após ouvir as histórias, as crianças podem recontá-las, como prática que contribui para o desenvolvimento da memória, atenção, linguagem oral, corporal, percepção da sequência da história, um momento de produção e reprodução de conhecimentos e caminhos para atitudes leitoras (Fernandes; Oliveira, 2023, p. 10).

Ouvir histórias estimula outras ações importantes para o desenvolvimento do Letramento Literário da criança. De acordo com Abramovich (1997, p. 23), isso favorece o “desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo”. A literatura Infantil desenvolve a leitura e, conseqüentemente, a escrita, pois é ouvindo que a criança começa a ter contato com a Literatura Infantil e inicia o processo de Letramento Literário:

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo [...] (Abramovich, 1997, p. 16).

Histórias mediadas por professores, no processo de alfabetização, contribuem de modo expressivo para o conhecimento de si e do meio social em que vivem. A convivência de modo saudável com as descobertas, com as emoções e sentimentos que as histórias podem proporcionar, através das personagens e da narrativa, vão, aos poucos, introduzindo a criança no Letramento Literário:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver

profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (Abramovich, 1997, p. 17).

Nesse sentido, cabe ao professor elaborar estratégias que envolvam a leitura e as crianças. Para tanto, selecionar boas histórias, possibilitar o diálogo e questionamentos, ofertar oficinas de leitura, desenvolver o hábito da leitura, escrita e da comunicação e elaborar encenações representativas e significativas, que perpassem os sentimentos e emoções, despertam a criatividade e levam a criança a perceber a literatura como apoio no processo de alfabetização.

Cabe ao mediador escolher o livro e, para isso, é preciso considerar o objetivo que deseja atingir com os alunos. Através de livros de literatura, é possível abordar diversos assuntos da realidade das crianças, como a chegada de um irmão, adoção, amor, separação dos pais, amizade, preconceito racial, inveja, ciúme, traição, saudade etc. (Sousa; Corrêa, 2023, p. 3).

Fernandes e Oliveria (2023) evidenciam a relevância dos espaços e da escolha dos livros relacionados à contação de histórias. Esses espaços, quando bem planejados, proporcionam à criança o aconchego de ouvir, visualizar, questionar e interagir com a história. Além disso, após ser ouvida, refletida e dialogada, a narrativa em questão permite desenvolver atividades que reforçam o Letramento Literário no processo de alfabetização:

Organização de espaços e as escolhas dos livros podem instigar as perguntas, as hipóteses, entre outras vivências fundamentais na constituição do leitor. Para isso, a ação intencional do professor, faz-se pela mediação de tempos, espaços, materiais e interações que se constituem bases para a formação de um leitor autônomo, capaz de utilizar diferentes estratégias de compreensão (Fernandes; Oliveira, 2023, p. 14).

Para Zilberman (2003), a escolha dos livros deve buscar retratar a estética da beleza da vida, adaptada ao universo do leitor infantil, e permitir que, por meio da ficção, a criança tenha novas percepções de si e do mundo. A autora considera importante buscar “uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, por meio de sua linguagem simbólica” (Zilberman, 2003, p. 27). A autora ressalta, ainda, que o professor não deve “ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas” (p. 28). De forma complementar, Pessanha e Silva (2023, p. 192) ressaltam:

Os livros precisam ser selecionados de maneira que contemplem variados gêneros textuais, porque assim ampliarão o universo cultural e literário da criança. É importante que os professores busquem informações sobre os escritores que têm as suas obras voltadas para o público infantil.

Dessa maneira, o livro precisa apresentar novas perspectivas e despertar a criatividade, caso contrário, o livro não terá significado para a criança. Para Lajolo (2006, p. 15), “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. Bettelheim (2023, p. 11) reforça essa concepção: “a ideia de que, aprendendo a ler, a pessoa, mais tarde, poderá enriquecer sua vida é vivenciada como uma promessa vazia quando as histórias que a criança escuta ou está lendo no momento são inexpressivas”. Entendemos, portanto, que o livro deve contribuir para o desenvolvimento da criança em seu processo de descobertas:

Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e a tornar clara suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbem (Bettelheim, 2023, p. 11).

A aquisição da literatura no processo de alfabetização se reflete na prática de contar histórias e ler histórias. Embora sejam diferentes, ambas demandam que as histórias despertem emoções e sentimentos, levando a criança a imaginar, criar e interagir no meio em que vivem. Tais aspectos requerem do professor habilidades para contar e ler histórias. Abramovich (1997, p. 18) considera que “Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz”.

Não obstante, ler histórias para crianças requer transmitir emoção, sentimento e sentido. Assim sendo, a autora complementa: “não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra” (Abramovich, 1997, p. 18). No Guia de Contação de Histórias do programa federal, tem-se:

Ler histórias tem a ver com o papel, com a escrita. É pegar um livro, uma revista, ou, memo, um tablet ou celular e ler exatamente como está escrito, com todos os sinais de pontuação, palavras, respeitando a produção escrita tal qual ela se apresenta. Todo texto literário necessita

da performance para ter sentido, assim, ao ler também é preciso exprimir nas palavras os sentimentos e sensações que a história exige [...] não se pode ler literatura como se lê uma notícia ou um manual de instruções. [...] Contar histórias é, acima de tudo, oralidade. Contar histórias é a ação tradicional, pois, muito antes de aprendermos a nos expressar por meio da escrita, nos comunicávamos oralmente e, assim, passávamos nossos conhecimentos uns para os outros. Por mais que a sociedade atual seja centrada na escrita, a comunicação por meio da fala ainda é muito empregada. Portanto, as habilidades de expressão oral devem ser estimuladas nas crianças desde o seu nascimento (Brasil, [2020?], p. 10).

Quando bem planejadas, ler e contar histórias são práticas que enriquecem o Letramento Literário da criança e que podem contribuir de forma significativa, na primeira etapa do Ensino Fundamental, para despertar o gosto pela leitura:

É bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (Souza; Cosson, 2011, p. 207).

Diante do exposto, percebemos que o Letramento Literário, na alfabetização, exige do professor saber abordar a literatura voltada ao universo infantil, de modo a despertar na criança o interesse pela descoberta de si e do mundo. O professor se torna responsável por considerar aspectos como: metodologia, estratégias, recursos, espaço para contação e leitura e a seleção de obras relevantes. É preciso, ainda, que o professor compreenda que contar e ler histórias são práticas diferentes, embora necessitem envolver a emoção e o conhecimento. Sobre isso, Aguiar (2001, p. 7) considera que “o domínio da cultura letrada abre a cada sujeito um leque maior de possibilidades de compreensão do real e do exercício da cidadania”.

Neste capítulo, verificamos que o Letramento Literário sensibiliza a criança e permite a reflexão de si e do meio em que vive, através de processo contínuo e que se renova a cada nova leitura. Por isso, ele é capaz de servir como antídoto (Todorov, 2009) e, portanto, possui função terapêutica (Gutfreind, 2020). Verificamos, também, a importância do espaço escolar e identificamos as possíveis desarticulações, que desmotivam os alunos, na maneira como a literatura vem sendo ofertada.

O foco do próximo capítulo recai sobre o Letramento Literário na alfabetização na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO. Buscamos descrever e analisar o

programa Tempo de Aprender, vigente entre 2021 e 2023 no município e que visa contribuir com os professores alfabetizadores por meio de guias, materiais e formações. Endereçamos, ainda, o programa Alfamais Goiás, que tange ao Letramento Literário por meio de formações presenciais voltadas à leitura e escrita, utilizando *kits* literários para dar suporte ao professor no processo de alfabetização. Esse programa conta, ainda, com a coletânea digital “O mundo Encantado no Cerrado Goiano” (Camilo; Rossi; Rocha, 2022). Por sua vez, em relação ao PME para os anos de 2015 a 2025 (Senador Canedo, 2015), nossa análise tem o intuito de compreender como as metas e estratégias podem orientar o trabalho docente ao Letramento Literário.

2. LETRAMENTO LITERÁRIO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SENADOR CANEDO

A rede municipal de educação de Senador Canedo-GO aderiu ao programa Tempo de Aprender, do Governo Federal, durante os anos de 2021 a 2023. Consideramos que o programa contribuiu com o Letramento Literário ao apoiar professores que atuavam na primeira etapa do Ensino Fundamental, por meio de formações virtuais, guias de contação de histórias, brincadeiras, recursos e materiais didáticos. Embora o programa não cite o conceito, consideramos que ele está presente nas ações, projetos e guias orientadores propostos.

Por sua vez, o programa Alfamais Goiás, do Governo Estadual, vigente em 2024, oferece *kits* literários, como a coletânea digital “O mundo Encantado no Cerrado Goiano” (Camilo; Rossi; Rocha, 2022) e, igualmente, não cita o conceito de Letramento Literário. No entanto, consideramos ser relevante analisar o programa, visto que ele contribui para a oferta de materiais aos professores.

Por fim, analisamos e descrevemos o Plano Municipal de Educação de Senador Canedo (PME) (Senador Canedo, 2015), que abrange a década de 2015 a 2025, com o intuito de compreender metas e estratégias que podem orientar os professores em direção ao Letramento Literário. Percebemos alguma aproximação com o conceito nas metas 5 e 7 do plano, mais especificamente nas estratégias 5.1, 5.2, 5.4 a 5.7 e 7.30. Entretanto, identificamos a falta de ações e projetos, por parte da Secretaria Municipal de Educação, que buscassem incentivar a formação continuada, a utilização de novas tecnologias, o apoio biopsicossocial e afetivo, a valorização da identidade cultural das crianças de campo e itinerantes e a capacitação de agentes de leitura, como os bibliotecários. Sobretudo, o plano também não cita o conceito de Letramento Literário, porém consideramos que ele esteja presente.

2.1 Programa Tempo de Aprender

A Portaria No. 280, de 19 de fevereiro de 2020, institui o programa Tempo de Aprender que é destinado à primeira etapa do Ensino Fundamental e à pré-escola (Brasil, 2020). Por tratar da alfabetização escolar, o programa tem por finalidade melhorar a qualidade da alfabetização, formar leitores, e capacitar professores para atuar como mediadores da leitura, através de quatro eixos: formação continuada de profissionais da educação; apoio pedagógico e gerencial para alfabetização; aprimoramento das avaliações da alfabetização; e valorização dos profissionais da educação (Brasil, 2020).

O programa se orienta a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC ressalta que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica: “Aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada” (Brasil, 2018, p. 63). Com isso, compreendemos que a BNCC orienta a participação autônoma da criança na vida social e, conseqüentemente, coaduna que o processo de Letramento Literário seja iniciado no ambiente familiar e ampliado na Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, julgamos que tanto o programa como a BNCC corroboram com Cosson (2022), para quem o Letramento Literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem e entendido como processo contínuo, em movimento e inconcluso, contribuindo com a inserção da criança na cultura letrada.

Ademais, a partir desse entendimento, a BNCC, ao orientar a primeira etapa por meio dos eixos da oralidade, análises linguísticas/semióticas, leitura/escrita e produção de texto (Brasil, 2018), coaduna Bettelheim (2023), para quem as histórias devem estabelecer a confiança da criança em si mesma e em seu futuro, e Cosson (2022, p. 17): que ressalta: “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nos mesmos”. Nesse sentido, o documento indica:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolve-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e outras linguagens e seus efeitos no discurso; no eixo Leitura/Escrita, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (Brasil, 2018, p. 89).

Inferimos que a BNCC evidencia práticas de Letramento Literário ao considerar a leitura e a escrita como processos fundamentais para o processo de alfabetização,

orientando que se amplie as diversas práticas letradas em que a criança foi inserida (Brasil, 2018). Assim, compreendemos que a BNCC instiga o Letramento Literário na Educação Infantil e o programa reforça esse entendimento na primeira etapa Ensino Fundamental.

O programa Tempo de Aprender ofertou capacitação aos professores da rede municipal de educação de Senador Canedo-GO por meio da formação continuada, realizada de modo on-line e através do Ambiente Virtual de Aprendizagens do Ministério da Educação (AVAMEC). Os professores contaram com cursos que integravam a alfabetização às estratégias de ensino e às atividades para a condução do ensino nos anos 1 e 2 do Ensino Fundamental. A formação, com base científica, apresentava características práticas e direcionadas à sala de aula, como práticas de produção de textos e de alfabetização.

Algumas das atividades propostas pelo programa adotavam o princípio da “dificuldade mínima e crescente” (Back, 2021, p. 6) com o objetivo de abranger, na produção da escrita, a mesma natureza da fala.

Por meio de frases contextualizadas, aprende-se, de forma natural, a utilizar sinais de pontuação, conjugar verbos, empregar corretamente a concordância, a regência, as conjunções e as locuções, entre outras regras de gramática fundamentais para a compreensão, interpretação e redação de textos (Back, 2021, p. 6).

Para Costa (2023), a linguagem literária se relaciona ao consciente e ao inconsciente do autor e do leitor, ajudando o leitor infantil a perceber e combinar de forma harmoniosa a palavra, o retrato da vida real e a arte. Para tanto, o autor considera que “o leitor procura reconhecer no texto literário modos diferentes de observar e entender a realidade, mediados pelo prazer da beleza, da descoberta, do poder e da diversidade da linguagem” (Costa, 2023, p. 18).

Inferimos que, através das práticas sugeridas nas formações do programa, o professor alfabetizador da rede municipal de educação de Senador Canedo-GO, ao se engajar em trabalhos com textos literários, pode passar a se atentar os aspectos da produção escrita e não exigir dos alunos somente regras de gramática ou interpretações cujas respostas são “disciplinares e institucionais” (Todorov, 2009, p. 10). Para Zilberman (2003, p. 28), “a obra de arte literária não se reduz a determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria. Sem ser compreendida na sua totalidade, ela não é autenticamente lida”.

O programa federal Tempo de Aprender disponibiliza recursos didáticos, como bibliotecas, *softwares* voltados à alfabetização, estratégias pedagógicas e assistência aos estudantes e suas famílias, i.e., elementos que podem contribuir com o Letramento Literário no processo de alfabetização. Em Senador Canedo-GO, a assistência individualizada é viabilizada pelos assistentes selecionados pela Secretária Municipal de Educação e de acordo com programa.

A Biblioteca da Alfabetização oferece manuais, guias e currículos aos professores, gestores, famílias e alunos. Nela, encontramos o “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), que orienta práticas para contar e ler histórias. O guia está disponível em formato *.pdf*, possui 46 páginas coloridas e ilustradas, o texto utiliza vocabulário acessível e cita autores como Yuval Harari, Daniel Munduruku e Walter Benjamin. O arquivo não apresenta ficha catalográfica, porém informa que o texto foi produzido sob demanda (Brasil, [2020?], p. 2).

O Guia ressalta que as histórias, “quando oriundas de diversas culturas, promovem autoconhecimento, pois o contato da criança com sentimentos e conflitos das personagens faz com que reflitam sobre si e sejam empáticas por conta disso” (Brasil, [2020?], p. 8). Nesse panorama, ao relacionar a literatura infantil com o desenvolvimento do conhecimento de si mesmo e a percepção de diferentes culturas, sentimentos e conflitos, inferimos que ele se aproxima das práticas de Letramento Literário. De acordo com Bettelheim (2023, p. 108):

A audição dos contos de fadas traz à criança ideias sobre como poderia criar ordem a partir do caos que é a sua vida interior. O conto de fadas sugere não só isolar e separar os aspectos díspares e confusos de sua experiência em polos opostos, mas também os projetar em diferentes personagens.

Por meio do “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), o programa federal Tempo de Aprender conduz o professor a refletir sobre como tem ofertado a literatura infantil para a criança. Por sua vez, a rede municipal de educação de Senador Canedo-GO, ao aderir ao programa, possibilitou ao professor acessar esse conteúdo e se tornar consciente sobre a prática do contar histórias, implicando a formação humana da criança, despertando seu gosto pela leitura e corroborando Busatto (2011, p. 9), para quem a “arte de contar histórias nos liga ao indizível e traz respostas as nossas inquietações”.

Além do Guia, o programa disponibiliza três formações voltadas à prática em sala de aula através da AVAMEC: Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), Formação

Continuada em Práticas de Alfabetização e Práticas de Produção de Textos. Buscamos identificar o Letramento Literário proposto nessas formações.

2.1.1 Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)

O curso ABC, destinado aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I,

O curso *on-line* Alfabetização Baseada na Ciência é fruto de uma parceria internacional com renomadas instituições portuguesas. No Brasil, participam o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Universidade Federal de Goiás (UFG) (Secretaria de Alfabetização, [2020?]a, online).

A plataforma apresenta os seguintes objetivos de formação:

1. Atualizar os conhecimentos dos professores alfabetizadores sobre as evidências científicas sobre o ensino da leitura e escrita a crianças nos primeiros anos de escolaridade no Brasil.
2. Identificar as necessidades de formação dos professores alfabetizadores relativamente ao ensino da leitura e escrita, para assim promover as práticas de alfabetização no Brasil.
3. Promover o uso de métodos de ensino de leitura e escrita eficazes e baseados nas evidências científicas.
4. Capacitar os professores alfabetizadores para o desenvolvimento de planos de ensino baseados nas mais recentes evidências científicas no ensino da leitura e escrita.
5. Disponibilizar aos professores um conjunto de recursos úteis para o ensino inicial da leitura e da escrita (Secretaria de Alfabetização, [2020?]a, online).

O curso ABC surgiu através de parcerias com instituições portuguesas. No Brasil, participam o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Universidade Federal de Goiás (UFG) e contou com o apoio da Universidade Aberta de Portugal (Uab) para autoinstrução com carga horária de 180 horas. Nele, vídeos, matérias de leitura e tarefas de estudos são disponibilizados de forma lúdica e de acordo com a gamificação de recursos abertos (Secretaria de Alfabetização, [2020?]a, online).

Os conteúdos abrangem conhecimentos teóricos, atualizados e comprovados empiricamente, os quais demonstraram eficácia no ensino da leitura e da escrita. O curso foi desenvolvido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da

Universidade do Porto (FPCEUP) e é composto por 23 capítulos. Os componentes práticos foram desenvolvidos pela equipe do Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CiiL), do Instituto Politécnico do Porto (Secretaria de Alfabetização, [2020?]a, online).

A ementa do curso possui quatro partes, a primeira focaliza noções fundamentais sobre alfabetização e políticas de leitura; a segunda aborda conhecimentos voltados à literacia emergente em contexto familiar e no jardim de infância; a terceira disponibiliza doze módulos práticos; e a quarta endereça dificuldades e perturbações na aprendizagem da leitura e da escrita, no desenvolvimento da linguagem (Secretaria de Alfabetização, [2020?]a, online).

Ao refletirmos sobre a formação em questão, para professores de Senador Canedo-GO, percebemos a presença de práticas que instigam o Letramento Literário, em especial aquelas que conduzem a criança à compreensão durante a leitura, na terceira parte do curso. Entretanto, ressaltamos a necessidade de o professor refletir profundamente sobre o texto em questão, elaborando significado para a sua vida e para a vida da criança.

Nesse sentido, retomamos Cosson (2022) que ressalta o papel fundamental da leitura literária no processo de alfabetização no desenvolvimento do Letramento Literário: “ao ler estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro” (Cosson, 2022, p. 27). Questionamos em que medida os professores da rede municipal de Senador Canedo-GO têm consciência da importância do Letramento Literário ao mediar práticas de compreensão da leitura como proposto pela formação.

Na parte D, identificamos outras práticas que tangem ao Letramento Literário, pois aborda as dificuldades e perturbações na aprendizagem da leitura e escrita. Desse modo, embora utilize uma metodologia autoinstrucional e sem a presença de um tutor durante o processo de formação, o curso ABC, ao instigar a literatura no contexto infantil, promover métodos de ensino de leitura e escrita eficazes e baseados em evidências científicas e almejar capacitar os professores para detectar dificuldades no processo de alfabetização, avança práticas de Letramento Literário indicadas por autores como Cosson (2022) e Colomer (2007). A seguir, formulamos um quadro sintetizando o curso em questão:

Quadro 3: Estrutura do curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)

Público		Metodologia	Carga horária
Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.		Autoinstrucional	180 horas
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Atualizar os conhecimentos dos professores alfabetizadores sobre as evidências científicas relacionadas ao ensino da leitura e escrita; • Identificar as necessidades de formação dos professores alfabetizadores relativamente ao ensino da leitura e escrita, para assim promover as práticas de alfabetização no Brasil; • Promover o uso de métodos de ensino de leitura e escrita eficazes e baseados nas evidências científicas; • Capacitar os professores alfabetizadores para o desenvolvimento de planos de ensino baseados nas mais recentes evidências científicas no ensino da leitura e escrita; e • Disponibilizar aos professores um conjunto de recursos úteis para o ensino inicial da leitura e da escrita. 			
Ementa: conta com quatro partes fundamentais.			
A	B	C	D
Noções fundamentais sobre alfabetização e políticas de leitura.	Literacia emergente.	Desenvolver aprendizagens da leitura e da escrita; e O modelo simples da leitura.	Capacidade de perceber na criança dificuldades e perturbações na aprendizagem da leitura e da escrita.
Do som à linguagem: entre a faculdade universal da linguagem e diferenças interlinguísticas no processamento.	A literacia emergente em contexto familiar.	Métodos fônicos no ensino da leitura; e Consciência fonêmica.	Perturbações no desenvolvimento da linguagem.
Formações relacionadas as bases neurológicas da leitura.	A literacia emergente no jardim de infância.	Conceito de fluência na leitura oral; e A compreensão na leitura.	A dislexia e a alfabetização.
O conhecimento da língua: fonologia e ortografia do português do Brasil.	O desenvolvimento do vocabulário da consciência fonológica e conhecimento das letras.	Aprendizagem da ortografia; e A caligrafia como alavanca do desenvolvimento da escrita.	Compreender na criança o processo da disgrafia: das evidências científicas à sala de aula.
O ensino e aprendizagem da leitura: fundamentos e aplicações e o modelo RTI na Alfabetização.	Aprender a escrever palavras.	O feitiço das formas das palavras. Dentro dessa seção, o professor contará com 12 módulos do ABC na prática.	
Lacunias:			
<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundamento do Letramento Literário; • Conscientização do sentido que os professores podem dar ao Letramento Literário no envolvimento da leitura e escrita no processo de alfabetização; e • Falta do termo <u>Letramento Literário</u>. 			

Fonte: Elaborado pela autora com base em Secretaria de Alfabetização ([2020?]a, online).

2.1.2 Práticas de Alfabetização

O segundo curso de formação continuada ofertado pelo programa, Práticas de Alfabetização, se destina aos professores e apresenta estratégias de ensino e atividades destinadas à primeira etapa do Ensino Fundamental:

Os capítulos que compõem este livro fazem referência aos componentes essenciais para a alfabetização, e estão organizados do seguinte modo: “Introdução”, “Aprendendo a Ouvir”, “Conhecimento Alfabético”, “Fluência”, “Vocabulário”, “Compreensão” e “Produção de Escrita”. O conteúdo desses capítulos é baseado na ciência cognitiva da leitura e compreende os elementos essenciais para a boa alfabetização das crianças (Secretaria de Alfabetização, 2021, p. 16).

Identificamos aproximações com o Letramento Literário ao almejar a capacitação do professor para conduzir a criança a aprender a ouvir, à consciência fonológica e à compreensão de textos, contribuindo para o desenvolvimento da produção de escrita (Secretaria de Alfabetização, 2021). Nesse sentido, ele corrobora Costa (2023):

A literatura infantil, considerada enquanto diálogo entre dois seres igualmente ativos, o autor e o leitor, estabelece no primeiro momento um contato geralmente silencioso e em solidão. É o momento de encontro do leitor com o livro, em que ele decifra, compreende e interpreta as palavras do autor. Após essa interação individual, a leitura pode ser socializada na forma de diálogo, resumos orais, trabalhos em grupos, debates, rodas de leitura e outras atividades coletivas, quando passa do estágio de solidão para o da comunicação com outros potenciais leitores (Costa, 2023, p. 34).

Desse modo, consideramos que a formação se aproxima das práticas do Letramento Literário ao abordar a compreensão como “o objetivo final da leitura” (Secretaria de Alfabetização, 2021, p. 16) e, portanto, considerar que “Compreender bem o texto é a característica marcante de um bom leitor. Consiste em extrair e construir significado, por meio da interação com a linguagem escrita” (p. 16). A seguir, formulamos um quadro sintetizando o curso em questão:

Quadro 4: Formação Continuada em Práticas de Alfabetização

Público	Metodologia	Carga horária
Professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental	Autoinstrucional	30 horas
Módulos:		
Introdução; Aprender a ouvir; Conhecimento alfabético; Fluência; Vocabulário; Compreensão; e Produção de escrita.		
Lacunas:		

- Aprofundamento do Letramento Literário;
- Ações da Secretaria de Educação de Senador para ampliação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Secretaria de Alfabetização (2021).

2.1.3 Práticas de Produção de Textos

O terceiro curso ofertado pelo programa Tempo de Aprender, Práticas de Produção de Textos, por sua vez, “é gratuito e disponível on-line para qualquer cidadão interessado, especialmente professores. Pode ser feito a qualquer tempo e não há prazo para ser finalizado” (Secretaria de Alfabetização, [2020?]b, online). O conteúdo do curso é apresentado em doze módulos, totalizando 120 horas:

Módulo 1 - Compreendendo notícias; Módulo 2 - Manipulando notícias; Módulo 3 - Interpretação de fatos: causa e efeito; Módulo 4 - Condição; Módulo 5 - Concessão; Módulo 6 - O efeito; Módulo 7 - Comunicação é atuação; Módulo 8 - A relação de tempo; Módulo 9 - Assunto e conclusão; Módulo 10 - Consideração e verificação; Módulo 11 - Comparação; e Módulo 12 - Correlação aditiva e alternativa (Secretaria de Alfabetização, [2020?]b, online).

Focalizamos nossa análise nos módulos 1 e 2 do curso, pois consideramos ser possível mediar o conhecimento através da diversidade de gêneros textuais, contribuindo para desenvolvimento do Letramento Literário. Nesse sentido corroboramos Costa (2023):

Cabe a escola promover o desenvolvimento autônomo do leitor, seja pelo contato com muitos e variados temas de leitura, seja pelo formato da escrita literária, seja ainda pelo compartilhamento e pela discussão de ideias, nascidas do texto lido, com o uso de argumentação sólida e coerente (Costa, 2023, p. 19).

Na apresentação dos Módulos 1 e 2, têm-se a seguinte orientação:

Nas atividades envolvidas, adota-se o princípio da dificuldade mínima e crescente, a fim de que a produção escrita alcance o mesmo automatismo da fala. Por meio de frases contextualizadas, aprende-se, de forma natural, a utilizar sinais de pontuação, conjugar verbos, empregar corretamente a concordância, a regência, as conjunções e as locuções, entre outras regras de gramática fundamentais para a compreensão, interpretação e redação de textos (Back, 2021, p. 6).

Ademais, o autor do material, indica que:

A língua é, antes de mais nada, um instrumento de comunicação; só domina quem sabe escutar, falar, ler e escrever. Mas ela não é só instrumento de comunicação: é também instrumento de raciocínio, pois, para escutar, falar, ler e escrever, é também preciso pensar. Portanto, podemos concluir: Saber português é: 1 Saber pensar; 2 Saber comunicar-se: escutar e falar; ler e escrever; 3 Saber entender-se com os outros (Brack, 2021, p. 7).

Considerando tais aspectos, inferimos que práticas de Letramento Literário estão presentes e são oportunizadas na formação em quadro. A seguir, formulamos um quadro sintetizando o curso em questão:

Quadro 5: Práticas de Produção de Textos

Práticas de Alfabetização		
Público	Metodologia	Carga horária
Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e demais agentes da sociedade.	Autoinstrucional	120 horas
Módulos:		
Compreendendo notícias; Manipulando notícias; Interpretação de fatos: causa e efeito; Condição; Concessão; O efeito; Comunicação e atuação; Relação de tempo; Assunto e Conclusão; Consideração e verificação; Comparação; Correlação aditiva e alternativa.		
Lacunas:		
<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundamento do Letramento Literário; • Falta do termo Letramento Literário. 		

Fonte: Elaborado pela autora com base em Secretaria de Alfabetização ([2020?])b, online).

De acordo com a Portaria No. 280, que institui o programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020), a adesão é voluntária e deve ser realizada através do módulo da Secretaria de Alfabetização do MEC (Sealf), no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). Depois da adesão, um coordenador e um vice coordenador locais são indicados para participar do programa. Eles atuarão como ponte entre a escola e a Sealf, para tanto, o coordenador e o vice devem ser servidores efetivos e lotados nas respectivas Secretarias de Educação que aderem ao programa. As responsabilidades incluem acompanhar a implantação, monitorar a execução, garantir a devida abrangência e seguir as instruções MEC (Brasil, 2020, p. 23-4).

Além do fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que incluem a atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas, a Portaria prevê, ainda, premiações “por desempenho para professores e gestores” (Brasil, 2020, p. 20):

Art. 48. A União instituirá, na forma de normativo próprio, uma premiação para professores e gestores escolares cujas unidades participem do Programa Tempo de Aprender e apresentem desempenho satisfatório. [...] Parágrafo único. A premiação tem como objetivo incentivar a melhoria da aprendizagem por meio da cooperação entre os profissionais envolvidos com a alfabetização.

O capítulo IX da Portaria trata “do diagnóstico formativo de fluência leitora” que subsidia a atuação do professor (Brasil, 2020, p. 14-5). O Letramento Literário, de acordo com Cosson (2022), não se refere a testes de fluência leitora e diagnósticos a serem aplicados, mas à aquisição da literatura enquanto linguagem. Nesse sentido considera o autor que ler literatura:

implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (Cosson, 2022, p. 27).

Nossa análise sobre o programa Tempo de Aprender é que, embora não mencione o Letramento Literário, reconhecemos as orientações e contribuições que instigam práticas que se aproximam do tema no processo de alfabetização. Desse modo, para a rede municipal de educação de Senador Canedo-GO, observamos que os cursos ofertados para capacitação e formação continuada, ampliam possibilidades com vistas ao Letramento Literário. Isso porque, envolvem diretamente o ensino de leitura e escrita, a compreensão da leitura, o conceito de fluência na leitura oral etc. Cremos que o programa contribui, principalmente, com materiais e estratégias que auxiliam o professor nas práticas cotidianas de Letramento Literário.

Somamos tais análises às conclusões sobre o “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), que, por sua vez, inclui práticas para o professor em sala de aula sobre o contar e ler histórias, aprimorando a performance na contação de histórias, um aspecto fundamental para o desenvolvimento do Letramento Literário no processo de alfabetização.

Todavia, observamos que, embora o programa receba investimento por parte do Governo Federal, os recursos financeiros não são suficientes para proporcionar formações presenciais complementares às formações virtuais, de modo que coordenador e o vice coordenador, professores, agentes escolares e gestores possam trocar experiências e/ou abordar práticas relacionadas ao Letramento Literário. Observamos, também, que para ser efetivamente abrangente e implementado no município, o programa exige tempo, investimento e acompanhamento. A seguir, sistematizamos o programa em um quadro representativo:

Quadro 6: Programa Tempo de Aprender

Programa tempo de Aprender do Governo Federal – Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 – Dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal		
Finalidade: Melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas brasileiras		
Eixos		
Formação continuada de profissionais da educação.	Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização	Aprimoramento das avaliações da alfabetização e valorização dos profissionais da educação
Formações relacionadas ao Letramento Literário		
Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)	Formação Continuada em Práticas de Alfabetização	Práticas de Produção de Textos
Aprendizagens da leitura e da escrita, o modelo simples da leitura, conceito de fluência na leitura oral, a compreensão na leitura. Destina-se aos primeiros anos do Ensino Fundamental e a Educação Infantil	Aprender a ouvir, fluência, vocabulário, compreensão e produção e escrita. Destina-se ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.	Não se pode ler um texto literário como se lê uma notícia. Entretanto, a ampliação de outros gêneros contribui para a formação da criança em processo de Letramento Literário. Destina-se aos primeiros anos do Ensino Fundamental.
Recursos		
Biblioteca virtual com guias de contação de histórias e brincadeiras; Programas de software voltados a alfabetização; Estratégias pedagógicas; e Assistência individualizada (assistentes).		
Lacunas		
<ul style="list-style-type: none"> • Falta do termo Letramento Literário; • Aprofundamento do Letramento Literário; • Conscientização dos professores sobre a importância do sentido do Letramento Literário; • Recursos financeiros para custear formações presenciais envolvendo tempo, investimento e acompanhamento; • Ações por parte da Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo. 		

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2020).

Na seção seguinte, buscamos apresentar o programa, Alfamais, do Governo Estadual de Goiás. A rede municipal de educação de Senador Canedo-GO aderiu ao programa em 2020 e ele permanece vigente em 2024, apoiando os professores por meio de formações, *kits* literários e guias. Para tanto, descrevemos e analisamos o programa, com o objetivo de refletir suas contribuições para a rede municipal de educação acerca do Letramento Literário no processo de alfabetização.

2.2 Programa Alfamais Goiás

Nesta seção, analisamos e descrevemos o programa estadual Alfamais Goiás. Embora o programa não mencione o termo Letramento Literário, inferimos sua presença por meio da distribuição de *kits* literários aos professores que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental. Neles, temáticas que transpassam o cotidiano das crianças, como sentimentos, brincadeiras, amizades, ambições e novos ambientes, são abordados. A coletânea digital “O mundo Encantado no Cerrado Goiano” (Camilo; Rossi; Rocha, 2022) exemplifica o material que, através de diferentes gêneros textuais literários, contribui com o Letramento Literário no processo de alfabetização da criança.

O programa corrobora com o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), que incentiva as “múltiplas aprendizagens” (Goiás, 2020). Nesse documento, o Ensino Fundamental deve

[...] promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dessas crianças num processo de ampliação de suas vivências e experiências, por meio das linguagens e de diferentes formas de interações, com outros sujeitos, com os espaços/tempos, com as brincadeiras, com os objetos e com os conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade.[...] E neste contexto, as crianças vão criando e recriando suas formas de perceber e intervir no mundo, como protagonistas, sujeitos ativos, pensantes, falantes (Goiás, 2020, p. 69).

Sob esse olhar, o discurso oral das crianças, “fala-escuta-leitura” deve se aproximar e ser constituído pelos aspectos da vida cotidiana, ao passo que seja repleto de sentido e significados (Goiás, 2020, p. 69).

O DC-GO considera que a criança vivencia uma transição ao sair da Educação Infantil e ingressar no Ensino Fundamental. Nessa transição, a organização deixa de ser estruturada por campos de experiências, perpassadas pela interação com as brincadeiras, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, o DC-GO considera ter o “compromisso de assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências relacionadas a alfabetização na perspectiva do letramento” (Goiás, 2020, p. 69).

Desse modo, o DC-GO considera o texto central para o trabalho e entende que as aprendizagens transcendem o processo de alfabetização (Goiás, 2020). Ao integrar o letramento, os conteúdos dos demais componentes curriculares são ultrapassados e se torna possível vislumbrar novos olhares e saberes, ampliando o conhecimento do mundo e oportunizando à criança exercitar a leitura e a escrita estética. Aqui, percebemos a presença do Letramento Literário, uma vez que considera as experiências com a língua oral e escrita das crianças passíveis de se intensificar no decorrer do processo escolar. Para o DC-GO, a apropriação do sistema de escrita alfabética ocorre de forma simultânea à apropriação de textos (Goiás, 2020).

Portanto, é função da escola promover e ampliar o encontro da criança com diversas práticas leitoras de uso e reflexão, como a leitura de obras literárias para a fruição estética, ampliação do repertório linguístico, busca de informação, interpretação e argumentação, leitura crítica, investigação, apropriação do conhecimento e debate sobre temas relevantes, para compreensão e atuação no mundo (Goiás, 2020, p. 71).

Ao orientar o ensino da Língua Portuguesa nas práticas de leitura e de oralidade, através dos autores da literatura goiana, o documento incentiva o aluno a conhecer a produção em diversos gêneros, o conhecimento histórico, as relações humanas e folclore de Goiás. Por isso, percebemos o Letramento Literário presente no DC-GO, pois orienta experiências relevantes para a ampliação dos Letramentos e possibilita a “participação significativa e crítica dos estudantes nas diversas práticas sociais, sejam elas constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Goiás, 2020, p. 228).

Além disso, o DC-GO, ao considerar o texto como central na unidade de trabalho, inclui as perspectivas enunciativo-discursivas em sua abordagem. Ele considera que o texto não pode ser utilizado como unidade de ensino meramente gramatical e que o professor deve relacionar o “texto com o contexto de produção contribuindo para que o estudante desenvolva habilidades significativas relacionadas a leitura, escuta e a produção de textos em diferentes mídias e semioses” (Goiás, 2019, p. 227).

Desse modo, o documento corrobora Cosson (2022, p. 12), para quem “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. Acreditamos que esse movimento permite à criança se sentir segura no mundo, pois através do Letramento Literário e da leitura literária ela compreende seu entorno e almeja novas formas de organizá-lo.

O programa estadual de alfabetização Alfamais Goiás é regulamentado pela Lei No. 21.071 (Goiás, 2021) e funciona em regime de colaboração com os municípios goianos. Tem como característica fundamental o fortalecimento entre o estado e seus respectivos municípios, a fim de “proporcionar uma alfabetização de qualidade a todo território goiano na idade certa com a expectativa de atender o proposto na BNCC, de assegurar o direito de ser alfabetizado nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental” (Goiás, 2021, *online*). Nessa perspectiva, visa

[...] promover o engajamento de gestores – do Estado, dos municípios e das escolas –, de profissionais da Educação, de estudantes, de pais e de demais parceiros no planejamento de ações destinadas a indicar os caminhos a serem trilhados. Tais caminhos exigem a qualificação das equipes técnicas, a formação de gestores e professores, avaliações e acompanhamentos das aprendizagens e dos contextos educativos (Goiás, 2021, *online*).

Sob esse olhar, o programa Alfamais Goiás, ao almejar estabelecer laços entre os municípios goianos e todos os envolvidos no processo de alfabetização, favorece os professores da rede municipal de educação de Senador Canedo-GO. A colaboração permite aos professores que se reconheçam como membros de uma comunidade e, por meio de formações referentes ao Letramento Literário, despertem em si e nas crianças a leitura literária significativa, para além dos muros das escolas. Nesse sentido, o programa corrobora com Cosson (2022) ao citar que o Letramento Literário:

busca formar uma comunidade de leitores, que como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (Cosson, 2022, p. 12).

O município de Senador Canedo-GO, ao aderir ao Alfamais Goiás, tem direito a benefícios, como investimentos e recursos ofertados pelo Governo do Estado para executar as ações. O primeiro eixo, “Gestão Estratégica da Educação Pública Territorial”, é caracterizado pela

[...] avaliação e monitoramento da política educacional, acompanhamento dos indicadores de aprendizagem, avaliação externa de aprendizagem para os estudantes de 2º a 5º ano, fortalecimento da gestão escolar, incentivo às escolas mediante os resultados das avaliações externa de aprendizagem, formação para professores e gestores (Goiás, 2021, *online*).

O segundo eixo, “Gestão Pedagógica da Educação Pública Territorial” se caracteriza pelo

[...] acompanhamento pedagógico das ações voltadas à garantia de aprendizagens, pelas avaliações periódicas aplicadas pelas próprias redes de ensino a partir de instrumentos padronizados fornecidos pela Secretária do Estado da Educação como elaboração e disponibilização de material didático complementar para estudantes e professores na primeira etapa do Ensino fundamental e elaboração e disponibilização de guias de orientação pedagógica para os professores da Educação Infantil (Goiás, 2021, *online*).

Referente ao material didático que apoia o Letramento Literário, o programa disponibiliza a coletânea “O mundo Encantado no Cerrado Goiano” (Camilo; Rossi; Rocha, 2022) com histórias em formato digital sobre a produção de textos na alfabetização. Os textos são voltados na primeira etapa do Ensino Fundamental e apresenta diferentes gêneros textuais. O programa disponibiliza, ainda, livros do material didático complementar “LEIA -Alfamaís Goiás” em formato de *kits* de obras literárias. Tais obras abordam o Letramento Literário e são distribuídos gratuitamente para toda a rede municipal, atendendo professores que atuam com crianças matriculadas na primeira etapa do Ensino Fundamental. Ressaltamos que a escolha dos livros é baseada na adequação ao público-alvo.

A rede municipal de Senador Canedo-GO, no ano de 2024, recebeu os *kits* literários para serem distribuídos aos professores. Cada professor recebeu um *kit* literário com 10 livros, publicados em primeira edição no ano de 2023, pela Editora Eureka de São Paulo-SP, que abordam temáticas importantes para o desenvolvimento da criança e incluem o Letramento Literário. Sistematizamos as obras nos quadros a seguir:

Quadro 7: *Kit* Literário para os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental

Livro	Ano de publicação	Autor	Ilustrador	Temática
Tão diferentes!	2023	Rose Borges	Felipe Reis	A riqueza das diferenças culturais com alteridade.
Quer conhecer os insetos do jardim?	2023	Jonas Ribeiro	Jefferson Galdino	A diferenças entre os insetos e a diversidade relacionada a comportamentos e vivências.
Como perdi o medo do gato	2023	Lucimara Morais	Amanda Freitas	Sentimentos que habitam nas crianças como medo e coragem.

Livro	Ano de publicação	Autor	Ilustrador	Temática
Pé com Pé o jogo de rimas da Esther	2023	Simão de Miranda	Bruno Grossi Begê	Brincadeira com rimas.
Embaixo, em cima e dentro da rima	2023	Jonas Ribeiro	Claudia Cascarelli	A magia da amizade, noções de espaço e rimas.
Conversa de bicho	2023	Célia Cris Silva	Verônica Fakuda	Por meio do som dos animais o trabalho com fonemas.
Palhacinho, Palhação	2023	Ires Borges	Bruno Grossi Begê	Relação entre pai e filho e a vida no circo.
Caixinha de surpresas	2023	Sandra Celecina	Jefferson Galdino	Relação de sentimentos e recordações que guardamos no coração.
O teimoso trezinho curioso	2023	Jonas Ribeiro	Claudia Cascarelli	Espaço e lugares
A semana da bicharada	2023	Frederico Brito e Thais Evangelista	Sami Ribeiro	Noções de tempo e trabalho (segunda a domingo) e os diferentes tipos de animais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os livros que integram o *kit* para o primeiro ano possuem ilustrações coloridas e fonte em tamanho grande, facilitando ler e a visualizar as histórias com as crianças. Os textos são curtos e abordam temas fundamentais para o desenvolvimento do Letramento Literário de crianças em processo de alfabetização, como alteridade, coragem, medo, brincadeiras com rimas, sons dos animais, relações familiares, recordações, noções de espaço, tempo e trabalho, permitindo que o professor conduza a aprendizagem de maneira lúdica. De acordo com Colomer (2007, p. 8), “a literatura funciona como uma agência de socialização cultural e é essencial saber que mensagem está sendo dirigidas às novas gerações.

Quadro 8: *Kit* Literário para os professores do segundo ano do Ensino Fundamental

Livro	Ano de publicação	Autor	Ilustrador	Temática
Quem nunca?	2023	Carla Gonçalves	Cris Alhadef	Ambientes, brincadeiras e natureza.
Frederico, o Homem rico	2023	Simão de Miranda	Vanessa Alexandre	Sentimento de avareza, solidão e

Livro	Ano de publicação	Autor	Ilustrador	Temática
				o valor da amizade sobre o dinheiro.
Quer conhecer uma turma boa dos contos de fadas?	2023	Jonas Ribeiro	Amanda Freitas	Retrata de maneira divertida características e ações das 'personagens dos contos de fadas.
A fantástica história de Belardina e Mocrézia	2023	Simão de Miranda	André Cerino	O cuidado nas realizações de ambições de forma rápida e fácil.
A noite chegou...e o sono não vem	2023	Ana Rafka Nunes	Paula Kranz	Retrata o que fazer quando o sono não vem incentivando a leitura antes de dormir.
As aventuras de Ralf e Carlos no Mundo da Lua	2023	Bruno Grossi Begê	Bruno Grossi Begê	A solidariedade entre os amigos, o sonho de voar e conhecer a lua, outro ambiente, e a adaptação da estrela cadente ao se tornar Estrela do mar encontrando outras formas de brilhar.
O Menino de pele Azul	2023	Thaís Evangelista Frederico Brito	André Cerino	Aceitação e o reconhecimento da diversidade de culturas.
Quer conhecer minhas cantigas favoritas?	2023	Alessandra Roscoe	Adriana Nunes	Valorização das cantigas como trava-línguas, parlendas e acalados no contexto educacional.
O papel de cada um	2023	Isabel Teixeira Melo	André Cerino	O valor do trabalho coletivo e a percepções de intrigas e fofocas que prejudicam o trabalho coletivo.
O amor é lilás	2023	Mariana Franco	Felipe Ferri	Alteridade e a valorização de todos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os livros que integram o *kit* para o segundo ano possuem mais textos que o *kit* anterior, ele também possui ilustrações coloridas e aborda temáticas, como ambientes, natureza, brincadeiras, valor da amizade. Além disso abordam as personagens dos contos através de suas características, o cuidado na realização de desejos rápidos e suas consequências, o incentivo à leitura, solidariedade, adaptação, alteridade, diversidade cultural e cantigas.

Contudo, de acordo com Gutfreind (2020), as crianças nessa fase começam, por meio do ouvir histórias a desenvolver reações positivas relacionadas à imaginação. Nesse sentido, o autor assinala que as crianças, em suas experiências, despertam a capacidade de escutar histórias sem exigir a presença das ilustrações contidas nos livros. Complementarmente, Bettelheim (2023, p. 88) ressalta: “se deixarmos um ilustrador determinar a nossa imaginação, ela se torna menos nossa, e a história perde muito de sua significação pessoal”. O autor ilustra tal entendimento através de sua experiência com o gênero conto de fadas:

Perguntar as crianças, por exemplo, com o que se parece um monstro sobre o qual ouviram falar numa história traz à tona as mais variadas corporificações: personagens enormes semelhantes ao homem, outras parecidas com animais, outras ainda que combinam certos traços humanos com traços animais etc.- e cada um desses detalhes tem grande significado para a pessoa que, em sua mente, criou essa concepção pictórica particular. Por outro lado, ao ver o monstro tal como foi pintado pelo artista de um modo particular, de acordo com a sua imaginação, que é muito mais completa se comparada à nossa própria imagem vaga e instável, somos privados desse significado. A ideia de monstro pode então nos deixar inteiramente frios, não tendo nada de importante para nos dizer, ou pode nos assustar sem evocar qualquer significado mais profundo além da angústia (Bettelheim, 2023, p. 88).

O programa estadual Alfamaís Goiás conta com as avaliações externas de “Fluência Leitora”, destinadas aos alunos na primeira etapa do Ensino Fundamental. Tais avaliações são realizadas em duas etapas, a Avaliação de Entrada, cujo intuito é aferir o nível de fluência leitora dos estudantes no começo do ano letivo, e a segunda etapa, Avaliação de Saída, em que se verifica o nível de fluência leitora dos estudantes no encerramento do ano letivo.

Para tanto, o programa conta com o apoio do Centro de Apoio a Educação a Distância (CAEd), onde são ofertados cursos de avaliações formativas para articuladores, professores e alfabetizadores regionais e municipais. Os cursos do CAEd são ofertados online, possibilitando melhor compreender e monitorar os resultados das avaliações de

estudantes da rede pública municipal e estadual, e integram a Avaliação Diagnóstica de Fluência Leitora e o Sistemas de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO ALFAMAIS). O Sistema também oferece avaliações para o Programa Tempo de Aprender do Governo Federal.

Todavia, inferimos que as avaliações não abordam a aquisição da literatura enquanto linguagem, mas funcionam como um teste de fluência leitora, cujo intuito é obter dados quantitativos baseados na identificação de quantos alunos estão nas fases de pré-leitura, iniciante e fluente. Tais fases são consideradas como níveis de desenvolvimento, em que se considera a compreensão de leituras de palavras simples, de pseudopalavras, frases e interpretações de pequenos textos.

Esse modelo se distingue do Letramento Literário mencionado por Cosson (2022), que menciona a apropriação da literatura enquanto linguagem, oferecendo aos alunos uma maneira própria de ver e sentir o mundo por meio da aquisição da literatura. A partir dessa constatação, questionamos: como mensurar a apropriação da literatura de cada aluno? Sobre isso, Zilberman (2003) ressalta:

Uma vez que a literatura infantil significa uma modalidade de criação artística para a criança, e não das crianças, -, quer ser uma aliada sua. Entretanto, objetivando dirigi-la para algum lugar, por meio de noções e procedimentos a serem adotados, mantém-se exterior a – e contra – ela (Zilberman, 2003, p. 144).

Observamos que o programa Alfamaís Goiás, embora contribua com professores que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO, propicie a capacitação de professores e gestores que atuam no processo de alfabetização e fortaleça o vínculo entre o estado e os municípios na missão de estimular a alfabetização na idade certa, carece incluir o termo Letramento Literário. Evidenciamos, através das análises dos *kits* literários leituras que podem conduzir à fruição estética das crianças e abordam temáticas e brincadeiras que conduzem a criança a interagir e descobrir o mundo.

Todavia, também observamos que os *kits* literários foram ofertados apenas aos professores, inviabilizando que as crianças possam levar os livros para casa ou impedindo que o professor sugira atividades que exigem que toda a classe tenha o livro em mãos. Esses fatores, no entanto, não impedem o desenvolvimento de trabalhos utilizando a imaginação e a criatividade. Por fim, observamos que os livros destinados ao segundo

ano do Ensino Fundamental possuem ilustrações, o que, de acordo com Gutfreind (2020) e Bettelheim (2023), podem impedir a imaginação e a criatividade.

Inferimos, portanto, que existe um diferencial, devido ao recurso financeiro que o município recebe para pagamento de cursos de formação, compra de materiais, bolsas de incentivos e premiações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Em outras palavras, a verba que o estado recebe do FUNDEB atrai a adesão ao programa Alfamais Goiás e motivou a adesão do município de Senador Canedo-GO. A seguir, sistematizamos o programa estadual Alfamais:

Quadro 9: Programa Alfamais Goiás

Programa de Alfabetização Alfamais Goiás do Estado de Goiás - Regulamentado pela lei 21.071 de 09 de agosto de 2021	
Finalidade:	
Fortalecer o estado e seus respectivos municípios a fim de proporcionar uma alfabetização de qualidade a todo território goiano na idade certa; Engajar gestores estaduais, municipais e todos os envolvidos no processo de alfabetização para a nobre missão de indicarem caminhos que possam orientar e contribuir para a alfabetização; Formar e capacitar gestores e professores que atuam no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental.	
Eixos:	
Gestão Estratégica da Educação Pública Territorial Avaliação e monitoramento da política educacional, acompanhamento dos indicadores de aprendizagem, avaliação externa de aprendizagem para os estudantes de 2º ao 5º ano, fortalecimento da gestão escolar, incentivo às escolas mediante os resultados das avaliações externa de aprendizagem, formação para professores e gestores.	Gestão Pedagógica da Educação Pública Territorial Acompanhamento pedagógico das ações voltadas à garantia de aprendizagens, pelas avaliações periódicas aplicadas pelas próprias redes de ensino a partir de instrumentos padronizados fornecidos pela Secretária do Estado da Educação como elaboração e disponibilização de material didático complementar para estudantes e professores do 1º e 2º anos do Ensino fundamental e elaboração e disponibilização de guias de orientação pedagógica para os professores da Educação Infantil.
Ações relacionadas ao Letramento Literário	
Formações (presenciais) voltadas a leitura e a escrita envolvendo o letramento literário; Distribuições de <i>kits</i> literários aos professores; Material digital: coletânea O Mundo Encantado no Cerrado Goiano.	
Lacunias	
Falta do Termo Letramento Literário; Livros para todas as crianças. Presença de ilustrações nos livros (segundo ano) podem impedir a imaginação.	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Goiás (2021).

Na próxima seção, abordamos o PME. Nosso intuito é melhor compreender o Letramento Literário no processo de alfabetização no contexto de Senador Canedo-GO. Nesse sentido, buscamos, por meio das metas e estratégias, perceber possíveis direcionamentos para professores referentes ao Letramento Literário no processo de alfabetização.

2.3 Plano municipal de Educação de Senador Canedo

O processo de alfabetização da rede municipal de educação de Senador Canedo-GO, município da região metropolitana de Goiânia, no Estado de Goiás, possui características próprias no fazer pedagógico. De acordo com o último Censo realizado pelo IBGE, houve processos de migração de famílias que saíram da região nordeste e norte do país para o município goiano (Gomes; Ferreira, 2023). Desse modo, é preciso considerar, no fazer pedagógico, princípios de recepção desses alunos.

Senador Canedo possui 29 escolas de Ensino Fundamental dentre elas 26 atendem à primeira etapa. Nesse contexto, ressaltamos a importância do Letramento Literário no universo da criança em processo de alfabetização.

O Plano Municipal de Educação (PME) foi elaborado com a comissão da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a partir de orientações do Governo Federal e do Plano Nacional de Educação (PNE). O PME foi aprovado pela Câmara Municipal e sancionada pelo prefeito na Lei No. 1.878/15, de 19 de junho 2015 que estabelece a vigência de dez anos, de 2015 a 2025 (Senador Canedo, 2015).

O PME apresenta 20 metas e suas respectivas estratégias que orientam a rede municipal de educação. Nelas, o “Letramento Literário” não é citado. Entretanto, identificamos o Letramento Literário na meta 5, nas estratégias 5.1, 5.2, e 5.4 a 5.7, e na meta 7, na estratégia 7.30. Nelas, encontramos o conceito de Letramento Literário, segundo Cosson (2022), i.e., um processo contínuo de aprendizagem através da apropriação da literatura enquanto linguagem e que, desse modo, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas sobretudo uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

A meta 5 do PME, indica “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Senador Canedo, 2015, p. 12) e, para tanto, considera na estratégia 5.1:

Garantir a articulação dos projetos político-pedagógicos entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, de maneira a assegurar o desenvolvimento da alfabetização de forma afetiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Senador Canedo, 2015, p. 12).

O PME ressalta a união entre os projetos político-pedagógico, a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental. Consideramos que isso requer, do professor alfabetizador, elaborar alternativas para prever, pouco a pouco, a sistematização de novas experiências que possam proporcionar à criança, nessa nova etapa, a evolução de novas maneiras de ser, agir e sentir. Nesse sentido, ele se relaciona com a BNCC, que instiga: “**novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses, sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões em uma atividade ativa na construção de conhecimentos” (Brasil, 2018, p. 58, grifos no original).

Nesse panorama, o Letramento Literário contribui para o desenvolvimento da consciência narrativa, que progressivamente se desenvolverá na criança. De acordo com Colomer (2007, p. 54), o “reconhecimento das histórias como um modo de comunicação, uma técnica aceita socialmente para falar sobre o mundo real ou para imaginar mundo possíveis”.

A estratégia 5.2, ao almejar a formação continuada qualificada dos professores que atuam com a alfabetização, aproxima o PME do Letramento Literário. Nesse sentido, para que professor seja capaz de introduzir a criança em níveis mais avançados de leitura e escrita e ampliar o seu repertório, é necessário, de acordo com a estratégias 5.2:

Estruturar, desenvolver, ampliar e acompanhar os processos didático-pedagógicos e metodológicos de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino fundamental, articulando-os com estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação, por meio da formação continuada, e valorização dos professores alfabetizadores, e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir o desenvolvimento da alfabetização plena de todas as crianças (Senador Canedo, 2015, p. 12).

De forma complementar, ressaltamos ser preciso considerar que, nos primeiros anos de alfabetização, as experiências com a língua oral e escrita são iniciadas, seja na família ou na Educação Infantil, quando desenvolvidas de forma sensível, elas possibilitam ampliar o Letramento Literário. Para tanto, corroboramos Da Silva e Araújo Dias (2023, p. 388) que ressaltam: o “modo de se perceber o mundo e das impressões que

se tem dele, permitindo aos sujeitos que ora se formam a possibilidade de inseri-los no processo de humanização”.

Entendemos que o PME requer do professor alfabetizador, além de qualificação profissional suficiente, que ele promova uma estrutura de sala de aula que propicie a aprendizagem e desenvolva metodologias e didáticas que motivem a criança. Ele se torna responsável por ampliar o campo de vivências e experiências advindas do contexto familiar e da Educação Infantil. Nesse viés, compreendemos que, ao aprofundar as experiências e experimentos da criança, na direção de gêneros textuais mais complexos (Senador Canedo, 2015) demanda do professor alfabetizador favorecer o encontro significativo do aluno com a leitura no espaço escolar.

Portanto, não é atribuição do professor apenas a ensinar a criança a ler corretamente; se está ao seu alcance a concretização e a expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio a trama ficcional (Zilberman, 2003, p. 29).

Contudo, percebemos a falta de ações, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo-GO, relacionadas à elaboração e efetivação de projetos que incentivam o Letramento Literário, seja para o professor ou para alunos.

Na estratégia 5.4, o PME apresenta a introdução da criança no processo de alfabetização com diversos recursos midiáticos presentes no mundo globalizado. Para Rojo (2012) a aceleração do uso de tecnologias, como os computadores, iPods, celulares, *tablets* etc., exige novas práticas sociais do professor na condução da leitura e escrita. Desse modo, o Letramento Literário presente na alfabetização por meio da apropriação da literatura proporciona diversos tipos de leitura por meio de recursos midiáticos que necessitam ser ensinados e compreendidos pela criança, contribuindo com a sua interação com o mundo. Sobre isso o PME indica:

Selecionar, certificar, desenvolver e divulgar tecnologias educacionais e diversos recursos midiáticos para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos (Senador Canedo, 2015, p. 12).

A velocidade da tecnologia digital possibilitou às crianças novas formas de ler, uma delas é a leitura digital, que tem ganhado espaço significativo. Ao se pensar sobre Letramento Literário para as crianças, faz -se necessário pensar nos aspectos digitais presentes, cada vez, mais no cotidiano das crianças, seja no ambiente escolar ou familiar. Araujo, Jagher e Santos (2022), em pesquisa sobre multiletramento, apontam novas formas de se pensar a atividade sobre letramento que passaram a fazer parte das propostas pedagógicas, principalmente aquelas relacionadas às tecnologias digitais e que envolvem a leitura e escrita. Os autores ressaltam que “a tela torna-se o espaço da escrita e leitura e assim têm-se novos processos cognitivos, buscando novas maneiras de ler escrever, portanto, novos letramentos (Araujo; Jagher; Santos, 2022, p. 7).

Dessa forma, o Letramento Literário no processo de alfabetização requer introduzir a criança a novas formas de leitura visto que, o livro literário infantil digital é uma realidade presente no cotidiano de boa parte das crianças. Desse modo, os autores ressaltam “não basta o sujeito ser letrado para ler e escrever, mas é preciso desenvolver múltiplos letramentos, pois esses textos incorporam múltiplas representações” (Araujo; Jagher; Santos, 2022, p. 8). Seja no contexto familiar ou escolar, a tela se torna uma ferramenta de incentivo à criança no processo de leitura e escrita, que assegura maneiras diversificadas de acesso à informação e novos processos cognitivos. Os autores acrescentam que:

Na contemporaneidade, não é mais possível falar do livro com segurança, visto que novas tecnologias estabeleceram outros formatos, materiais, modos de produção e de circulação, distintas maneiras de leitura, ressignificando as relações entre comunicação, corpo, voz, olhar e gesto. Esse novo formato ganhou modalidades sonoras, visuais, cinéticas e gestuais, com isso possibilita um maior relacionamento entre autor-texto-leitor, assim, impactando os sentidos dos leitores (Araujo; Jagher; Santos, 2022, p. 10).

Para Tocantins e Wiggers (2021, p. 7), em pesquisa sobre a infância e mídias digitais, apontam que “as crianças e os adolescentes da nossa pesquisa não possuem um ‘perfil’ homogêneo de encantamento, sem dificuldades ou perturbações no que diz respeito às suas relações com toda a disponibilidade tecnológica da atual cultura digital”. Desse modo, tal como ocorre no Letramento Literário no processo de alfabetização com crianças na primeira etapa do Ensino Fundamental, a literatura digital exige as devidas orientações e cuidados especiais referentes ao uso e apropriações das Tecnologias Digitais

da Informação e Comunicação (TDIC), de modo a conduzir a criança ao uso adequado e consciente das tecnologias digitais, seja no contexto familiar ou no contexto escolar.

Nesse sentido, a pesquisa de Tocantins e Wiggers (2021) evidenciou que o excesso de tempo dedicado às atividades on-line ocasiona desconfortos e conflitos que levam a descontroles prejudiciais ao desenvolvimento das crianças e adolescentes quando não orientados de forma adequada:

Fico na Internet. É porque, assim... quando eu tô com a Internet, o tempo passa muito rápido. Aí eu começo a mexer na Internet umas duas horas da tarde. Quando eu paro de mexer na internet já é quase seis. [...] não, eu não vejo o tempo passar. Eu só jogo, jogo... quando eu percebo já é quase seis horas. Aí eu... eu percebo assim, quando eu tô jogando, aí o celular descarrega. [...] aí eu tomo banho, vou jantar, depois eu lavo a louça pra minha mãe. Depois eu deito na cama eu fico assistindo um pouco de televisão depois eu mexo no celular (Victor, 12 anos, grifos nossos) (Tocantins; Wiggers, 2021, p.5).

Para Sarno (2022, p. 4), a criança “é afetada pelas complexas transformações do mundo ao mesmo tempo que interfere e afeta a dinâmica social e cultural”. Com isso, podemos refletir sobre os desafios a serem enfrentados no contexto contemporâneo relacionados à inserção da cultura literária. Novas pesquisas e estudos, envolvendo os processos de significação das pessoas em seu ambiente cultural, são necessários. Para o autor:

O conteúdo produzido pelas mídias digitais imprime valores comportamentais, de estilo, de saúde e de consumo, não sendo possível desconsiderar a sua capacidade de afetar os processos de significação de si e do mundo construídos pelas crianças na sociedade contemporânea (Sarno, 2022, p. 4).

Portanto, ressaltamos a necessidade de buscar mediações, em que a criança em seu processo de alfabetização possa, ao mesmo tempo, interagir com o mundo digital e adquirir consciência de sua utilização, percebendo como as mídias podem afetar seu desenvolvimento positivamente e negativamente.

Embora a estratégia 5.4 proponha selecionar, certificar, desenvolver e divulgar tecnologias educacionais e recursos midiáticos, não identificamos ações por parte da Secretaria de Educação de Senador Canedo-GO, por meio de projetos que motivem os professores a introduzir a criança nas variadas formas de leitura por meio de recursos midiáticos e uso de tecnologias digitais. i.e., que possam favorecer o processo de

Letramento Literário na alfabetização para o uso da leitura e da escrita na contemporaneidade.

Na estratégia 5.5, o PME atenta para o aspecto biopsicossocial e incentiva utilizar uma abordagem cujo intuito é compreender aspectos biológicos, psicológicos e sociais da criança, sem desconsiderar o aspecto afetivo, para além do desenvolvimento das tecnologias. Rojo (2012, p. 12) ressalta “incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com alteridade”. Corroboramos a autora que tais aspectos se tornam fundamentais para o desenvolvimento do Letramento Literário na alfabetização, uma vez que a interação com os diferentes textos exige a compreensão de culturas diversas, aspectos sociais, biológicos, psicológicos que necessitam ser compreendidos e respeitados pelo professor para que a aprendizagem da criança flua para além das tecnologias utilizadas. Nesse sentido, o PME ressalta:

Incentivar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e o desenvolvimento da criatividade que favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e considerando os aspectos biopsicossociais e afetivos (Senador Canedo, 2015, p. 13).

Inferimos que a estratégia em análise necessita de ações, como projetos e formações continuadas, por parte da Secretaria Municipal de Educação que possam orientar os professores a introduzir o Letramento Literário valorizando os aspectos biopsicossociais e afetivos, incentivando o uso de tecnologias e novas práticas pedagógicas e contribuindo com o processo de Letramento Literário das crianças, para além das tecnologias e no reconhecimento da diversidade de alunos presente em sala de aula.

Na estratégia 5.6, o PME incentiva intensificar o apoio ao processo de alfabetização das crianças do campo e de populações itinerantes. Para tanto, é necessário considerar a diversidade presente nessas crianças, que trazem formas diversificadas de compreender o texto a partir de sua visão de mundo. Dessa forma, é preciso garantir uma educação que respeite a alteridade. O Letramento Literário, quando orientado por textos que valorizam a cultura e a identidade, pode contribuir com esse processo. Para tanto, faz-se necessário a produção de textos paradidáticos e didáticos que revelem novas formas de perceber o mundo. Sobre isso, o PME considera:

Apoiar a alfabetização de crianças do campo e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna e a identidade cultural das comunidades (Senador Canedo, 2015, p. 13).

Todavia, mais uma vez, percebemos a falta de ações, como projetos e guias orientadores, por parte da rede municipal de educação, que incentivam os professores na produção de materiais paradidáticos específicos considerando a identidade cultural dessas comunidades e, ao mesmo tempo, que permitam integrá-las ao contexto social contemporâneo, respeitando e valorizando sua identidade cultural.

A estratégia 5.7 apresenta a importância da formação e capacitação dos professores que atuam com crianças em processo de alfabetização. A estratégia incentiva a mediação por meio de recursos tecnológicos educacionais e práticas pedagógicas. Ela, portanto, corrobora o Letramento Literário, pois exige a interação da leitura e da escrita por meio de diversas práticas sociais. Dessa maneira, para o PME, o papel do professor é essencial para que a criança adquira o gosto pela leitura:

Promover, desenvolver, estimular e acompanhar a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação, lato sensu, stricto sensu, ações de formação continuada de professores para a alfabetização (Senador Canedo, 2015, p. 13).

Entendemos que o PME, ao incentivar a formação inicial e continuada dos professores que atuam com a alfabetização, se preocupa com a formação da criança. Costa (2023, p. 32) ressalta “caso seu desempenho demonstre desconhecimento da natureza da literatura e da leitura, poderá criar em seus alunos a recusa e o afastamento dos livros. Compreendemos que Costa (2023) considera que o professor, ao mediar a criança no mundo da leitura literária, necessita continuamente buscar informações para apontar observações sobre a realidade de seus alunos e entender, cada vez mais, como gerir a interação significativa entre leitor e texto. Para tanto, a busca de aparatos tecnológicos educacionais e práticas pedagógicas inovadoras são essenciais para interação do aluno na alfabetização e para o Letramento Literário ser relevante.

Mais uma vez, identificamos a falta de ações por parte da Secretaria Municipal de Educação que estimulem e acompanhem a formação inicial e continuada dos professores,

para que no processo de alfabetização possam desenvolver o Letramento Literário de forma significativa. Torna-se fundamental o incentivo por parte da Secretaria Municipal de Educação apoiar o professor, por meio de concessões de licenças para o aprimoramento stricto sensu ou articular formações continuadas entre programas de pós-graduação lato sensu voltadas à capacitação do Letramento Literário. Tais ações beneficiariam as crianças através de um ensino de qualidade na alfabetização, estariam incentivando e conscientizando os professores sobre o Letramento Literário e poderiam contribuir para uma comunidade leitora crítica, que colabora de modo significativo para o meio em que vive.

Inferimos que a meta 7, “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (Senador Canedo, 2015, p. 15), engaja o Letramento Literário no processo de alfabetização ao incentivar ações voltadas para a leitura e a escrita no processo de alfabetização:

Promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e a capacitação de professores, bibliotecários e agentes da comunidade para atuar como mediadores da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem (Senador Canedo, 2015, p. 19).

Um dos principais objetivos do Letramento Literário na escola, segundo Cosson (2022), é formar uma comunidade de leitores. Entretanto, não basta formar consumidores de cultura, é preciso formar integrantes da comunidade que, por meio da formação literária, possam se apropriar da herança cultural e dialogar com ela, expandindo os muros da escola, refletindo no meio social de maneira relevante. Nesse sentido, a formação literária dos pequenos leitores em processo de alfabetização precisa ser desenvolvida diariamente, de forma prazerosa, despertando o senso de integração na comunidade e no mundo em que vivem e em que dialogam com a cultura a cada história ouvida, lida, contada ou visualizada.

O caderno do Plano Nacional de Livro e da Leitura (PNLL) ressalta que “a literatura merece atenção especial no contexto do Plano, dada a enorme contribuição que pode trazer para uma formação vertical do leitor” (Brasil, 2014, p. 18). O Plano procura “fixar, delinear e sistematizar iniciativas e ações orientando as diferentes instituições e entidades da sociedade para que planejem e implementem suas ações, concentrando o foco nas prioridades do setor com o intuito de não dispersar recursos de qualquer

natureza” (Brasil, 2014, p. 27). Desse modo, ele tem como objetivo democratizar o contato com a leitura, o livro, a literatura e as bibliotecas. Nessa visão, PNLL entende que “a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades seja individual ou coletiva” (Brasil, 2014 p. 23).

É por meio do contato com os diversos meios de linguagem, seja ela escrita ou oral ou visual, que a criança desenvolve suas capacidades de leitura e escrita, nesse contexto encontra-se como importante auxiliadora para a formação da criança, a literatura infantil, que contém em suas histórias variados gêneros textuais, como fábulas, contos, noticiários, e etc. Que fazem parte do contexto dos indivíduos, e quando utilizadas no contexto escolar, e principalmente no processo de alfabetização, podem de fato tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa (De Jesus, 2023, p. 84).

Na estratégia 7.30, meta 7, o PME visa formar e capacitar leitores para atuarem como mediadores da leitura nas diferentes etapas de aprendizagem com base nas orientações do PNLL. Nesse sentido ele corrobora Cosson (2022), para quem a leitura literária na escola tem a função de nos ajudar a ler melhor. A leitura literária nos fornece instrumentos para conhecer e articular com proficiência o mundo constituído de linguagem. Desse modo, o Letramento Literário se torna essencial na alfabetização, pois almeja uma nova geração que, ao ler, reflete, questiona, elabora novas concepções e age de maneira positiva no meio em que vive.

Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor na condução dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos, lendo e demonstrando, sempre que possível, a utilidade do livro e o prazer que a leitura traz para o intelecto e para a sensibilidade (Costa, 2023, p.32).

Uma comunidade de leitores, que se constrói na sala de aula, ultrapassa os muros da escola e fornece a cada aluno e a todos uma maneira própria de ver e viver o mundo. Desse modo, promover a capacitação de mediadores da leitura torna-se relevante para que a criança possa descobrir o mundo mágico e encantado das letras. Para tanto, formar bibliotecários, professores e agentes comunitários requer a consciência de adentrar em águas mais profundas (Cosson, 2022) e exige reconhecer os laços que unem seus membros no tempo e no espaço.

Há tantos jeitos de a criança ler, de conviver com a literatura de modo próximo, sem achar que é algo do outro mundo, remoto, enfadonho ou chato...É uma questão de aproximá-la dos livros de modo aberto – seja na livraria ou na biblioteca...Se a criança é a única culpada nos tribunais adultos por não ler, pede-se o veredicto *inocente*... Mais culpados são os adultos que não lhes proporcionam esse contato, que não lhes abrem essas- e outras tantas- trilhas para toda a maravilha que é a caminhada pelo mundo mágico e encantado das letras... (Abramovich, 1997, p. 163, grifo da autora).

Contudo, percebemos que a rede municipal de educação de Senador Canedo carece de ações como projetos de capacitação de professores, bibliotecários e agentes da comunidade para atuar como mediadores da leitura. Nesse sentido, projetos de capacitação votados para o Letramento Literário poderiam romper os muros escolares levando as crianças a terem acesso à leitura, ao livro, à literatura e às bibliotecas e colaborar com o despertar de uma nova comunidade leitora reflexiva que intervirá de modo significativo no meio em que vive.

O PME de Senador Canedo para os anos de 2015 a 2025 demonstra possibilidades de associações ao Letramento Literário ao almejar a articulação e engajamento, na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental, com a leitura e a escrita permeada pelo Letramento Literário, ao visar a formação continuada dos professores, com a utilização de práticas pedagógicas e de diversos recursos tecnológicos, ao valorizar a diversidade das crianças presentes no contexto escolar, na percepção de aspectos, sociais e biológicos, e ao objetivar a democratização do acesso ao livro, à literatura e às bibliotecas.

Todavia, o PME revela também a falta de ações, projetos e incentivos por parte da Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo-GO que orientem os professores sobre o Letramento Literário no processo de alfabetização. Nesse sentido, os projetos poderiam promover a união entre todos da rede, acelerando o desenvolvimento do Letramento Literário. Verificamos a ausência de projetos e ações que incluam o Letramento Literário através de novas formas ler, como em recursos midiáticos; da utilização de ferramentas digitais; de aspectos biopsicossociais e afetivos; do apoio às crianças do campo e itinerantes; de projetos de capacitação *stricto senso* e articulações com programas *latu senso*, na formação continuada dos professores; e da capacitação de mediadores na leitura, como os bibliotecários e agentes da comunidade. A seguir, sistematizamos o PME:

Quadro 10: Plano Municipal de Educação de Senador Canedo

Plano Municipal de Educação de Senador Canedo (2015-2025)		
Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental		
Estratégia	Descrição	Possibilidades de Interação com o Letramento Literário.
5.1	Garantir a articulação dos projetos político-pedagógicos entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, de maneira a assegurar o desenvolvimento da alfabetização de forma afetiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Processo contínuo de crescimento a cada nova leitura introduzindo a literatura.
5.2	Estruturar, desenvolver, ampliar e acompanhar os processos didático-pedagógicos e metodológicos de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando-os com estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação, por meio da formação continuada, e valorização dos professores alfabetizadores, e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir o desenvolvimento da alfabetização plena de todas as crianças.	Alfabetização plena requer, também, introduzir a literatura de forma a abordar gêneros secundários com textos mais complexos. Favorecer o encontro significativo do aluno com a leitura literária no espaço escolar por meio de formações continuadas.
5.4	Selecionar, certificar, desenvolver e divulgar tecnologias educacionais e diversos recursos midiáticos para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos	Novas formas tecnológicas de introduzir a literatura infantil. Uma delas é a leitura digital.
5.5	Incentivar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e o desenvolvimento da criatividade que favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e considerando os aspectos biopsicossociais e afetivos.	Consideração aos aspectos biopsicossociais e afetivos para introdução da literatura por meio de práticas pedagógicas e o desenvolvimento das tecnologias.
5.6	Apoiar a alfabetização de crianças do campo e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna e a identidade cultural das comunidades.	Valorização da identidade cultural e produção de material didático que introduza literatura infantil.
5.7	Promover, desenvolver, estimular e acompanhar a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação, lato sensu, stricto sensu, ações de formação continuada de professores para a alfabetização.	Capacitação para desenvolver o letramento literário abrangendo novas tecnologias e práticas. Interação da leitura e da escrita por meio de diversas práticas sociais ao propor o Letramento Literário de modo relevante e com sentido.

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem		
Estratégia	Descrição	Interação com o Letramento Literário
7:30	Promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e a capacitação de professores, bibliotecários e agentes da comunidade para atuar como mediadores da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem.	Formação literária precisa ser desenvolvida de forma prazerosa despertando na criança o senso de integração na comunidade e no mundo em que vive e ao mesmo tempo dialogar com a cultura a cada história ouvida, lida, contada ou visualizada.
<p>Lacunas: Falta de ações e projetos por parte da Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo que incentivam o Letramento Literário na formação continuada, na utilização de novas tecnologias, no apoio biopsicossocial e afetivo, valorização da identidade cultural das crianças de campo e itinerantes e a capacitação de agentes de leitura como os bibliotecários e agentes da comunidade</p>		

Fonte: Elaborado pela autora com base em Senador Canedo (2015).

A seguir, o capítulo 3 aprofunda as análises referente ao “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), citado na descrição e análise do programa “Tempo de Aprender”, do Governo Federal. Optamos por descrever e analisar o Guia por retratar aspectos relevantes referentes ao Letramento Literário no processo de alfabetização, os quais são fundamentais para reflexão e performance do professor no que se refere ao Letramento Literário.

Além disso, decidimos aprofundar a análise com base em dois livros que integram os *kits* do programa Alfamaís Goiás. O primeiro, “Tão diferentes!” (Borges, 2023), se destina ao primeiro ano do Ensino Fundamental, foi escrito por Rose Borges e ilustrado por Felipe Reis. O segundo, “Quem nunca?” (Gonçalves, 2023), se destina ao segundo ano e foi escrito por Carla Gonçalves, com ilustrações de Cris Alhadef.

3. ANÁLISES EM REFLEXÃO

Neste capítulo, buscamos aprofundar as análises sobre o “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), que integra o programa federal Tempo de Aprender. Compreendemos que suas orientações incluem o Letramento Literário e orienta os professores que atuam no processo de alfabetização. Além disso, analisamos os livros “Tão diferentes!”, de Rose Borges, e o “Quem nunca?”, de Carla Gonçalves, ambos publicados em 2023 e integram os *kits* literários do programa estadual Alfamaís Goiás. Esses livros são distribuídos aos professores que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Senador Canedo-GO e dialogam com o Letramento Literário.

Antes de nos aprofundarmos nas análises, reiteramos a importância da conscientização sobre o Letramento Literário de professores que atuam na rede municipal de Educação de Senador Canedo-GO, na primeira etapa do Ensino Fundamental. Consideramos fundamental que os professores possam refletir sobre o sentido do Letramento Literário para sua vida e para a vida da criança em processo de alfabetização. Nesse sentido, corroboramos Cosson (2022, p. 120):

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se dedicar com palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário.

De forma complementar, Costa (2023) ressalta a importância de o professor demonstrar para as crianças em processo de alfabetização a importância da leitura literária. Para despertar o interesse pela leitura na criança, o professor deve ser leitor, apreciar bons livros e capaz de integrar o conhecimento adquirido com o mundo a sua volta. Desse modo, concordamos que cabe aos professores da rede municipal de educação de Senador Canedo-GO se apropriarem da literatura enquanto linguagem.

Em “O Menino que Aprendeu a Ver”, Ruth Rocha (2013) aborda justamente o contexto em que a criança está sendo inserida, i.e., no mundo da alfabetização e no mundo do letramento, por meio do Letramento Literário. De forma complementar, Soares (2010) afirma que não basta saber ler e escrever. É preciso entender o que se vê nas palavras, e

o que se vê nas palavras depende da introdução das práticas de letramento. Nessa perspectiva, quanto mais a criança for introduzida nas práticas de letramento em sua alfabetização, mais ela se aproxima do Letramento Literário.

Quando João chegou em casa, foi logo falar com o pai: Papai, o que está acontecendo? Cada vez que eu vou para escola pintam nas placas, nos livros, nos pacotes, nas paredes, as letras que estou aprendendo. O pai de João explicou: É que você está aprendendo a ver João. Mas eu já sei ver, papai, desde que eu era pequenininho. – Não, meu filho, você agora está aprendendo a ver o que você está aprendendo a ler. Entendeu? (Rocha, 2013, p. 29).

De acordo com a autora, é importante que o professor aprenda a “ver” o que se lê no livro de literatura infantil e reflita sobre o seu conteúdo, a principal mensagem, os valores transmitidos e de que maneira o livro pode contribuir para o contexto social do aluno. Assim, ao aprender a “ver”, o professor se apropria da história para contá-la aos seus alunos e transmitir todo valor estético da história.

No livro “O Menino que Aprendeu a Ver”, Rocha (2013) aborda o processo de alfabetização de João quando ele está adquirindo o sistema fonológico, fonético e fonema-grafema, através da mediação de sua professora. Ao mesmo tempo, ele se encontra no processo de letramento. No final do livro, a personagem consegue entender o que estava escrito nas placas de identificação de ruas, *outdoors* e faixas comerciais. Desse modo, além de ler, João passou a compreender o significado no contexto social em que estava inserido, respondendo as demandas exigidas pela sociedade.

Nesse panorama, o livro evidencia os processos indissociáveis de alfabetização e de letramento. João aprendeu a ler e a escrever devido às práticas de letramento favorecidas pela família e pela professora. Assim, o processo de alfabetização, quando imbricado ao de letramento, torna-se fundamental para a introdução da criança no Letramento Literário. Quanto mais a criança se torna alfabetizada por meio de práticas sociais, melhor sua compreensão do mundo literário a cada nova leitura.

Posto tais reflexões, passamos às análises do “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), que integra a biblioteca virtual do programa federal Tempo de Aprender, e dos livros que compõem os *kits* literários do programa estadual Alfamaís Goiás.

Para tanto, na primeira seção, focalizamos o Guia (Brasil, [2020?]), que integra a biblioteca do Programa Tempo de Aprender do Governo Federal, vigente entre 2020 e 2023. Na segunda seção, descrevemos e analisamos o livro “Tão diferentes!” (Borges,

2023), que compõe o *kit* literário do programa para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Na terceira seção, descrevemos e analisamos o livro “Quem nunca?” (Gonçalves, 2023), que compõe o *kit* literário para o segundo ano do Ensino Fundamental. Nas análises do livro de Gonçalves (2023) estabelecemos relações com Bettelheim (2023), Zilberman (2003), Todorov (2009), Gutfreind (2020), Colomer (2007) e Abramovich (1997).

3.1 O “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?])

Figura 1: Capa do Guia



Fonte: Brasil ([2020?]).

O “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), que integra a biblioteca virtual do programa federal Tempo de Aprender, contém 46 páginas e oferece recursos aos professores para que possam ler e contar histórias. O Guia abrange a performance para contar histórias e focaliza pontos do cotidiano em sala de aula do professor. Além disso, ele indica meios para encantar uma história, criar cenário, usar apetrechos, encontrar a identidade do contador de histórias e oferece dicas de atividades para serem feitas antes, durante e após a contação histórias. Por fim, o Guia contém recomendações sobre histórias adequadas a essa faixa etária.

Segundo o Guia, “desde tempos imemoriais, ouvimos e contamos histórias e, até hoje, povos e culturas, de diferentes épocas e regiões do mundo, cultivam a prática de elaborar e compartilhar narrativas” (Brasil, [2020?], p. 4). Nessa mesma perspectiva, para Aguiar (2001, p. 16), a literatura infantil é concebida como “histórias e poemas que, ao longo dos tempos, seduzem e cativam a criança”, portanto, é necessário abordá-la como um produto cultural histórico.

A literatura infantil emerge dentro desse panorama, contribuindo para a preparação da elite cultural, pela reutilização do material literário oriundo de suas fontes distintas e contrapostas: adaptação dos clássicos e dos contos de fadas de proveniência folclórica (Zilberman, 2003, p. 134).

O Guia (Brasil, [2020?]) enfatiza a importância de o saber ouvir para compreensões sobre a nossa própria vida, povos e costumes, nos tornando integrantes mais humanos do meio ao qual pertencemos: “para aprender a contar histórias é preciso, antes, saber ouvir histórias e estar atento a ouvir o que as pessoas dizem sobre si e seu dia a dia” (Brasil, [2020?], p. 5). Nesse sentido, ele corrobora a técnica descrita por Gutfreind (2020) que utiliza contos no tratamento psicológico de crianças em idade de alfabetização e diagnosticadas com carência afetiva, em escolas, abrigos e clínicas:

Durante o tempo de escuta, as crianças permanecem em semicírculos diante do contador, em proximidade suficiente para que as trocas, por meio da voz, dos olhares e dos gestos, fossem bem sentidas. A distância pequena também permitia que as crianças vissem as ilustrações, no caso das histórias modernas. Se o contador permanecia na frente das crianças, as educadoras de preferência ficavam ao lado delas, desempenhando o papel que chamamos de “auxiliar de escuta”, pois sua proximidade física e disponibilidade psíquica exerciam com frequência um papel de continência, ou hoding, favorecendo, provavelmente, a entrada da criança no mundo das histórias, suas trocas com o terapeuta-contador e, principalmente, as trocas também frequentes entre a criança e as próprias educadoras. Quanto a essas, a importância de seu papel ficava mais evidente nos casos em que bastava uma aproximação física da educadora para acalmar uma criança que se mostrava mais excitada ou angustiada, para que, assim, pudesse escutar bem a história (Gutfreind, 2020, p. 35).

O saber ouvir, na primeira etapa do Ensino Fundamental se torna essencial e exige que o contador de histórias crie condições para envolver a atenção da criança. Nesse sentido, o semicírculo e um auxiliar de escuta favorecem para que o contador possa

interagir com o mundo da criança. Esses aspectos contribuem para que a criança, aos poucos, adquira a capacidade de imaginar e criar sem a necessidade da ilustração:

Se uma criança se torna, pouco a pouco, capaz de escutar as histórias sem ter necessidade de olhar as ilustrações (conforme mostrou o material clínico e psicométrico), é porque ela adquiriu uma capacidade (e de evocar, se necessário) suas próprias imagens, ou simplesmente, imaginar. Pode-se acrescentar que o simples fato de poder prestar atenção à história parece-me estreitamente ligado à aquisição dessa dupla capacidade (Gutfreind, 2020, p. 174-5).

No decorrer da contação de história, as trocas de vozes, olhares e gestos criam laços entre o contador e o ouvinte, facilitando para que a criança adentre o mundo literário. Com relação aos gestos das crianças, Gutfreind (2020) observou que elas passavam de estereotípias para imitação de personagens e, depois, para a expressão de seus conflitos psíquicos e primeiras representações. Com relação à voz ou à verbalização expressa pelas crianças, o autor notou que “a capacidade de antecipar verbalmente sequências da história, adquirida pela criança durante o ateliê de contos parece-me um sinal importante de que ela tenha adquirido uma melhor capacidade de pensar” (Gutfreind, 2020, p. 161). Por fim, o autor ressalta que o olhar da criança permite que o contador perceba as necessidades do ouvinte, olhares evasivos ou de interação (Gutfreind, 2020). Sobre suas experiências, o autor complementa:

Algumas crianças – e isso poderia ser uma manifestação específica de nossa população – pareciam estar, de início, mais em busca (e em necessidade) desse olhar do outro do que escutar a história. Tratava-se, então, de um olhar não mais evasivo, mas que qualifiquei como siderado, ou isolado de outros sentidos perceptivos, ou olhar excessivo, ainda que o termo seja impróprio. À medida que as sessões se sucediam, as crianças puderam relaxar esse olhar na escuta do conto, entrando em seu mundo, o que considero como um progresso. Se for acrescentado que, antes de manifestar esse olhar “siderado, ou “excessivo”, eles haviam iniciado as sessões com uma conduta agitada e marcada por provocações (sem me dirigir sequer o olhar) (Gutfreind, 2020, p.167).

Percebemos, a partir de Gutfreind (2020), que ao ouvir a criança é conduzida a adentrar a história, vencer gestos repetitivos e substituí-los pela imitação das personagens. Esses movimentos propiciam à criança criar suas representações, e a conduz para o apaziguamento do seu sofrimento. A criança, ao verbalizar ou fazer comparações dos atos e atitudes das personagens com a sua vida e ao contar a história para outras crianças, evidencia o progresso de seu desenvolvimento psíquico, o que contribui para o

Letramento Literário. Sob esse viés, entendemos que a história seja capaz de proporcionar sentido para a vida da criança e para o mundo em que vive (Lajolo, 2006).

Ressaltamos, ainda, que o Guia menciona: “Ler e contar Histórias não são a mesma coisa, mas são duas ações que devem fazer parte da formação cidadã, seja na escola, seja em outros espaços de formação, inclusive no lar” (Brasil, [2020?], p. 9). Inferimos que esse recurso exige que o contador de história leia exatamente o que está escrito, respeitando os sinais de pontuação, palavras e demais elementos da produção escrita da forma em que se apresentam. Do mesmo modo, exige do leitor a performance que transpareça sentimentos e sensações, contribuindo para o sentido do texto. Dessa maneira, consideramos que não se pode ler uma história para criança da mesma forma como se lê uma notícia ou um manual de instruções. Sobre isso, Abramovich (1997) ressalta:

Daí que quando se vai ler uma história – seja qual for para a criança não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando pausas nos lugares errados, fragmentando um parágrafo porque perdeu o fôlego ou fazendo um ponto final quando aquela ideia continuava, deslizante, na página ao lado... Pior ainda, ficar escandalizado com uma determinada fala, ou gaguejar ruborizando porque não esperava encontrar um palavrão, uma palavra desconhecida, uma gíria nova, uma expressão que o adulto-leitor não usa normalmente... Aí não há como segurar a sensação de ridículo e mal estar, e tudo degringola [...] (Abramovich, 1997, p.19-20).

Similarmente, o Guia, ao considerar que contar histórias exige elementos fundamentais, voz, corpo e olhar, ressalta ser possível acrescentar elementos ou ignorar partes não essenciais. Assim, mesmo que o contador não tenha em mãos o texto, a narrativa flui, através dos demais elementos (Brasil, [2020?]).

O contador de história pode, antes de contar a história, apresentar às crianças quem escreveu a história, quem ilustrou, editora, ano, formato do livro, o assunto e demais características. Depois da apresentação, o contador está livre para contá-la da melhor maneira que a arte lhe proporcionar. Abramovich (1997) aprofunda essa reflexão ao ressaltar que o ato de contar histórias exige o equilíbrio entre o que é ouvido com o que é sentido.

Além de tradicional, contar histórias consiste em oralidade. Muito antes de aprendermos a nos expressar por meio da escrita, usamos a comunicação oral para transmitir conhecimentos. Embora a sociedade contemporânea seja centrada na escrita, a comunicação oral ainda é essencial. Desse modo, as habilidades que envolvem a expressão oral devem ser estimuladas nas crianças desde o seu nascimento (Brasil, [2020?], p. 10).

Corroboramos o “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?], p. 12) que ressalta: “qualquer pessoa que conte/leia histórias lindamente irá responder que, primeiro, é preciso encantar-se pela história”. Inferimos ser preciso conhecer e refletir sobre o contexto e personagens, para compreender como elas podem colaborar na descoberta do mundo da criança e de si, bem como na interação com meio em que vive.

Nessa perspectiva, Abramovich (1997) ressalta que, para além do terreno de ler e contar histórias, adentramos a reflexão sobre conteúdos, relações entre as personagens, mentiras que podem ser contadas, preconceitos que podem ser transmitidos ou, até mesmo, fragilidades da narrativa, em que nada de importante ou relevante acontece para o contexto social da criança. A partir dessa compreensão, ressaltamos a relevância de conhecer o livro antes de contar ou ler para a criança, de refletir como este livro pode tocar, emocionar ou irritar. Desse modo, ao chegar o momento do uso da voz de quem conta ou lê, é possível transmitir emoções levando a criança a despertar a estética e a perceber-se *no mundo e com o mundo*, contribuindo para o Letramento Literário.

Nossa reflexão corrobora Colomer (2007), para quem o texto propicia meios para conviver com a diversidade social e cultural, através das diversas perspectivas relacionadas ao enunciador, que se diversificam em cada sociedade. Desse modo, a maneira como a história é contada ou lida pode favorecer o Letramento Literário da criança em processo de alfabetização.

A forma pela qual os adultos ajudam a criança a explorar seu mundo à luz do que ocorre nos livros e a recorrer à sua experiência para interpretar os acontecimentos narrados, incentiva a tendência a imaginar histórias e a buscar significados que é própria do modo humano de raciocinar. E sabemos que uma criança tem o dobro de possibilidades de ser leitor se viveu essa experiência. (Colomer, 2007, p.105).

Para Matos (2014) o segredo do contador de histórias está na apropriação daquilo que se deseja contar. Processando e impregnando-se da história de tal forma que todos os

sentidos sejam revelados e todo o corpo possa comunicá-la, por meio de gestos, expressões faciais e corporais, entonação da voz, ritmo etc. Nesse sentido, considera a autora “a palavra do contador é viva e mutante; ela pulsa, respira e escorrega quando se tenta prende-la, mas pode ser muito generosa com aqueles que sabem respeitá-las em suas particularidades” (Matos, 2014, p. 51). Sob esse viés, “a palavra deve ser compartilhada de modo respeitoso, não retirando-a do pilar que a sustenta, deve ser partilhada de modo recíproco entre quem conta e quem ouve” (Matos, 2014, p. 51).

De acordo com o “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), o contador ao conhecer a história e, caso sua avaliação seja positiva ao apropriar-se dela, harmoniza a narrativa com a sua voz, pois ouve uma apropriação do sentimento presente na literatura. Dessa maneira, a voz se expressa de acordo com a situação narrada. Consideramos, portanto, de acordo com o Guia, que não se pode dizer que o lobo, batendo à porta do porquinho e querendo devorá-lo, possa ser expressado com uma voz de quem estivesse pedindo o pão na padaria. Desse modo, faz-se necessário exteriorizar, pela voz, a emoção necessária ao entendimento do perigo da situação. A voz de quem conta ou lê a história necessita estar envolta pelo sentimento presente no contexto da história:

O tom de voz na contação é especial. Embora a entonação dependa das características do trecho da narrativa contada, de modo geral, a voz de quem conta/lê precisa ser leve, suave: nem alta que irrite quem ouve, nem baixa que haja dificuldade em ouvir. Não há pressa, pois a fala calma dá o tempo necessário para a pessoa que ouve ter tempo de elaborar as imagens mentais produzidas pela narrativa, entrando, assim, na história junto com quem conta. Em teatro, fala-se da pausa dramática, ou seja, aquele momento em que, por segundos, deixamos o silêncio provocar expectativa sobre a narrativa. Momento de olhar nos olhos de quem ouve. Mas, cuidado! Nada de fazer uma voz diferente da sua. É preciso manter sua voz, seja aguda ou grave. Basta apenas sentir a história como se ela estivesse acontecendo no momento na qual a conta. Inclusive, é bom evitar um tom vocal muito infantilizado. Seja natural, o máximo possível (Brasil, [2020?], p. 15-6).

Com relação ao olhar do contador de história, Busatto (2011) indica que a observação de todas as crianças a sua volta e a busca do olhar de cada uma ampara e mantém uma atitude otimista. O olhar deve envolver todas as crianças, criando um momento afetivo e levando-as a perceber que são importantes para o contador que está lhe partilhando algo valioso. Nessa concepção, o olhar do contador de histórias ensina a criança, desde muito cedo, que ao se comunicar deve-se olhar nos olhos, pois o olhar as leva a perceber comportamentos, como a amorosidade. Assim, o olhar do contador deve

expressar afetividade e dizer a criança “eu te vejo”, “você é importante”. Esse sentimento leva aconchego para a criança e desperta-lhe a atenção. Nesse sentido, Busatto (2011) considera que “o contador de histórias empresta seu corpo, sua voz e seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo par se tornar significado” (Busatto, 2011, p.9). Complementar a isso, consideramos:

Peça fundamental na contação de histórias é o olhar de quem conta. O olhar funciona como cordão umbilical, que mantém o vínculo do contador com o público e, portanto, não pode ser falseado! O olhar no olho das pessoas é trazê-las para dentro da história. Fingir que olha é afastá-las para o desinteresse e para o não envolvimento (Sisto, 2012, p. 62).

O “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]) orienta o professor a como criar um cenário, uma ação acolhedora que promove a ambientação e o encantamento pela narrativa da história. Aqui, são considerados o ambiente mental e o ambiente físico. O ambiente mental se manifesta pela imaginação ao ouvir a história, como “em um distante reino cercado por montanhas e vales bem verdes” (Brasil, [2020?], p. 18) e que pode ser incrementado por uma música para despertar o interesse da criança.

Contudo, o ambiente físico requer a preparação do espaço com elementos relacionados à história, de modo que possa proporcionar o aconchego e a imaginação do pequeno ouvinte. Desse modo, ressaltamos uma das experiências de ateliês de contação de histórias referenciada por Gutfreind (2020), em que o canto da cozinha de uma sala de reuniões serviu como cenário do contador. O autor relata: “Não tardou para que isso adquirisse um valor simbólico, com as crianças associando o momento do conto ao lanche, achando ‘alimentar-se também de histórias’” (Gutfreind, 2020, p. 132). Desse modo, o espaço físico pode ser elaborado com variadas alternativas criativas que contribuem para o Letramento Literário da criança em processo de alfabetização.

Com livros, bonecos, fantoches uma linda toalha. Ou, ainda, caso não seja possível essa preparação, pode ser usado um simples avental reservado especialmente para esses momentos, ou um chapéu, um xale, algo tornando o momento especial, diferente do dia a dia e que seja um código disparador do momento de contar/ler. Tem quem use tapetes nos quais as histórias são contadas, ou livros de pano, ou imagens (Brasil, [2020?], p. 19).

Fernandes e Oliveria (2023) ressaltam a importância da preparação do ambiente e a elaboração de estratégias que despertem a compreensão da criança levando-a aprender

por meio das relações estabelecidas pela convivência e pelo meio social em que vive. Nesse sentido, as autoras consideram que, por meio de propostas de vivências com a contação de histórias, seja possível instigar as crianças a elaborarem perguntas, a formularem hipóteses, entre outras vivências fundamentais na constituição do leitor.

O “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]) aponta recursos com relação ao uso de apetrechos na contação de histórias. Entretanto, ele ressalta que o mais importante para quem ouve uma história, é que esta possa lhe aflorar a construção da imaginação. Ao usar apetrechos na contação de história, o Guia aconselha que o contador tenha atenção para não abandonar o objeto, garantindo-lhe que faça parte integrante da história:

Fantoches, dedoches, bonecos, tapetes de contação, imagens ou outros elementos são sempre bem-vindos, mas não são itens obrigatórios. O que importa é a construção da imagem mental do desenrolar da história. Para isso, descreva com clareza as ações das personagens de forma clara e enfática, ressaltando sentimentos e sensações. Fazendo isso, estamos estimulando a imaginação e criatividade (Brasil, [2020?], p. 20).

Para Bettelheim (2023), para que uma história realmente prenda a atenção da criança, o contador deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Isso contribui para o seu desenvolvimento ao estimular a imaginação e o seu intelecto, além de aflorar suas emoções e estar em harmonia com ansiedades e aspirações. Esses elementos permitem às crianças reconhecerem plenamente suas dificuldades e encontrar soluções para os problemas que as perturbam. Por exemplo, através dos contos de fadas, as crianças podem aprender sobre os problemas íntimos dos seres humanos e sobre soluções coerentes para suas dificuldades.

Justamente porque a vida é com frequência desconcertante para a criança, ela necessita mais ainda que lhe seja dada a oportunidade de entender a si própria nesse mundo complexo com o qual deve aprender a lidar. Para que possa fazê-lo, precisa que a ajudem a dar um sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos (Bettelheim, 2023, p.12).

O “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]) aponta recursos para que o professor possa aprimorar a história contada, como aproveitar os bonecos que as crianças conhecem da escola ou em casa; ensinar a confecção de dedoches, fantoches, aventais; e construir uma mala mágica para manter o clima de suspense, da qual o professor possa tirar os apetrechos da contação de histórias.

O Guia (Brasil, [2020?], p. 25-6) reflete sobre o caminho para o professor encontrar sua identidade de contador de histórias: “uns se vestem de personagem, contam histórias como se fossem palhaços, bonecas, velhinhas, matutos. Também podem ser utilizados bonecos, fantoches ou apetrechos, não importa, contanto que a história seja o centro da ação”.

Para tanto, o Guia (Brasil, [2020?]) indica que, antes da contação e leitura, o professor leia com atenção a história, buscando identificar a personagem principal, destacar a aprendizagem da personagem para reflexão de suas próprias experiências, identifique o momento mais importante da história, encontre quem ou o que ajudou a personagem principal a alcançar seu objetivo. Além disso, o professor deve se imaginar como personagens da história, procurando identificação com eles e contar a história diante do espelho, a fim de melhorar a performance da sua contação de história.

A seleção de bons livros contribui para o desenvolvimento da criança, propiciando a descoberta de si e do mundo, adquirindo conhecimentos, estimulando seu intelecto para se identificar com as personagens ao imaginar novas possibilidades de resolução de conflitos. Desse modo, não basta aprender a ler e preciso aprender a refletir sobre o que se lê, por meios de livros relevantes, para visualizar novas formas de viver e agir no mundo. Para Bettelheim (2023), se as histórias são inexpressivas, a criança não poderá enriquecer a sua vida. Por isso, ler cuidadosamente a história antes da contação, pode contribuir para o Letramento Literário da criança em processo de alfabetização.

O “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]) considera que a contação e leitura este é o momento da performance. Ao contar ou ler a história, o professor deve prestar atenção na entonação da voz, no olhar e no corpo. O que realmente importa é que a história passe a verdade dos fatos narrados e dos sentimentos envolvidos. Nesse sentido, o Guia aconselha deixar o ambiente tranquilo, aconchegante, confortável e relaxante, apresentar o autor e ilustrador, editora etc., levando a criança a conhecer o processo de produção do livro e despertando o desejo de escrever o seu próprio livro. É preciso envolver o ouvinte para a história possibilitando sua participação, por meio de perguntas como “o que será que vai acontecer?” que, mesmo que sem resposta, propicia um clima de suspense no ar.

Por fim, o Guia (Brasil, [2020?]) orienta sobre a importância de considerar quando uma criança interrompe a história com perguntas. A atenção do professor, ao responder sua dúvida, contribuirá para o seu desenvolvimento, pois a criança está envolvida o suficiente para questionar. Para Busatto (2011), quando uma criança interrompe a história,

deve-se levar em consideração a diferença entre a contação de histórias e a leitura de histórias, pois ler história permite o diálogo enquanto o contar histórias jamais deve ser interrompido, pois esta atividade requer sensibilizar para ouvir:

Outra situação que nos leva a romper com o ritmo é a permissão de comentários durante a narrativa. É natural que as crianças se sintam compelidas a fazê-lo, mas cabe a nós desconsiderá-los gentilmente, e responder as perguntas no fim da narrativa. Devemos lembrar que a contação de histórias é uma atividade bem diferente da leitura de histórias que permite o diálogo, enquanto o professor mostra figuras, faz e aceita comentários (Busatto, 2011, p. 66)

Após a contação e leitura, o Guia sugere que o professor prepare a despedida, para que o ouvinte perceba que a história acabou. Para tanto, esta pode ser utilizadas frases, como: “Quem gostou bata palmas” ou “não sei se foi bem assim que aconteceu, mas foi bem assim que me contaram” ou uma quadrinha como esta: “O que era de vidro, quebrou, o que era de papel, rasgou, mas o que aprendeu ficou” ou, simplesmente, cantar uma música curta. O contador é livre para usar a sua criatividade para preparar uma despedida original que coincida com sua identidade (Brasil, [2020?]).

Recomenda-se, também, que o professor explore muitas atividades que propiciem às crianças a reflexão sobre a história como possibilidades de aprendizados tanto no campo da escuta quanto no campo da escrita. As sugestões incluem uma conversa sobre o que as crianças acharam da história; solicitar ações que envolvam o enredo, como desenho das personagens que se identificaram; pedir que imaginem um novo final; elaborar teatros e representações da história; pedir que recontem a história adaptada com gestos; oferecer trabalhos em grupos para discussão; e apresentações (Brasil, [2020?]).

Destacamos a sugestão de solicitar que as crianças reflitam sobre o aprendizado da personagem principal (Brasil, [2020?]). Essa sugestão se relaciona ao papel do livro para a sala de aula cujo intuito é ir além de um número limitado de observações tidas como corretas. O professor deve respeitar o ponto de vista da criança e não impor seu entendimento (Zilberman, 2003) e abordar questões que envolvem a composição da narrativa, características das personagens, comportamentos, ações, cenário em que ocorrem os fatos e o tempo da narrativa.

Ademais, após a contação e leitura, deve-se solicitar uma produção de texto podendo ser escrito, desenhado ou ambos, contribuindo para o aprimoramento da língua ao explorar a fonética, silabação, ortografia, construção frasal, construção da narrativa etc.

De modo complementar, Costa (2023, p. 19) ressalta que “escrever um texto literário implica combinar de forma harmoniosa os seguintes elementos: a palavra, a representação do real e a arte”. Do contrário, a criança irá simplesmente obedecer ao que se pede no exercício proposto pelo professor. Nesse sentido, o Letramento Literário deve levar a criança, por meio da escrita, a representar a estética da leitura refletida no meio em que vive.

Por fim, o Guia orienta o professor sobre a construção do repertório. Para essa finalidade, considera-se que uma das ações mais importantes para selecionar histórias é ouvir. Para tanto, o Guia aconselha “ouça pais, mães, avós, avôs, tios e tias, vizinhos, contadores locais. Peça para contarem histórias e as ouça com atenção. Esse é um repertório muito rico que ensina sobre quem somos e de onde viemos” (Brasil, [2020?], p. 32).

Sob esse viés, o “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]) possibilita ao professor encontrar histórias que satisfaçam aos interesses das crianças, dentro de seu tempo de desenvolvimento. O saber ouvir influi na escolha de livros que revelam o contexto social da criança e aprimora o repertório do professor, que passa a considerar a alteridade, separação de pais, luto e outros temas que podem ser vivenciados pelas crianças e que se manifestam na Literatura Infantil. Essa iniciativa leva as crianças a lidarem com seus conflitos e construir a percepção de si, do próximo, do contexto social e do mundo em que vivem. O Guia considera, caso necessário, recorrer à internet para ter acesso a diversos gêneros e temas em formato digital.

Nesse contexto, o PME (Senador Canedo, 2015), na estratégia 5.4, requer selecionar, certificar, desenvolver e divulgar tecnologias educacionais e diversos recursos midiáticos para a alfabetização de crianças, assegurado a diversidade de métodos e propostas pedagógicas inserindo-as no mundo.

A partir dessas considerações, inferimos que a escolha do repertório, para a criança na primeira etapa do Ensino Fundamental, se torna relevante para o processo de Letramento Literário, pois o ato de contar ou ler histórias pode ser considerada uma arte e, portanto, deve “primar pelo prazeroso e lúdico, nunca forçando a criança a ouvir/ler uma literatura que não agrade, ou que ela não consiga acompanhar, sob pena de fazer com que não queira mais essa experiência” (Brasil, [2020?], p. 40).

O Guia considera que, até os sete anos, tem-se uma fase lúdica e o pensamento mágico é predominante. Nessa fase, a criança aumenta seu vocabulário faz

questionamentos e, geralmente, querem saber a origem das coisas para compreender a si mesmas. Assim, as fases podem ser compreendidas em duas etapas:

Idade 3 a 5 anos. Nessa faixa etária, as crianças encontram-se na fase do realismo imaginário. Para elas, a imitação representa a realidade, e todas as coisas são vivas e dotadas de intenções e sentimentos. É a fase em que conquistam a própria linguagem e fixam-se como ouvintes. Assim, apresentam maior capacidade de concentração. Gostam de brincar com jogos, adivinhas e possuem maior compreensão da sequência lógica[...] Idade 5 a 7 anos. Nessa faixa etária, as crianças já possuem uma capacidade de expressão verbal mais desenvolvida e maior capacidade de concentração, sendo capazes de ouvir histórias por um tempo maior, bem como repetir sua sequência. Ainda não há diferenciação da realidade externa e os produtos da fantasia infantil, mas já têm mais noção de limites e de certo ou errado. Entretanto, o tempo ainda não tem significação, não há precisão sobre passado nem futuro, a vida é o momento presente (Brasil, [2020?]), p. 36).

Outro aspecto importante, considerado pelo “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), consiste na escolha do repertório a partir de aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo e funcional da criança. Para tanto, pautamo-nos no desenvolvimento para Piaget (1999), uma equilibração progressiva ou passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Para Piaget (1999), a primeira infância é compreendida entre dois e sete anos, em que se evidencia a aquisição da linguagem, levando a criança a reconstruir suas ações passadas sob formas de narrativas e a antecipar suas ações futuras pela representação verbal. Há três consequências essenciais para o desenvolvimento mental:

Uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signo, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das “experiências mentais”. Do ponto de vista afetivo, segue-se uma série de transformações paralelas, desenvolvimento de sentidos interindividuais (simpatias e antipatias, respeito etc.) e de uma afetividade inferior organizando-se de maneira mais estável (Piaget, 1999, p. 24).

Entretanto, até os sete anos as crianças não sabem discutir entre elas e se limitam a apresentar suas afirmações contrárias, não dão explicações umas às outras exceto com dificuldades, não conseguem se colocar na posição daquele que ignora ou no lugar do outro. Em trabalhos em grupos falam como para si mesmas. Esse fato pode ser observado

quando as crianças estão trabalhando em uma mesma mesa, cada uma fala por si, acreditando que se escutam e compreendem umas às outras (Piaget, 1999).

De forma complementar, Piaget (1999, p. 26) compreende que este monólogo coletivo “consiste mais em uma mútua excitação a ação do que em troca de pensamento reais. Nesse estágio, considera-se que não há preocupação com as regras do companheiro e predomina, ainda, o egocentrismo.

Nesse sentido, o Guia sugere possibilitar a participação da criança em brincadeiras que orientam regras, condutas sociais e o respeito aos valores humanos. A escolha de livros que retratam a origem das coisas, histórias de bichos, de objetos e animais humanizados, da vida real, pequenos contos de fadas, histórias ritmadas e rimadas que contribuem para o Letramento Literário em processo de alfabetização e levam a criança a se conhecer e conhecer o mundo em que vive (Brasil, [2020?], p. 37). Desse modo, conhecer a realidade da criança contribui para a escolha do repertório, pois favorece o Letramento Literário no processo de alfabetização:

As características que se considera adequadas para a recepção infantil são a brevidade, alguns interesses temáticos determinados (como os animais, a natureza em geral ou os brinquedos), linguagens simples, referências muito próximas à experiência infantil, preferências pelo humor, versificação de arte menor, determinados recursos expressivos - como a abundância de metáforas – e uma deliberada proximidade com as formas folclóricas, um traço que leva a usar o jogo intertextual com canções ou outras produções tradicionais que se subpõem seja conhecidas das crianças, assim como a proferir gêneros tradicionais como adivinhações, romances, quadrinhas, versos rimados aos pares, trava-línguas, disparates, etc. (Colomer, 2007, p. 174).

Diante da descrição e análise do “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), que integra a biblioteca virtual do programa federal Tempo de Aprender, podemos salientar sua relevância para a formação dos professores que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO, uma vez que o Guia considera que o professor, ao introduzir o Letramento Literário, necessita ter noções sobre a importância do ouvir para, então, ensinar a criança a ouvir. Ele cita, ainda, sobre a diferença entre ler e contar histórias, a importância da performance para aprender a contar e ler histórias, levando a criança a se encantar pelo que está ouvindo, e sobre a relevância da criação de cenários e uso de apetrechos. O Guia atenta para a importância de ter uma identidade de contador de histórias e dá dicas relacionadas a antes, durante e após a contação e leitura de histórias, com vistas a aprimorar a

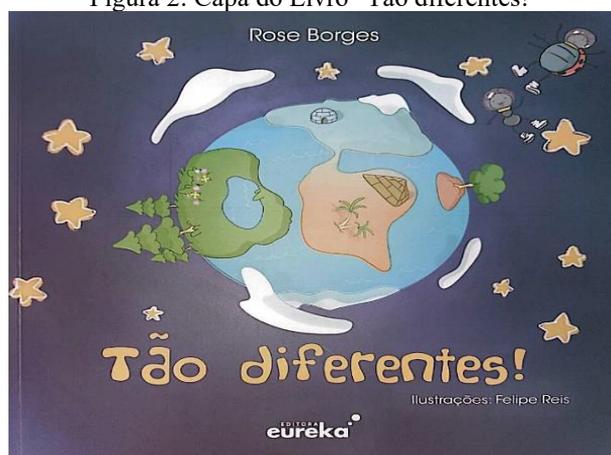
aprendizagem da criança no mundo literário, e sobre o uso de um repertório significativo, que dê sentido à vida da criança e do professor (Brasil, [2020?]).

Com isso, reiteramos a importância do Letramento Literário no processo de alfabetização e na vida da criança. De acordo com Rocha (2013), é preciso que o professor aprenda a ver o que está lendo. Corroboramos essa noção, pois acreditamos na importância de olhar de modo a perceber na história aspectos importantes para a sua vida e para a vida da criança, percebendo a estética, o conteúdo, as lições e como ela pode contribuir para a interação da criança no mundo.

Na próxima seção, para melhor compreender as interferências do Letramento Literário no processo de alfabetização na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO, buscamos descrever e analisar o livro “Tão diferentes!” (Borges, 2023), que integra o *kit* literário do programa estadual Alfamais Goiás destinado às crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

3.2 “Tão diferentes!” (Borges, 2023)

Figura 2: Capa do Livro "Tão diferentes!"

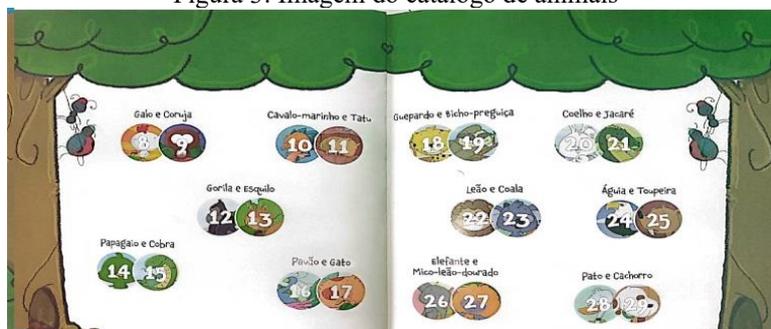


Fonte: Borges (2023)

O livro infantil “Tão diferentes!” (Borges, 2023) integra o *kit* literário do programa estadual Alfamais Goiás, foi distribuído em 2024 para os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de Senador Canedo. O livro de 32 páginas, 24 centímetros de largura e altura e é caracterizado como infantojuvenil. Ele foi escrito por Rose Borges e ilustrado por Felipe Reis. A história é escrita em fonte grande, permitindo boa visualização, contém ilustrações de diferentes tipos de animais e o texto ora se posiciona acima da ilustração, ora abaixo, evidenciando suas diferenças. Como

diferencial, no início do livro e antes de adentrar a história, encontra-se um guia com ilustrações de todos os animais com o formato circular pequeno e o número de página, para que o pequeno leitor, no decorrer da leitura, possa consultá-lo caso não saiba o nome do animal ilustrado na página.

Figura 3: Imagem do catálogo de animais



Fonte: Borges (2023, p.6-7)

A narrativa de Borges (2023) retrata as diferenças entre animais. São diferenças sobre gostos, moradias, tamanhos, jeitos de expressar – se falante ou silenciosos, tipos de peles – se pelos ou penas, comportamentos – se rápido ou lento, temperamentos – se bravo ou calmo, habilidades e medidas de peso, como leve ou pesado.

Dentre as diferenças abordadas por Borges (2023), destacam-se as diferenças entre o pato, que gosta do dia, e a coruja, que gosta da noite; os diferentes tipos de moradia, como o cavalo-marinho, que vive debaixo d'água e o tatu, que vive debaixo da terra; a diferença entre tamanhos entre o gorila e o esquilo; sobre o jeito de ser, entre o falante papagaio e a cobra silenciosa; entre o pavão com penas e o gato com pelos; sobre a agilidade, entre o guepardo e o bicho-preguiça; sobre o temperamento, entre o leão e o coala; sobre a diferença de perspectiva, comparando a águia que vê tudo e a toupeira que vê pouco; a diferença sobre o peso, ao comparar o elefante com o mico-leão-dourado; e sobre as diferenças entre a quantidade de patas, entre o pato e o cachorro. No final do livro, Borges (2023) conclui que, mesmo diante de tantas diferenças, os animais vivem em harmonia.

Figura 4: Páginas do livro



Fonte: Borges (2023, p. 10).

Inferimos uma grande oportunidade a ser explorada com o livro de Borges (2023), uma vez que ele lida com diferentes modos de ser, agir e viver. Considerarmos ser um enfoque essencial a ser trabalhado relacionado ao contexto social das crianças em sala de aula na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO. O livro possibilita que o professor possa abordar as diferenças regionais e culturais, considerando o jeito de ser de cada criança, com suas culturas e práticas sociais na alteridade.

As diferenças e o respeito na convivência entre os animais (Borges, 2023) evidenciam personalidades, ações, características e o caráter dos seres humanos. Por isso, corroboram Zilberman (2003) ao salientar que a literatura condensa, através de recursos ficcionais, uma realidade que vai ao encontro da realidade vivida pela criança em seu cotidiano. Assim, a literatura infantil proporciona a criança a descoberta de si mesmo, através do comportamento das personagens, e abre novas possibilidades de repensar e lidar com o seu próprio desafio.

A obra de Borges (2023, p. 30) termina com a seguinte reflexão: “somos tão felizes assim, com tantas diferenças”. A alteridade consiste, portanto, em reconhecer de modo respeitoso a beleza da diferença. Do mesmo modo, as práticas sociais relacionadas ao Letramentos se diferem de acordo com a cultura de cada contexto. Nesse sentido, a obra de Borges (2023) considera, ainda, os diferentes tipos de Letramentos relacionados à prática social de cada aluno, cujas diferenças estão presentes em sala de aula.

Nesse contexto, percebemos que o mundo cada vez mais globalizado requer do professor a habilidade de trabalhar com os Letramentos abraçando a todos com suas diferenças. A discussão sobre Letramentos, no plural, abordada por Rojo (2012) ressalta como a falta de discussões sobre questões sociais abrem lacunas e ocasionam no aumento

da violência social. Nesse sentido, o respeito à alteridade em sala de aula precisa ser discutido e levado a sério desde a primeira etapa do Ensino Fundamental, contribuindo com uma sociedade mais humana.

O conflito cultural se apresenta escancaradamente em lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância, seus membros indicavam que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de um futuro para a juventude (Rojo, 2012, p. 12).

Torna-se, portanto, fundamental trabalhar livros literários que retratam a diversidade cultural e a alteridade, na primeira etapa do Ensino Fundamental, possibilitando que as crianças de hoje se comportem com respeito ao próximo, estabeleçam boas relações e colaborem com uma sociedade mais humana no futuro. Nesse sentido, Todorov (2009) destaca que a literatura permite descobrir mundos contínuos:

A literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-los e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo (Todorov, 2009, p. 23-24).

A obra de Borges (2023), ao discorrer sobre as diferenças entre os animais, leva a criança, nessa etapa do desenvolvimento, a ampliar o seu conhecimento, pois percebe as diferenças entre animais presente em seu contexto social. Ademais, leve a criança a conhecer outros que, possivelmente, não imagina existir, como o cavalo-marinho, que vive distante geograficamente de Senador Canedo-GO. Contudo, o sondar do professor, referente ao conhecimento prévio de seus alunos sobre diferentes tipos de animais, poderá ajudá-lo ampliar o leque de possibilidades para produzir o seu planejamento, contribuindo com o desenvolvimento do Letramento Literário das crianças.

A obra de Borges (2023) permite ao professor ampliar o conhecimento da criança, corroborando a BNCC ao conduzir a criança a se relacionar “com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses, sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões em uma atividade ativa na construção de conhecimentos” (Brasil, 2018, p. 58).

Nessa compreensão, a obra de Borges (2023) abrange o que é proposto pelo DC-GO (Goiás, 2020). Nele, ressalta-se que na Educação Infantil a aprendizagem é organizada de modo a integrar a brincadeira na construção do conhecimento. Entretanto, o Ensino Fundamental passa a ser organizado e estruturado de modo a cumprir a grade curricular, organizado por campos de experiências. Dessa maneira, as Diretrizes consideram “compromisso de assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências relacionadas a alfabetização na perspectiva do letramento” (Goiás, 2020, p. 69).

Nesse sentido, a obra de Borges (2023) amplia o conhecimento das crianças sobre diversos tipos de animais que existem na natureza e a criança, aos poucos, constrói o conhecimento para diferenciá-los. Nesse sentido, o livro se alinha à estratégia 5.1 do PME:

Garantir a articulação dos projetos político-pedagógicos entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, de maneira a assegurar o desenvolvimento da alfabetização de forma afetiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Senador Canedo, 2015).

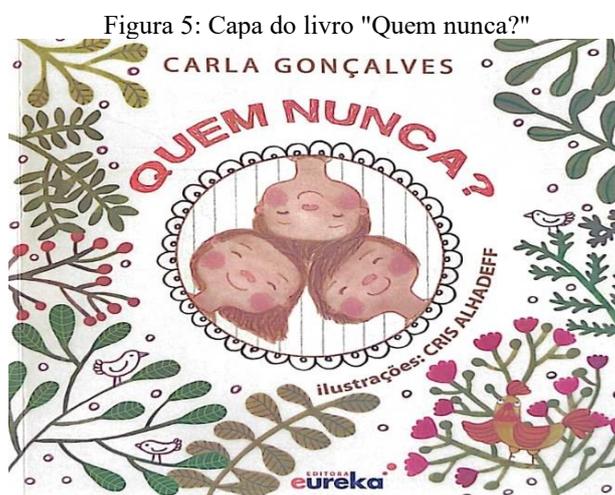
O PME exige do professor alfabetizador que a transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental aconteça de maneira afetiva, de modo que, aos poucos, a criança possa interagir com o novo currículo, conteúdos e aprendizagens. Essa perspectiva corrobora Colomer (2007), ao ressaltar a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento do processo do Letramento Literário da criança como um modo de comunicação.

A obra de Borges (2023) aborda um tema fundamental para a formação da criança em processo de alfabetização, ampliando o conhecimento relacionado ao mundo animal através de suas diferenças. Ela permite ao professor relacionar os animais com diferenças culturais e com a alteridade de cada criança. Em vias de conclusão, percebemos conformidade com as orientações da BNCC (Brasil, 2018), com as DC-GO (Goiás, 2020), com o PME (Senador Canedo, 2015) e com os autores do referencial teórico.

A próxima seção analisou o livro “Quem nunca?” (Gonçalves, 2023), que integra o *kit* literário do programa estadual Alfamais Goiás destinado aos professores que atuam no segundo ano do Ensino Fundamental.

3.3 “Quem Nunca?” (Gonçalves, 2023)

O livro “Quem Nunca?” foi escrito por Carla Gonçalves e ilustrado por Cris Alhadeff. Ele integra o *kit* literário destinado aos professores que atuam com as crianças matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental. O livro é formatado em 24 páginas e com 20 centímetros de largura e comprimento e catalogado como infanto juvenil. O livro apresenta ilustrações coloridas em todas as páginas e fonte grande de texto, permitindo boa visualização. De acordo com Bettelheim (2023) e Gutfreind (2020), nesta fase, as ilustrações podem inviabilizar a imaginação e a criatividade. Embora, segundo Abramovich (1997, p. 17): “É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica”.



Fonte: Gonçalves (2023).

A obra de Gonçalves (2023) utiliza a linguagem com versos e rimas, propiciando a imaginação e a criatividade, como no trecho: “Quem nunca sentiu o cheirinho de mato que atíça o olfato? Quem nunca entrou no orvalho limpinho e saiu do outro lado sujinho?” Gonçalves (2023, p. 6-8). Nesse sentido, Novais (2012), reflete sobre a importância da poesia no contexto escolar, ao colaborar com a leitura e a escrita e desenvolve três funções básicas no auxílio ao processo de alfabetização: suporte à alfabetização, apoio à formação da leitura em geral e fomento ao Letramento Literário.

Figura 6: Páginas do livro (1)



Fonte: Gonçalves (2023, p. 6)

A primeira função, refere-se à poesia como suporte à alfabetização, quando visa auxiliar o desenvolvimento da consciência fonológica através de exercício com jogos criativos de linguagem. Nessa função, o traquejo com os jogos sonoros, rimas, trocadilhos e elementos próprios do poema facilitam o trabalho docente com as cantigas de roda, parlenda, trava-línguas e os diversos jogos orais presente na linguagem (Novais, 2012).

A segunda função, apoio à formação da leitura em geral, amplia as habilidades de leitura, pois a criança se envolve com as metáforas, alusões, humor e a ironia contribui para autonomia da leitura e é levada além dos lugares automatizados da linguagem. Por fim, a terceira função, fomento ao Letramento Literário, desenvolve os valores estéticos com a formação do gosto artístico (Novais, 2012).

Desse modo, inferimos que o livro de Gonçalves (2023) contribui com o professor que atua na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO ao ampliar o universo literário da criança com a poesia. O livro permite enriquecer o processo de alfabetização, a escrita e o vocabulário, contribuindo com o processo de Letramento Literário da criança. Percebemos, ainda, que a autora usa brincadeiras com as palavras, motivando a criança a gostar do que está lendo ou ouvindo, como no trecho: “Quem nunca se sentiu contrariado ao ver o dia acabar com tanta coisa lá fora para brincar?” (Gonçalves, 2023, p. 21) Nessa perspectiva, Abramovich (1997, p. 67) destaca “Há poetas que brincam com as palavras dum modo gostosíssimo de a criança ouvir e ler”.

Desse modo, o professor que trabalhar com o livro “Quem Nunca?” (Gonçalves, 2023) de maneira significativa e consciente pode ampliar a visão de mundo dos alunos, pois, segundo Novais (2012), o livro com poesia se torna um suporte para alfabetização e para a formação da autonomia e da percepção da estética da leitura.

Figura 7: Páginas do livro (2)



Fonte: Gonçalves (2023, p. 21)

Sobre o uso da poesia no processo de alfabetização, Souza (2012, p. 21) ressalta: “talvez seja a fase da vida em que com mais intensidade se manifesta no ser humano a sensibilidade para a poesia”. Para o autor, a poesia se manifesta naturalmente na vida da criança, por meio de sua vivência no mundo. Para melhor compreender Souza (2012), relata o exemplo do foniatra Pedro Bloc, que ao provocar uma criança lhe faz a seguinte pergunta: Defina cor-de-rosa? A criança, após pensar lhe responde que cor-de-rosa é um vermelho devagar.

Além de criativa, sua resposta foi altamente poética. Por que razão? Principalmente pela estranheza que a definição causa, ao usar um advérbio como qualitativo e, assim atribuir movimento a algo (aparentemente) concreto e estático como uma cor. Mas existe ainda uma outra razão: a beleza desse “achado”, que nos mostra o mundo visto pelos olhos de uma criança. Em sua espontaneidade e ingenuidade, ela não se aperta ao tentar explicar o que é uma determinada cor. Recorre as palavras que conhece para expressar seu pensamento de uma forma que talvez não ocorresse a um adulto, quer por falta de imaginação, quer por uma autocensura que o levaria a procurar termos mais “científicos” (Souza, 2012, p. 20).

Introduzir a criança à leitura de bons livros de poesia, seja em forma de acalantos, parlendas, adivinhas, lenga-lenga, trava-língua ou haikai, torna-se relevante desde que tenha sentido para a vida e mundo da criança. A metáfora que elaboramos é a de plantar uma semente, que precisa ser cultivada com cuidados especiais no Letramento Literário durante o processo de alfabetização para que cresça e continue a perceber a estética da vida presente a cada boa leitura.

Para Souza (2012), ao conduzir a leitura do poema, o professor deve se atentar para não podar o poeta que existe dentro de cada criança. Ressalta, ainda, que um professor despreparado e preocupado apenas com aspecto funcional da linguagem, habilidades e conhecimento poderia vir a corrigir uma resposta como a da criança que entende que cor rosa é “um vermelho devagar” (Souza, 2012, p. 20). A autora ressalta que a “tentação de corrigir falas poéticas é perigosamente castradora, pois não só reprime a espontaneidade, como ignora a intimidade que as crianças têm com as coisas concretas” (Souza, 2012, p. 22). Por isso, inferimos que a poesia contribui significativamente para aprimorar o aspecto humano dos alunos, ajudando-os a encontrar sua essência.

As rimas no livro de Gonçalves (2023) têm relação com o contexto das crianças, como no trecho “Quem nunca entrou no orvalho limpinho e saiu do outro lado sujinho?” (p. 18). Sobre isso, Abramovich (1997) reflete que:

O fato de a rima ser simpática e lúdica não significa que seja obrigatória e que não existam versos livres...Agora, rimar mão com não, oco com toco ou sufoco, também com ninguém e não fazer esforço algum...É simplesmente buscar o fácil, o rápido, o que geralmente resulta numa grandíssima bobagem, sem significado algum, sem acréscimo nenhum... E isso não é trabalhar com a palavra, não é rabiscar mil vezes até conseguir a musicalidade nova, a imagem que não esteja gasta, o efeito mágico e belo, a surpresa no rimar (Abramovich, 1997, p. 75).

Figura 8: Páginas do livro (3)



Fonte: Gonçalves (2023, p. 8-9).

No trecho “Quem nunca sentiu o cheirinho de mato que atíça o olfato?” (Gonçalves, 2023, p. 7), a autora aborda espaços sociais familiares ou não para as crianças. O professor pode ter alunos que nunca sentiram o “cheirinho de mato” e outros que possuem essa experiência.

Desse modo, a literatura se torna capaz de levar a criança a adentrar outros espaços. Contudo, faz-se necessário o cuidado do professor ao contar ou ler a história, estando atento para os aspectos sociais de cada criança e propiciando que a criança que ainda não teve essa experiência deseje conhecer e sentir o cheirinho de mato. Do contrário, o livro perde seu sentido para a criança e o Letramento Literário pode ser prejudicado, pois impede que a criança alce voos mais altos ao conhecer novas culturas e ambientes.

O livro infantil (Gonçalves, 2023) corrobora Sousa e Corrêa (2023), pois leva os professores a refletirem sobre qual o objetivo se deseja atingir com os alunos ao trabalhar com determinado livro e oferece condições para que o aluno compreenda melhor o texto. Além disso, de acordo com Cosson (2022, p. 29), o “encontro do aluno com a literatura precisa ser uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

Ao refletir sobre o Letramento Literário, Cosson (2022) destaca que, em muitos casos, o encontro entre a literatura e a criança não desperta interesse ou instiga o gosto pela leitura. Pelo contrário, faz a criança rejeitar a leitura, dependendo da maneira como ela é ofertada. Para o autor, no Ensino Fundamental a literatura se evidencia através da temática e da linguagem, desde que sejam compatíveis com os interesses da escola, segundo pelos interesses do professor e por último do aluno.

No Ensino fundamental, predominam as interpretações de textos trazidas pelos livros didáticos, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e atividades extraclases, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido além da troca pelo colega, depois de determinado período para fluência. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita [...] estamos diante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza (Cosson, 2022, p. 23).

Nesse panorama, o livro infantil de Gonçalves (2023) retrata crianças que convivem com o campo e, por isso, permite ao professor abranger crianças itinerantes e de diferentes culturas, pois propicia a experiência literária de novos espaços, brincadeiras

e culturas. Para tanto, o professor precisa elaborar material didático e paradidático levando em consideração as diferenças culturais. Desse modo, ele ampliará o conhecimento, tal como orienta o PME sobre a alfabetização na estratégia 5.6:

Apoiar a alfabetização de crianças do campo e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna e a identidade cultural das comunidades (Senador Canedo, 2015, p. 13).

Ainda sobre o trecho, “Quem nunca sentiu o cheirinho verde de mato que atíça o olfato?”, Gonçalves (2023, p. 6) inclui o currículo para além das novas TICS, pois reforça o sentido de Letramentos, com ênfase no plural de Rojo (2012), ao valorizar a alteridade de crianças com práticas sociais variadas e a interação do aluno com o mundo.

Os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devida as novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com alteridade. (Rojo, 2012, p. 12).

A história, no livro infantil de Gonçalves (2023), se passa no universo rural de uma fazenda e instiga brincadeiras, como imaginar um grito de guerra ou disputar com a abelha que busca “a amora mais vermelha” (p. 9). Em um trecho como esse, o professor precisa mediar o ensino, promovendo o desenvolvimento da criança através do brincar e da interação com o objeto brinquedo. Esse movimento pode desenvolver habilidades importantes, como a criatividade, interação, normas, regras, conduta e o respeito aprendendo a interagir com o contexto social.

Desse modo, as brincadeiras na obra de Gonçalves (2023) revelam novas formas de brincar e interagir com o brinquedo, usando a criatividade e imaginação ao longo da alfabetização. O brinquedo deve ser adequado à etapa de desenvolvimento e de aquisição do real. É fundamental que a criança possa experimentar brinquedos em cada etapa do seu desenvolvimento:

O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vygotsky, 1994, p.131).

Em vias de conclusão, destacamos a interação proposta no final do livro infantil: “Qualquer que seja o seu caso, não precisa ficar chateado, o despertar de um novo dia começa logo cedo. É só esperar ouvir o meu chamado, prometo gritar bem alto. Combinado?”. Nele, Gonçalves (2023, p. 23) interage com o leitor levando em consideração o contexto social e instiga a criança a viajar por outros mundos e realidades. De acordo com Soares (2010), o letramento e a alfabetização são processos distintos, porém indissociáveis na construção do conhecimento. Para a autora, Letramentos se referem ao fato de que a criança adquire conhecimento do sistema convencional da escrita, como consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita etc., ao mesmo tempo em que adquire conhecimento sobre práticas sociais. Para Soares (2010, p. 42), “letramento é prazer, é fazer, sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem”.

Por fim, inferimos que as reflexões no livro infantil de Gonçalves (2023) abrangem possibilidades para trabalhar o Letramento Literário com a criança em processo de alfabetização. A história leva a criança a compreender um texto poético e instiga o professor a perceber as elaborações poéticas e espontâneas das crianças. Com isso, inferimos que o livro infantil em quadro contribui para o Letramento Literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas nesta pesquisa partem do pressuposto que o Letramento Literário durante a alfabetização, na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO, contribui para o contexto social, acadêmico e científico, visto que, por meio da apropriação da literatura enquanto linguagem, a criança passa a expressar oralmente sentimentos e interagir entre si e com o mundo. O Letramento Literário desperta a imaginação e a curiosidade e pode levar a criança a relacionar as personagens com sua própria vida, contribuindo na resolução de conflitos e ampliando a interação com o meio em que vive. Consideramos, portanto, que o Letramento Literário quando abordado na primeira etapa do Ensino Fundamental pode formar uma nova geração, que ao ler desperta o sentido estético da leitura.

Além disso, a pesquisa levou em consideração a relação entre o conceito de Letramento Literário, a partir de diversos autores; o espaço escolar, a partir de suas desarticulações; e o processo de alfabetização. Com isso, corroboramos Cosson (2022) sobre a relevância do Letramento Literário na apropriação da literatura enquanto linguagem. Compreendemos, ainda, o Letramento Literário como um processo contínuo, que inicia com as primeiras cantigas de ninar e se desenvolve ao longo de toda a vida a cada nova experiência de leitura. A partir dessa perspectiva, percebemos que ao se apropriar de um texto, a criança pode suscitar palavras para dizer o que não era capaz de expressar. Sobretudo, compreendemos que “a literatura é a apropriação do outro sem a renúncia da própria identidade” (Cosson, 2022, p. 17).

Com base em Todorov (2009), consideramos que a literatura pode ser considerada um “antídoto”, pois permite manifestar sentimentos e auxilia nos casos de depressão, solidão e falta de entendimento de si próprio. Em Gutfreind (2020), entendemos sua função terapêutica, por meio da contação de histórias para crianças que desenvolveram a capacidade de recontar a história, se controlar verbalmente; verbalizar, associar sua história pessoal, organizar relatos, usar a imaginação e criatividade. O autor, permitiu-nos compreender que o interesse pelas histórias não exige a presença das ilustrações e o despertar pela leitura e escrita diminui manifestações de sofrimento (Gutfreind, 2020).

Autores como Cosson (2022), Todorov (2009), Costa (2023) e Colomer (2007), possibilitaram reconhecer o espaço escolar e suas desarticulações no desenvolvimento do Letramento Literário. Compreendemos o papel do professor como quem cria condições nesse espaço para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena pelo

sentido do texto literário. Entretanto, identificamos perigos na forma como a literatura tem sido ofertada (Todorov, 2009). Nesse sentido, compreendemos que a literatura deve proporcionar o despertar estético na humanidade, levando o estudante a se conhecer e conhecer o mundo em que vive, para desenvolver organizações alternativas.

Ainda sobre a organização do ambiente, a escolha do livro e a estratégia são cruciais, pois aprimoram o ouvir, contar, ler, criar e representar histórias, favorecendo o hábito saudável e o gosto pela leitura. Para tanto, compreendemos ser necessário selecionar livros que despertem, entre outros temas, o sentido da vida, a descoberta de si e o contexto social, instigando possíveis resoluções de problemas.

Entendemos, ainda, que contar e ler as histórias são processos distintos, porém precisam de conhecimento e organização, para oportunizar à criança momentos singulares e desenvolver o Letramento Literário.

Acerca dos objetivos específicos da pesquisa, verificamos a importância de discorrer temáticas que envolvem o processo de alfabetização, como o conceito de Letramento Literário, o espaço escolar, suas desarticulações e o processo de alfabetização. Refletimos que a importância do Letramento Literário para a vida do professor e para a vida da criança em processo de alfabetização, reside na valorização do espaço escolar, pois é fundamental para que o professor possa mediar o encontro da criança com a literatura. Por fim, foi possível compreender que a importância do Letramento Literário no processo de alfabetização está relacionada, não só ao espaço escolar, mas à escolha de bons livros e à preparação de estratégias, i.e., movimentos fundamentais para o processo de Letramento Literário da criança.

Ao analisar o Letramento Literário na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO, a partir do programa federal Tempo de Aprender, identificamos o Letramento Literário presente nos cursos ofertados para capacitação e formação continuada dos professores que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental. Com isso inferimos que ele contribui para a formação relevante no ensino da leitura e da escrita, especialmente, ao introduzir a literatura com guias, estratégias, jogos e diversos materiais pedagógicos através da plataforma AVAMEC.

A partir das análises do programa estadual Alfamais Goiás, identificamos formações presenciais destinadas aos professores e gestores que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental com o objetivo de alfabetizar as crianças até o segundo ano do Ensino Fundamental, como proposto na BNCC (Brasil, 2018). O programa inclui material didático que julgamos ser relevante para o desenvolvimento do Letramento Literário,

como “O mundo Encantado no Cerrado Goiano” (Camilo; Rossi; Rocha, 2022), com diferentes histórias de contos de fadas adaptadas ao cerrado goiano, *kits* literários e guias orientadores.

O programa conta com benefícios, como serviços, investimentos e recursos, ofertados pelo Governo do Estado para execução das ações previstas, impulsionando a adesão da rede municipal de Senador Canedo-GO e o fortalecimento do Letramento Literário no processo de alfabetização.

Na análise do PME (Senador Canedo, 2015), identificamos o Letramento Literário nas metas 5 e 7, mais especificamente nas estratégias 5.1, 5.2, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7 e 7.30. Essas estratégias corroboram o Letramento Literário como um processo contínuo de aprendizagem que intensifica a leitura e a escrita. Além disso, incentivam a formação continuada dos professores, utilização de práticas pedagógicas, recursos tecnológicos, valorização da diversidade de crianças no contexto escolar, percepção de aspectos, sociais, biológicos e culturais e a democratização de acesso ao livro, à leitura, à literatura e às bibliotecas.

Com vistas ao terceiro objetivo específico de pesquisa, analisamos o “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), que integra o programa Tempo de Aprender, e de dois livros infantis que compõem os *kits* literários distribuídos para os professores pelo programa Alfamais Goiás. Neles, observamos maior abrangência da rede municipal de educação e orientações com vistas ao Letramento Literário no processo de alfabetização.

Compreendemos que o Guia (Brasil, [2020?]) orienta os professores sobre a importância do ato de contar e ler histórias para crianças. Ele salienta o saber ouvir, a diferença entre ler e contar uma história, a relevância da performance ao contar histórias, como encantar uma história, criar cenários, usos de apetrechos, encontrar a identidade do contador de histórias, como proceder antes, durante e após a contação e leitura de e como criar um repertório significativo de contação de histórias. Consideramos que tais sugestões valorizam o contexto social da criança e permitem ao professor fazer escolhas mais assertivas de livros literários que, de fato, auxiliem nas resoluções de conflitos, na percepção do contexto social e do mundo em que vivem, na imaginação e no despertar da criatividade.

Nas análises dos livros que integram os *kits* literários do programa Alfamais Goiás, “Tão diferentes!” (Borges, 2023) e “Quem nunca?” (Gonçalves, 2023), encontramos sintonias com o conceito de Letramento Literário. O primeiro aborda a

diversidade no mundo animal, oportunizando ao professor ampliar a percepção das crianças sobre a diversidade e alteridade na própria sala de aula.

O livro infantil de Borges (2023) corrobora a BNCC, ao instigar a criança a se relacionar com o mundo e a formular hipóteses (Brasil, 2018), e com as Diretrizes Curriculares de Goiás, ao promover o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização na perspectiva do letramento. Além disso, o livro infantil coaduna a estratégia 5.1 do PME (Senador Canedo, 2015), que promove a articulação dos projetos político-pedagógicos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de forma afetiva, contínua e ampliando a visão de mundo da criança.

Na análise do livro infantil “Quem nunca?” (Gonçalves, 2023), que integra o livro do *kit* literário do segundo ano do Ensino Fundamental, ressaltamos as rimas poéticas, frases curtas e o cenário rural da narrativa, como elementos que ampliam os conhecimentos, como proposto para esta etapa. O livro infantil, instiga as crianças a descobrirem outros espaços, tempos e culturas. Destacamos, ainda, ser necessário sondar o contexto social das crianças antes de contar a história, garantindo que o contador de histórias possa instigar as crianças a novos conhecimentos. Concluímos que o livro infantil oferece alternativas para o planejamento do professor e, portanto, amplia as possibilidades de aprimorar o Letramento Literário.

Ainda, sobre o livro infantil de Gonçalves (2023), concluímos que ele está em conformidade com o PME (Senador Canedo, 2015), estratégia 5.6, cujo intuito é apoiar a alfabetização de crianças do campo e de populações itinerantes, incrementado a produção de materiais didáticos e paradidáticos que levem em consideração à identidade cultural. Consideramos que livro permite novos olhares para as diferentes culturas ao se relacionar com crianças itinerantes da zona urbana, da zona rural e outras regiões subjacentes, e ao possibilitar relacionamentos de alteridade (Gonçalves, 2023).

Nas análises sobre o programa Tempo de Aprender do Governo Federal, identificamos formações referentes ao Letramento Literário que auxiliam o trabalho do professor e contribuem para o processo de alfabetização na rede municipal de educação de Senador Canedo-GO, como o “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), formações através do AVAMEC, materiais pedagógicos e guias disponíveis na plataforma. Entretanto, o programa não cita o Letramento Literário e, portanto, não há direta conscientização sobre sua relevância ou recursos financeiros alocados especificamente para custear formações presenciais. Da mesma forma, com a análise do programa Alfamais Goiás, identificamos somente a presença implícita do Letramento

Literário nas formações presenciais destinadas aos professores e gestores, nas ferramentas de apoio, como os *kits* literários e guias.

Com a análise do PME (Senador Canedo, 2015), identificamos, nas metas e estratégias, engajamentos positivos relacionadas à leitura e à escrita, que direcionam as crianças ao Letramento Literário, à diversidade cultural, ao uso de tecnologias, ao amparo às crianças de campo e itinerantes, ao apoio biopsicossocial e afetivo, à capacitação dos professores, bibliotecários e agentes da comunidade e à democratização do acesso à leitura.

Todavia, observamos a ausência de projetos e ações por parte da Secretaria Municipal de Educação que incluam o Letramento Literário ou que reconheçam os elementos citados nas estratégias do próprio PME, como novas formas ler, recursos midiáticos, ferramentas digitais, aspectos biopsicossociais e afetivos, apoio às crianças do campo e itinerantes, identidade cultural, capacitação *stricto sensu*, programas *latu sensu* de formação continuada ou capacitação de mediadores na leitura, como os bibliotecários e agentes da comunidade.

Como resultados da análise do “Guia de Contação de Histórias” (Brasil, [2020?]), identificamos orientações ao professor de como proceder antes, durante e depois da contação e leitura de histórias, sobre a performance, olhar e voz, instruções sobre como utilizar cenários e apetrechos, enriquecendo a experiência e o direcionamento ao contador sobre como selecionar livros relevantes que atribuam sentido tanto para si quanto para o ouvinte.

Como resultados da análise do livro infantil “Tão diferentes!” (Borges, 2023), identificamos compatibilidade com a faixa etária, utilizando fonte grande, ilustrações coloridas e cenário que permite ampliar o universo da criança. Além disso, inclui o tema da alteridade, permitindo que o professor aborde o respeito às diferenças culturais que permeiam o contexto social dos alunos.

Como resultados da análise do livro infantil “Quem Nunca?” (Gonçalves, 2023), identificamos concordância com os documentos analisados, contribuindo com os professores na contação e leitura de histórias, oportunizando às crianças imaginar novos mundos e contextos sociais, relacionados à zona rural e às brincadeiras infantis, e excesso de ilustrações. Esse resultado se pauta em Bettelheim (2023) e Gutfreind (2023) para quem, nesta fase, as ilustrações podem inviabilizar a imaginação e a criatividade das crianças.

Portanto, destacamos embora o termo Letramento Literário não esteja presente nos três elementos analisados, programa Tempo de Aprender, programa Alfamaís Goiás e o PME, ele se faz presente por meio de formações relacionadas à leitura e à escrita, *kits* literários e materiais diversos que oportunizam o Letramento Literário no processo de alfabetização.

Em vias de conclusão, pontuamos a necessidade de incluir o Letramento Literário nos documentos, tendo em vista sua relevância para o processo de alfabetização. Além disso, alertamos para a necessidade de a Secretaria de Educação propor e elaborar ações e projetos voltados ao Letramento Literário no processo de alfabetização.

Sobretudo, esta pesquisa ampliou percepções relacionadas ao Letramento Literário. Como professora, a maneira de como conto ou leio histórias para crianças se transformou a partir da descoberta sobre a importância da aquisição da literatura enquanto linguagem.

Esta pesquisa objetivou lançar um novo olhar a todos que colaboram com o processo de alfabetização e se sentem desmotivados por não conhecerem a importância do Letramento Literário no processo de alfabetização. Nessa compreensão, o conhecimento e conscientização das propostas que orientam o Letramento Literário, no processo de alfabetização na rede municipal de Senador Canedo-GO, possibilitou refletir de maneira mais significativa o modo como ofertamos o Letramento Literário no processo de alfabetização.

Em conclusão, esperamos que a pesquisa tenha contribuído para novas condutas na maneira como o professor lida com a diversidade cultural presente em sala de aula. Assim como, para conhecer o contexto social da criança, o que permite ao professor escolher livros literários que colaborem para a descoberta das crianças de si próprias e do mundo em que vivem.

Além disso, esta investigação pretendeu contribuir com o professor, para que ele passe a considerar o espaço escolar como local de encontro da literatura com a criança, despertando o interesse pelo ato de ler e descobrindo novas maneiras de agir para solucionar conflitos. Reiteramos, por fim, que o Letramento Literário, quando mediado de maneira significativa no processo de alfabetização, tem o potencial de mudar a realidade das crianças, principalmente das que migram com suas famílias para o município de Senador Canedo em busca de melhores oportunidades e condições de vida, pois o Letramento Literário ultrapassa os muros da escola e prepara uma nova geração que, ao ler, reflete, questiona e atua de maneira positiva no meio em que vive.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de. (Coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo horizonte: Formato, 2001.

APARICIO, Ana Silva Moço; PAREIRA, Nicole Alves. A literatura infantil na alfabetização e o desenvolvimento do letramento literário. **REVELLI**, v. 16, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10209>. Acesso em: 23 dez. 2024.

ARAÚJO, Vilma da Silva; JAGHER, Cleide Maria; SANTOS, Mariana. Novas formas de ler. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 8, 18 ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i8.37981>. Acesso em: 23 dez. 2024.

BACK, Eurico. **Módulo 1-Compreendendo notícias**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2021. (Ativando a linguagem: português através de módulos; v.1). Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/cursos/244-praticas-de-producao-de-texto>. Acesso em 27 dez. 2024.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>. Acesso em: 23 dez. 2024.

BORGES, Rose. **Tão diferentes!** São Paulo: Editora Eureka, 2023

BRASIL. Ministério da Cultura. **Caderno do Plano Nacional do Livro e da Leitura**. Edição atualizada e revisada em 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/ptbr/assuntos/pnll/arqui-vos/caderno-pnll.pdf>. Acesso em 23 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Alfabetização. **Programa Tempo de Aprender**. 2020. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf. Acesso em 23 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. PNA. Biblioteca da Alfabetização. **Guia de Contação de Histórias**. [2020?]. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/guia_de_contacao_de_historias.pdf. Acesso em 23 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 37, p. 69, 21 fev. 2020. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/normativos-e-legislacao>. Acesso em 23 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: Guia de Literacia Familiar. - Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em 23 dez. 2024.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2011.

CAMILO, Cíntia; ROSSI, Fátima Garcia Santana; ROCHA, Jussara Leite da Silva (Orgs.). **O Mundo Encantado no Cerrado Goiano**. Goiânia, 2022. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/manuais-alfamais/>. Acesso em 28 dez. 2024.

COÊLHO, Ildeu Moreira. (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas -SP: Mercado de letras, 2012. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador.

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

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade et al. (Orgs). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario> Acesso em 6 jan. 2025.

COSTA, Marta Morais. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. 2 ed. Curitiba: Intersaberes, 2023.

DA SILVA, Josenildo Pinheiro; ARAÚJO DIAS, Valdenides Cabral de. Compartilhando saberes sobre o letramento literário: reflexões acerca do ensino da literatura a partir de atividades realizadas com o texto poético. **Revista Desenredo**, v. 19, n. 3, 13 dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rdes.v20i1.15344>. Acesso em: 23 dez. 2024.

DE JESUS, Leticia Souza. A Literatura infantil no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. In: NETO, Joaquim Cardoso da Silveira; FEITOSA, Sérgio Oliveira; SANTOS, Valdineia Ferreira dos; DANGUÍ, Patrícia Oliveira; MATOS, João Mateus Dos Santos; CASTRO, Felipe Souza (Orgs.). **Leituras Críticas da educação à procura de outra consciência**. Disponível em: <https://www.homeeditora.com/ebook-2023/d1e3625b-f019-4c32-a94d-b8266e768a8a>. Acesso em: 23 dez. 2024.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Práticas de leitura e contação de histórias: potencializando o desenvolvimento de atitudes leitoras na infância. **Dialogia**, n. 43, p. e23904, 17 abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23904>. Acesso em: 23 dez. 2024.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4424/2546>. Acesso em: 27 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? *In*: GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-56.

GOIÁS. Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021. Cria o Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás pela criança alfabetizada, em regime de colaboração com os municípios goianos, e dá outras providências. Goiânia. **Diário Oficial**: 9 ago. 2021. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/104258/lei-21071. Acesso em 23 dez. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás - ampliado**. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum-mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/go_curriculo_goiias.pdf. Acesso em: 23 dez. 2023.

GOIÁS. Sobre o Programa. **Programa Alfamais Goiás**. 2021. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/alfamais/>. Acesso em: 23 dez. 2024.

GOMES, Irene; FERREIRA, Igor. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. **Agência de Notícias IBGE**, 7 jun. 2023, Editoria: Estatísticas Sociais. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em 28 dez. 2024.

GONÇALVES, Carla. **Quem Nunca?** São Paulo: Eureka, 2023.

GUTFREIND, Celso. **O terapeuta e o lobo**: a utilização do conto na clínica e na escola. Porto Alegre: Editora Revista Ampliada, 2020.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Mariana de Andrade: **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**: sua dimensão educativa na contemporaneidade. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. São Paulo: Manole, 2013.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NOVAIS, Carlos Augusto de. Alguns dedos de prosa sobre poesia. *In*: CUNHA, Leo (Org.). **Poesias para crianças**: Conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Piá, 2012.

PESSANHA, Simone Eliane dos Santos; SILVA, Maurício Pedro da. O papel do professor face à literatura com crianças da educação infantil no contexto escolar. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 22, n. 2, p. 185-205, 26 dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v22n2.24149>. Acesso em: 23 dez. 2024.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. 9 ed. Salvador: Editora Salamandra, 2013.

ROJO, Roxane Helena. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: Rojo, Roxane Helena, Eduardo Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARNO, Silvana Maria Grisi. Infância na contemporaneidade: a significativa interação das crianças com webcelebridades. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003e242032>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. Início. Cursos. **Alfabetização Baseada na Ciência** (online). [2020?]a. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/cursos/246-curso-alfabetizacao-baseada-na-ciencia-abc>. Acesso em 27 dez. 2024.

SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. Início. Cursos. **Práticas de Alfabetização**. (online). [2020?]b. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/cursos/praticas-de-alfabetizacao>. Acesso em 27 dez. 2024.

SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. **Práticas de Alfabetização**: Livro do Professor Alfabetizador-Estratégias. Secretaria de Alfabetização (Sealf). Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2021. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/livro-do-professor_03_09.pdf. Acesso em 27 dez. 2024.

SENADOR CANEDO. **Plano Municipal de Educação**. Anexo à Lei nº 1.878, de 19 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação de Senador Canedo e dá outras providências. Disponível em: <https://acessoainformacao.senadorcanedo.go.gov.br/legislacao/lei/id=15>. Acesso em 23 dez. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUSA, Dayane Rouse Neves; CORRÊA, Hércules Tolêdo. “A única forma de chegar ao impossível é acreditar que é possível”: como os contos de fadas auxiliam no letramento literário. **CAMINHOS DA EDUCAÇÃO diálogos culturas e diversidades**, v. 5, n. 3, p. 01-15, 14 dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/caedu.v5i3.4635>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SOUZA, Ângela Leite. Alguns dedos de prosa sobre poesia. *In*: CUNHA, Leo (Org.). **Poesias para crianças: Conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Piá, 2012. p.13-34.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *In*: Universidade Estadual Paulista [UNESP]; Universidade Virtual do Estado de São Paulo [UNIVESP] (Org.). **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 101-107. ISBN 978-85-7983-161-4. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 23 dez. 2024. (Conteúdo e Didática de Alfabetização, Caderno de formação n. 10, bloco 2, disciplina 16).

TOCANTINS, Geusiane Miranda de Oliveira; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Infância e mídias digitais: histórias de crianças e adolescentes sobre seus cotidianos. **Cadernos CEDES**, v. 41, n. 113, p. 76-83, abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/cc231445>. Acesso em: 23 dez. 2024.

TODOROV, Tezvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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