

# A formação do leitor literário no contexto de uma escola pública brasileira: docência, planos de aula e didática

Antonio Artequilino Silva Neto (PUC-SP)<sup>i</sup>

Paulo Jaime Lampreia Costa (Universidade de Évora)<sup>ii</sup>

Ângela Balça (Universidade de Évora)<sup>iii</sup>

## RESUMO

Neste texto, pretendemos apresentar os planos de aula que contemplam modalidades organizativas da didática da leitura literária no bojo do Projeto Educacional denominado “Planeta Leitura” que possui a finalidade de contribuir com a formação de leitores literários (de 6 a 10 anos). Dessa forma, partiremos da análise do corpus que compreende os planos de aula contidos nos cinco exemplares das Guias de Orientações Didáticas para o professor correspondentes ao Ciclo I ou Anos Iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano). Assim, almejamos examinar aspectos importantes dos princípios didático-pedagógicos que norteiam o Projeto “Planeta Leitura” com o propósito de melhorar a sua aplicação e de contribuir para a elaboração de novos planejamentos.

**Palavras-chave:** Educação; Didática; Planos de Aula; Literatura; Escola.

## ABSTRACT

In this text, we intend to present the lesson plans that contemplate organizational modalities of didactics of literary reading within the Educational Project called "Reading Planet" which aims to contribute to the training of literary readers (from 6 to 10 years of age). Thus, we will start from the analysis of the corpus that comprises the lesson plans contained in the five copies of the Didactic Guidelines for Teachers corresponding to the First Cycle or Early Years of elementary school (from the 1st to 5th grade). Therefore, we seek to examine important aspects of the didactic-pedagogical principles that guide

---

<sup>i</sup> Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora em Portugal (2022). Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2018). Mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (2009). Possui licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Federal de Goiás (2003). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0729-4462> | E-mail: [arteqneto@gmail.com](mailto:arteqneto@gmail.com).

<sup>ii</sup> Doutor em ciência da educação. Universidade de Évora - Largo dos Colegiais - Évora, Portugal. Professor do CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3650-5492X> | E-mail: [paulo.lampreia.costa@gmail.com](mailto:paulo.lampreia.costa@gmail.com).

<sup>iii</sup> Doutora em ciência da educação. Universidade de Évora / CIEC - Largo dos Colegiais - Évora, Portugal. Professora do CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4159-7718> | Email: [apb@uevora.pt](mailto:apb@uevora.pt).

the "Reading Planet" Project in order to improve its application and contribute to the development of new planning.

**Keywords:** Education; Didactics; Lesson Plans; Literature; School.

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise sobre as concepções de leitura literária e sobre o modo como as propostas estão didaticamente organizadas no bojo do Projeto Educacional denominado “Planeta Leitura”, que possui a finalidade de contribuir com a formação de leitores literários (na faixa etária de 6 a 10 anos) numa escola pública brasileira denominada EMEB Maria Leonor Álvarez e Silva, localizada no município de São João da Boa Vista, interior do estado de São Paulo. Isso será realizado a partir dos planos de aula que contemplam modalidades da didática da leitura literária.

O problema a ser tratado se traduz nas dificuldades encontradas pela referida unidade escolar na implantação do supracitado projeto educacional. Não obstante, além dos desafios eminentemente didático-pedagógicos, o problema é ampliado pelo contexto social, político, cultural e econômico que coloca os alunos leitores em condições de extrema precariedade dentro e fora da escola. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a literatura contribui de forma decisiva para o desenvolvimento da capacidade intelectual, afetiva, crítica e cultural dos alunos (ZILBERMAN, 2012). Por conseguinte, as dificuldades encontradas na promoção da Educação Literária no contexto escolar precisam ser examinadas e enfrentadas adequadamente.

Logo, o problema da presente proposta de investigação abrange a tarefa de compreender a importância da leitura literária e as possíveis formas didático-metodológicas de promoção de ações educativas voltadas para a formação do leitor crítico no ambiente escolar. Isso relaciona-se conjuntamente com vários outros questionamentos, a saber: qual é a importância do planejamento e dos planos de aula para o estabelecimento de uma didática apropriada para a formação do leitor literário; e como eleger práticas de promoção da educação literária no contexto escolar?

Portanto, este trabalho se justifica pela relevância das questões que envolvem a Educação Literária e a formação de leitores críticos (FREIRE, 1988). A importância da

abordagem do contexto escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental consiste na urgência de priorizar o desenvolvimento da leitura literária desde a tenra idade. Promover a expansão e a democratização da leitura literária no contexto escolar é uma primazia dentre as mais urgentes demandas na área de educação.

## **1. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

A atividade de pesquisa é uma prática acadêmica que envolve o processo de coleta de dados e a busca de fontes confiáveis capazes de possibilitar a compreensão e a análise do objeto de estudo (AMORIM, 2001). Destarte, o recorte temporal desta proposta de pesquisa dá-se a partir do início do corrente ano letivo com a adoção do Projeto Educacional “Planeta Leitura” por parte do Departamento Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal da cidade brasileira de São João da Boa Vista. O mencionado projeto educacional segue vigente, mas ainda não foi implantado por causa dos óbices no processo de formação dos professores.<sup>1</sup> Não obstante, as delimitações necessárias para conduzir a pesquisa com assertividade estabelecem que o campo de estudo não trata da teoria literária ou do estudo da literatura em si mesma. Costa enunciou o seguinte em um dos seus trabalhos:

O campo disciplinar em que nos movemos não é o dos estudos literários, mas sim, no campo mais alargado das ciências da educação e o da Didática do Português e, dentro desta, o da Didática da Literatura. Desta forma, o nosso objecto será a literatura que vê a sua existência na escola legitimada. A institucionalização da literatura e respectiva reconfiguração, mediante a sua entrada no espaço formal da escola, convertem-na num objecto forçosamente diferente da literatura entendida em sentido abrangente. Será fundamental assumirmos que as áreas de interseção entre o estudo da literatura e o estudo daquilo que da literatura se corporiza na escola são vastas, a começar pela própria materialidade dos textos, ou, por exemplo, pelo conhecimento gerado nos âmbitos da teoria e história literárias, cuja convocação se revela, no mínimo, uma inevitabilidade. (COSTA, 2006)

De fato, o campo disciplinar não pode ser ambíguo e esta pesquisa não se propõe a estudar o vasto arcabouço que abrange a literatura mundial e a teoria literária, muito embora o ensino de literatura proporcione ao leitor a possibilidade de imergir na infinidade de sua gama de possibilidades culturais, ficcionais, criativas e humanas. Dessa

forma, neste trabalho foram eleitas as abordagens pertencentes ao campo da didática do português que, por seu lado, abarca também a didática da literatura.

À vista disso, considera-se que a delimitação de uma pesquisa requer o esforço para estabelecer os limites necessários de abrangência da investigação que, durante o seu percurso, poderá validar ou infirmar as hipóteses levantadas. Nesta pesquisa, a análise do corpus poderá revelar aspectos relevantes da didática proposta pelo Projeto Educacional “Planeta Leitura” e, conseqüentemente, mostrar caminhos para a construção de alternativas e possibilidades de promoção da leitura literária na escola.

A hipótese levantada diz respeito à necessidade de criação das condições adequadas para que o aluno-leitor em formação consiga compreender a importância da literatura a ponto de se tornar um leitor literário. Cabe ao professor realizar a mediação apropriada por entender a literatura como sendo um bem cultural de altíssima relevância, capaz de promover a amplificação da consciência estética, histórica, moral e existencial dos indivíduos (CEIA, 1999).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa que privilegia a análise dos planos de aula que contemplam modalidades organizativas da didática da leitura literária no bojo de um Projeto Educacional denominado “Planeta Leitura”. Cabe ressaltar que a coleção “Planeta Leitura” relativa aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possui 5 (cinco) Guias de Orientações Didáticas para o professor, sendo que cada Guia corresponde a um dos anos de escolaridade que compõe o referido ciclo do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) e contém 2 (dois) planos de aula com roteiros sistematizados para fundamentar didaticamente as práticas propostas aos professores para o trabalho com os livros literários da Coleção “Planeta Leitura”. Desse modo, o corpus será constituído por 10 (dez) planos de aula e sua análise poderá contribuir para a criação de novos planos de aula dentro de um escopo maior que engloba o próprio planejamento a ser elaborado.

Ademais, o ensino de literatura, na disciplina Língua Portuguesa, deve priorizar a formação do leitor crítico (SOLÉ, 1998). Dentre outras possibilidades, o incentivo à leitura literária pode acontecer num projeto educacional específico, num dado momento histórico, razão pela qual esta pesquisa mostra-se cientificamente relevante, adequada e oportuna, afinal “[...] o texto literário não deve ser considerado como uma área apêndicula ou como um uma área periféricamente aristocrática da disciplina de

português, mas como o núcleo da disciplina, como a manifestação da memória e da criatividade da língua portuguesa” (DALVI, 2013, p. 78).

## **2. A BNCC E A LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

No ano de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental (no ano seguinte, 2018, foi homologado o documento completo que incluiu o Ensino Médio). Trata-se de um normativo para os currículos das escolas públicas e privadas que propõe conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização (BNCC, 2018). Apesar dos vários dilemas e problemas que envolvem os debates sobre a BNCC, o presente estudo não se debruçou sobre a análise crítica do referido documento. Contudo, podemos sugerir dois artigos científicos que fazem essa análise crítica, a saber: *A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica* (AMORIM; SOUTO, 2020) e, *Tal BNCC, qual ensino de literatura?* (COSSON, 2021). Não obstante, a BNCC tornou-se a referência nacional para a formulação dos currículos das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e, também, das propostas pedagógicas de todas as instituições escolares:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2018, p. 5)

Logo, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem ser orientadas para o desenvolvimento de competências. Quanto ao ensino da língua portuguesa, o ensino de literatura é apresentado dentro do conteúdo geral da disciplina. As práticas pedagógicas devem também utilizar textos literários, de acordo com as dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 87). A seguir, são listadas as competências relacionadas à leitura de textos literários:

- a) Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

- b) Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
- c) Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
- d) Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Assim, o componente curricular Língua Portuguesa apresenta, na BNCC, para as cinco séries do Ensino Fundamental – anos iniciais, um total de 206 habilidades das quais apenas 30 se referem a conteúdos de literatura, o que parece, à primeira vista, um número reduzido que corresponde a apenas 14,5%. Todavia, grande parte dessas habilidades são indicadas para os cinco anos do ensino fundamental. Em outras palavras, embora em termos quantitativos seja um percentual pequeno de habilidades, ao se somar a quantidade de vezes que elas devem ser trabalhadas, o quantitativo de habilidades sobe para 84, de modo a representar 40% da frequência de habilidades. Esse fato evidencia a relevância dos conteúdos de literatura dentro do componente Língua Portuguesa. Enfim, a Base Nacional Comum Curricular prevê a apropriação de habilidades ligadas à escuta, compreensão e reconto de narrativas, à percepção da função social da escrita e ao reconhecimento da leitura como fonte de prazer e informação (BRASIL, 2018).

### **3. EMEB MARIA LEONOR ÁLVAREZ E SILVA**

Deveras, os desafios da educação básica no Brasil são gigantescos. Porém, este trabalho de pesquisa está circunscrito à dinâmica do ensino da literatura infanto-juvenil no município de São João da Boa Vista, localizado no interior do estado de São Paulo e que possui uma população estimada de 92.315 habitantes em 2021, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). O município de São João da Boa Vista conta com 36 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) que oferecem atendimento para alunos da Educação Infantil (de 4 meses a 5 anos) e Ensino Fundamental – Anos Iniciais ou Ciclo I (de 6 a 10 anos).

Com o intuito de estimular a leitura literária e a constituição de comunidades de leitores nas escolas públicas mantidas pelo município, a Prefeitura de São João da Boa Vista, por meio de licitação, fez a aquisição de Kits Educacionais da Coleção Literária

“Planeta Leitura” para atender as demandas da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais ou Ciclo I (EF). Os referidos Kits foram comprados para serem utilizados no âmbito das unidades escolares pelos diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos a partir do início do ano letivo de 2022.

A EMEB Professora Maria Leonor Alvarez e Silva é uma escola pública, fundada no ano de 1987, que oferece vagas para alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (são 367 alunos na faixa etária de 6 a 10 anos de idade matriculados no ano letivo de 2022), localizada no município de São João da Boa Vista. O prédio escolar possui 8 salas de aula que abrigam 15 turmas nos períodos matutino e vespertino, um laboratório de informática, uma biblioteca acomodada no espaço dos corredores, duas salas para aulas de reforço escolar, cantina, banheiros (anda não adequados aos alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida), pátio com refeitório coberto, quadra de esportes e sala para o corpo docente. As salas de aula têm capacidade para comportar até 35 alunos. Possuem mobiliário em boas condições de uso e adequado à estatura dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A sala de informática possui apenas 12 computadores conectados à Internet, quantidade esta que inviabiliza o uso individual (os alunos são organizados em duplas ou trios). A sala também dispõe de um projetor multimídia que pode ser usado pelos professores mediante agendamento prévio (ESCOL.AS, 2022).

Trata-se de uma unidade escolar presente num bairro periférico e inserida no contexto de uma comunidade pobre e carente na qual a renda média familiar é de até dois salários mínimos. De acordo com o conhecimento de gestores e docentes dessa instituição escolar, os alunos demonstram várias carências, principalmente em relação à afetividade e autoestima. Grande parte deles são criados por famílias desestruturadas, sem requisitos mínimos para oferecer conforto e segurança a uma criança. Existem relatos de estudantes que presenciam violência doméstica, tráfico e outros abusos dentro da própria residência. Outros são filhos de presidiários ou foram abandonados por seus pais biológicos. Vários alunos moram com os avôs ou outros familiares em condições que requerem o acompanhamento do Conselho Tutelar da Criança e Juventude do município.

De fato, não são poucas as adversidades advindas da falta de infraestrutura física e da segregação socioespacial de uma instituição pública de ensino em sua luta cotidiana pela sobrevivência contra as assimetrias sociais, culturais e econômicas que prevalecem num cenário repleto de violência, discriminação, ignorância, desigualdade e

miserabilidade material das famílias. Apesar das intempéries e adversidades, a comunidade escolar (pais ou responsáveis, alunos, professores e demais servidores que trabalham na escola) tenta alcançar os objetivos educacionais delineados para o cumprimento do ano letivo escolar. Na busca cotidiana pelas melhorias necessárias, tanto no funcionamento da estrutura escolar quanto na oferta de um ensino de qualidade persiste uma resistência coletiva diante das grandes contradições impostas pelas assimetrias sociais que evidenciam um panorama de intensa desigualdade e invisibilidade dos alunos.

Diante do exposto, a análise da realidade escolar da EMEB Maria Leonor deve ser realizada de forma crítica e propositiva para viabilizar a obtenção de avanços significativos no enfrentamento do desafio de formar leitores críticos a partir do encontro do aluno com o texto, segundo os pressupostos da educação literária. O imperativo da formação integral do ser humano requer a capacidade de ler e interpretar, compreender e fazer-se entender, adotando a perspectiva da autonomia do pensamento em sua articulação com o espaço polifônico da cultura que, por sua vez, encontra na literatura um arcabouço inigualável de saberes vitais para a produção de sentido, não apenas no processo educativo, mas também nas consecuições do próprio viver humano (FREITAS, 2020).

Portanto, os desafios da Educação Literária incluem a tentativa de compreensão de um contexto repleto de singularidades tanto favoráveis quanto adversas à pretensão da escola de construir aprendizagens significativas na perspectiva de formar leitores literários.

#### **4. PROJETO PLANETA LEITURA**

Neste trabalho de pesquisa ressaltamos a opção feita pelo Departamento Municipal de Ensino da Prefeitura de São João da Boa Vista de investir no Projeto Educacional “Planeta Leitura” com o objetivo de criar condições para a prática da leitura literária nas escolas municipais (SJBV, 2022). Não encontramos nenhuma pesquisa científica em torno do Projeto Educacional “Planeta Leitura”, apesar de sua implantação já ter acontecido em diversos municípios, espalhados por todo o território brasileiro.

O projeto educacional “Planeta Leitura” foi desenvolvido pela Editora Melhoramentos, sendo composto por duas frentes: a criação de uma biblioteca pessoal,

denominada “Coleção Educacional Planeta Leitura”, destinada aos alunos; e a promoção e formação de mediadores de situações didáticas de leitura na escola, realizada por meio de um curso acessado por uma plataforma virtual e de um suporte impresso, denominado “Guia de Orientações Didáticas para o Professor”. A Coleção “Planeta Leitura” integra o projeto educacional que possui o mesmo nome e apresenta-se em maletas feitas de polipropileno transparente com alças em PVC:

**Figura 01** - Maleta da coleção Planeta Leitura – Kit do professor do 2º. Ano do Ensino Fundamental



Fonte: Editora Melhoramentos.

O acervo do “Planeta Leitura” é composto por vários gêneros literários como: fábulas, prosas, poesias, contos, entre outros. A coleção é composta por um acervo de 8 (oito) livros devidamente acomodados em cada uma das maletas correspondentes a cada ano escolar (1º. ao 5º, ano do Ensino Fundamental). Cada maleta serve para utilização individual. Os exemplares literários possuem títulos específicos, adequam-se ao perfil das diferentes faixas etárias (de cada ano escolar) e abordam diversos temas e situações didáticas que possibilitam a constituição de uma comunidade de leitores na sala de aula.

Convém informar que, após a implantação da proposta, as escolas devem assumir a responsabilidade da guarda do acervo, bem como da sua utilização para as turmas de anos subsequentes, pois o custo do material é alto e não existe garantia de disponibilidade orçamentária para a realização anual da compra. Vale lembrar que a Coleção Planeta Leitura está alinhada à BNCC, cujo objetivo consiste em definir “[...] o conjunto orgânico

e progressivo de ‘aprendizagens essenciais’ que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica ((BRASIL, 2018, p. 07).

A aplicabilidade efetiva de uma didática que incentive os alunos à leitura literária depende de variáveis que podem envolver desde as condições de ensino até o preparo dos docentes. Dessa forma, esta pesquisa se propõe a navegar nas águas profundas da didática da literatura com o propósito de realizar novas descobertas e, deste modo, propor caminhos menos tortuosos e, principalmente, inovadores. Apesar de existirem muitos trabalhos científicos importantes e que devem ser considerados amplamente, ainda existem lacunas que precisam ser preenchidas no campo da Educação Literária em diversos sistemas educacionais (DALVI, 2013).

Diante dessa situação, a Educação Literária deve ser assumida numa perspectiva pragmática e propositiva. O avanço de práticas pedagógicas sob este prisma está consubstanciado no intento de instrumentalizar e capacitar os professores para a tarefa de formação de leitores literários críticos. A proposição da análise dos planos de aula que integram o Projeto Planeta Leitura parte do seu propósito de “proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura” (COSSON, 2009, p. 35) e serve como um relevante ponto de partida para a proposição de novas ações educativas no campo da leitura literária na EMEB Maria Leonor Alvarez e Silva para a qual os resultados deste trabalho serão primordialmente direcionados.

#### **4.1 Guias de Orientações Didáticas para o Professor**

Existem cinco Guias de Orientações Didáticas para o Professor, correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º). Trata-se, portanto, de material formativo em torno da experiência leitora e da didática da leitura literária. Destina-se ao corpo docente e demais integrantes da equipe gestora da escola, propõe um processo de discussão e reflexão por meio da “leitura coletiva das orientações didáticas, bem como a leitura compartilhada de alguns dos textos literários sugeridos para o trabalho com os alunos [...] Avançando para aspectos mais práticos da rotina escolar (PLANETA LEITURA, 2020, p. 6).

Nas Guias de Orientações Didáticas para o Professor **as modalidades contempladas nos planos de aula** são as seguintes: leitura em voz alta pelo professor,

conversas apreciativas, roda de biblioteca, escrita de indicação literária e resenha (PLANETA LEITURA, 2020). Assim, a modalidade *leitura em voz alta pelo professor* é apresentada da seguinte forma na Guia de Orientações Didáticas para o professor:

Os planos de aula dessa modalidade apresentam justificativa detalhada acerca da escolha de determinado livro para uma leitura especial a ser feita pelo professor. Na maioria dos casos, são obras consideradas mais complexas ou mais extensas, que sozinhos os alunos certamente ainda não dariam conta de ler e compreender e que, portanto, são mais adequadas para uma leitura mediada pela voz e pelas intervenções mediadas do professor. (PLANETA LEITURA, 2020, p. 6)

De fato, o foco dessa modalidade consiste na fruição proporcionada ao aluno mediante leitura realizada pelo professor e reveste-se de uma grande importância por viabilizar a interação entre alunos, o livro, a leitura e o professor no ambiente da sala de aula. Quanto à modalidade *conversas apreciativas*, a referida Guia informa:

Os planos de aula focam principalmente os aspectos dos livros a serem destacados durante uma conversa apreciativa, prevista para acontecer coletivamente, com a mediação do professor. Destacam-se, nesse caso, as características do próprio ato de conversar sobre leituras: como conduzir a conversa e sobre o que falar. A ênfase nesses planos de aula, recai, então, sobre a orientação da conversa acerca de determinado livro, tratando de questões como: a acolhida das impressões e percepções dos alunos - foco maior da educação infantil; a ampliação dos aspectos literários observáveis em cada livro - foco maior do Ensino Fundamental I; e o refinamento da argumentação acerca dos aspectos que se destacam em cada obra - foco maior do Ensino Fundamental II. (PLANETA LEITURA, 2020, p. 7)

Trata-se de uma modalidade que propõe o diálogo e fomenta a formulação de comentários orais sobre os livros, sob mediação do professor. Na sequência, assim como orienta a Guia de Orientações Didáticas, não menos importante é a modalidade *roda de biblioteca* que estabelece critérios de escolha para seleção de livros e leitura pelo aluno:

Optou-se nessa modalidade por planos de aula que preveem o uso do acervo da biblioteca, apresentando sempre sugestões de encaminhamentos para a roda na qual os alunos emprestam o livro e também para a roda na qual devolvem. Esta escolha deve-se, entre outras coisas, ao fato de que as demais modalidades abordadas no guia centram-se prioritariamente na leitura feita pelo professor. A ideia é que nesta modalidade o foco recaia sobre a leitura mais autônoma do aluno, assim como sobre o livre exercício de escolha do que será lido por ele. Os planos contêm, então, ao menos dois momentos bem detalhados: como organizar e conduzir a roda de empréstimo e também como proceder na roda de devolução. Além disso, indicam especificamente diferentes tipos de roda, dependendo do segmento, por exemplo: roda de apreciação de ilustrações – Educação Infantil. Rodas para apreciação de um determinado autor, gênero ou

coleção – Ensino Fundamental I. Roda para discussão de procedimentos leitores – Ensino Fundamental II. (PLANETA LEITURA, 2020, p. 7)

Ainda nessa direção, a Guia de Orientações Didáticas para o professor destaca a relevância da modalidade *escrita de indicação literária e resenha* que, por sua vez, de acordo com a Guia de Orientações Didáticas, está fundamentada na análise e produção escrita de indicações literárias e resenhas:

Esta modalidade é a única do guia que envolve fortemente a produção de textos, o que a diferencia sobremaneira das demais. Ainda assim, todos os planos dessa modalidade contêm também orientações sobre como conduzir conversas acerca das leituras dos livros a serem resenhados, destacando aspectos que poderão ser abordados nas indicações e resenhas para alimentar a consistência do texto a ser produzido. Momentos destinados à leitura e análise de exemplos desses gêneros também se fazem presentes nesses planos para que os alunos conheçam e discutam as várias formas de indicar um livro por escrito. Há, ainda, orientações específicas para a produção escrita das indicações e resenhas, incluindo momentos de textualização, revisão (coletivas, em duplas ou individuais) e edição dos textos. No caso da educação infantil há outra exceção: essa proposta é feita apenas para crianças a partir dos 4 anos, e, ainda assim, coletivamente. Entendemos que anterior a essa etapa da escolaridade, a apresentação dessa proposta seria um encaminhamento equivocado e precoce, já que há outros conteúdos mais relevantes na área da linguagem e que devem ser priorizados. (PLANETA LEITURA, 2020, p. 7)

Importa destacar que grande parte do material que compõe as guias, incluindo as atividades propostas nos planos de aula, foram norteados pelas contribuições da pesquisadora espanhola Teresa Colomer (citada diretamente pelas referidas guias). Ela pressupõe que a leitura é, por excelência, uma atividade que articula momentos de individualidade e de trabalho coletivo, ou seja, devemos reconhecer a importância da dimensão socializadora da leitura através do compartilhamento de experiências leitoras no contexto da escola:

[...] O fato de ter compartilhado contos nos primeiros anos de vida duplica a possibilidade de tornar-se um leitor, falar sobre livros com as pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que parece ser uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura. (COLOMER, 2007, p. 31)

Em outras palavras, deve-se “ler sozinho, ler com os outros, ler com especialistas, ler e escrever literatura” (PLANETA LEITURA, 2020, p. 7-8). Desse jeito, as Guias de Orientações Didáticas para o Professor apresentam as seguintes propostas de atividades que valorizam a leitura literária como experiência humanizadora em sala de aula:

- a) **Sessões simultâneas de leitura** – Esta proposta, baseada no projeto *Acompañamiento a la enseñanza en los jardines de infantes*,<sup>2</sup> sugere uma atividade com todos os alunos da escola em situações de leitura realizadas pelos professores e que ocorrem simultaneamente. Os professores escolhem a leitura que vão fazer para um grupo de crianças e produzem uma breve resenha do livro de forma a divulgar do que trata aquela leitura. As resenhas são apresentadas aos alunos em cartaz ou folhetos e cada um se inscreve para ouvir a leitura. Durante 15 a 20 minutos desse dia, todos poderão participar da leitura do professor (p. 25).
- b) **Exposição e acesso aos livros** – Planejar a exposição dos livros como atividade a ser realizada periodicamente com devida organização, divulgação e controle dos empréstimos (também pode ser feita a exposição com acesso livre). A exposição de livros pode ocorrer em um corredor movimentado na escola, num espaço do pátio com a disposição de algumas mesas ou estantes que possibilitem a exposição dos livros. A escolha dos livros deve ser feita de forma criteriosa, sendo que os livros ilustrados, com capa dura e ilustração atraentes merecem destaque. Todos devem ter ciência de que o acervo da escola é patrimônio público (p. 26-27).
- c) **Livros circulantes** – Consiste em organizar “sacolas viajantes” com alguns livros que podem ser escolhidos pelos alunos ou propostos pelos mediadores de leitura. Além do livro que vai para a casa do aluno, pode ser incluído um pequeno caderno para a realização de um breve registro sobre o processo de leitura do livro (não se trata de um resumo, mas sim de uma memória de leitura com uma apreciação subjetiva e pessoal do aluno que poderá ser compartilhada na escola (p. 28).
- d) **Rodas de leitura compartilhada** – Trata-se de envolver as pessoas no ato de ler por meio da leitura e do compartilhamento do conteúdo lido com o grupo. Nessas atividades em grupo, os sentidos atribuídos, os significados construídos ganham, normalmente, uma dimensão muito maior do que se tenha alcançado numa leitura individual. As rodas podem acontecer em sala de aula coletivamente, em sessões com toda a escola ou ainda envolvendo a comunidade (30).
- e) **Mural de indicações literárias** – Pode ser organizado um mural, esteticamente bonito para chamar a atenção daqueles que não costumam frequentar a biblioteca. É uma forma de compartilhar as leituras e trocar informações sobre o que foi lido com destaque para as opiniões e indicações de quem leu os livros (p. 31).
- f) **Varal literário** – É uma forma de envolver a comunidade escolar no universo da leitura. O conteúdo do varal pode ser bastante variado, por exemplo: vida e obra de um autor; tipos de livros - coletâneas de poesia, crônicas, contos, enciclopédias e outras fontes de pesquisa, romances históricos etc.; livros com determinados temas – amor, infância, amizade, heróis, princesas etc.; autores de determinado período, país, estilo etc. (p. 33).

Todas as propostas elencadas devem ser amplamente discutidas e planejadas no âmbito escolar e precisam, necessariamente, dialogar com as propostas didáticas que integram a PPP – Proposta Política-Pedagógica da escola no intuito de serem validadas e apoiadas pela comunidade escolar. Os livros sugeridos fazem parte do catálogo da Editora

Melhoramentos. A empresa foi fundada no dia 12 de setembro de 1890, portanto, atua há 132 anos no mercado editorial brasileiro. As obras que compõe cada plano de aula foram indicadas pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e os títulos estão em conformidade com a BNCC. A seguir, são apresentados os planos de aula propostos pelas Guias de Orientações Didáticas para o Professor (PLANETA LEITURA, 2020).

#### **4.2 Planos de aula propostos nas Guias de Orientações Didáticas para o Professor**

##### **QUADRO 1 - Planos de aula propostos para o 1º ano**

<p>&gt; <b>Primeiro plano de aula - <u>Roda de biblioteca</u></b> (página 72 – Volume 1)</p> <p><b>Título do livro:</b> Hans Christian Andersen.</p> <p><b>Obs.:</b> o livro comemorativo do bicentenário de <b>Hans Christian Andersen</b> oferece quatro estórias: O Patinho Feio; O Soldadinho de Chumbo; O Sapo; O Criador de Porcos.</p> <p>&gt; <b>Segundo plano de aula – <u>Leitura em voz alta pelo docente</u></b> (página 83 – Volume 1)</p> <p><b>Título do livro:</b> A gata borralheira.</p>
--

**Fonte:** Planeta Leitura, 2020.

##### **QUADRO 2 - Planos de aula propostos para o 2º ano**

<p>&gt; <b>Primeiro plano de aula – <u>Conversa apreciativa</u></b> (página 72– Volume 2)</p> <p><b>Título do livro:</b> O menino maluquinho.</p> <p>&gt; <b>Segundo plano de aula – <u>Escrita de indicação literária</u></b> (página 86 – Volume 2)</p> <p><b>Título do livro:</b> A menina que não era maluquinha II e Outras Histórias.</p>
---

**Fonte:** Planeta Leitura, 2020.

##### **QUADRO 3 - Planos de aula propostos para o 3º ano**

<p>&gt; <b>Primeiro plano de aula – <u>Leitura em voz alta pelo docente</u></b> (página 72 – Volume 3)</p> <p><b>Título do livro:</b> Novas aventuras de Pedro Malasartes.</p> <p>&gt; <b>Segundo plano de aula – <u>Conversa apreciativa</u></b> (página 80 – Volume 3)</p> <p><b>Título do livro:</b> As pernas de pau de Nicolau.</p>
--

**Fonte:** Planeta Leitura, 2020.

#### QUADRO 4 - Planos de aula propostos para o 4º ano

> **Primeiro plano de aula – Escrita de indicação literária** (página 72 – Volume 4)

**Título do livro:** Fábulas do Mundo Todo.

> **Segundo plano de aula – Leitura em voz alta pelo professor** (página 84 – Vol. 4)

**Título do livro:** Dima, o passarinho que criou o mundo.

**Fonte:** Planeta Leitura, 2020.

#### QUADRO 5 - Primeiro plano de aula proposto para o 5º ano

> **Primeiro plano de aula – Narrativas de tradição oral** (página 72 – Volume 5)

**Título do livro:** Bichos da África.

**Título do livro:** Contos dos meninos índios.

**Título do livro:** Os Deuses da luz: contos e lendas da América Latina.

**Fonte:** Planeta Leitura, 2020.

A proposta do Projeto Planeta Leitura para o **primeiro plano de aula do 5º. ano do Ensino Fundamental** expressa-se na realização de uma roda voltada para as características das narrativas de tradição oral, em termos práticos:

Muitos gêneros são contemplados nessa categoria, como os contos de fadas tradicionais, as fábulas, as lendas, os mitos, entre outros, e toda essa diversidade permite boas discussões a respeito de traços comuns e divergentes nesses textos. Para promover uma conversa mais significativa e reflexiva sobre o tema, foram selecionados alguns livros das maletas que serão a base para a discussão proposta. Essa seleção contempla contos e lendas de origem africana, latino-americana e indígena. (PLANETA LEITURA, 2020, 5º. Volume, p. 74)

Realmente, as narrativas de tradição oral podem ser contadas em voz alta e, no contexto de sala de aula, consegue envolver o narrador e os ouvintes num processo de discussão nos mais diversos gêneros de narrativas, tais como o conto, os apólogos, as fábulas, as lendas e as parábolas. Nessa primeira proposta de plano de aula para o 5º. ano, a roda de leitores será composta de dois grandes momentos: empréstimo e devolução dos livros escolhidos, saber: *Bichos da África*, *Contos dos meninos índios* e *Os Deuses da luz: contos e lendas da América Latina*. Na segunda roda, acontecerá a troca e o

compartilhamento de impressões a respeito das obras lidas, incluindo a retomada da discussão feita na primeira roda. O quadro abaixo mostra a obra do último plano de aula:

**QUADRO 6** - Segundo plano de aula proposto para o 5º ano

> **Segundo plano de aula – Leitura compartilhada** (página 83 – Volume 5)

**Título do livro:** O olho do lobo.

**Fonte:** Planeta Leitura, 2020.

## **5. BREVES NOTAS ACERCA DOS PLANOS DE AULA DO PROJETO PLANETA LEITURA**

Vale salientar que cada maleta do Projeto Planeta Leitura serve para utilização individual do aluno. Ao todo são oito livros acomodados em cada um dos kits, com coleções correspondentes a cada ano escolar (1º. ao 5º ano do Ensino Fundamental). No entanto, os planos de aula sugeridos pelas Guias de Orientações Didáticas para o Professor contemplam, na maioria das propostas, apenas dois livros de cada coleção. Ora, levando-se em consideração que cada maleta comporta um número quatro vezes maior de livros literários, os planos de aula do Projeto Planeta Leitura podem ser concebidos e tratados como exemplos importantes de ação pedagógica que, apesar da boa intencionalidade da editora, não dão conta da totalidade de livros da coleção.

Acreditamos que seria razoável a proposição de um plano de aula para cada um dos oito livros correspondentes a cada ano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, oito planos de aula para serem trabalhados ao longo de todo o período letivo nas turmas do 1º. ao 5º. ano. Cada livro a ser lido e discutido poderia oferecer uma experiência própria e diferente de abordagem didática com o intuito de despertar ainda mais o interesse dos alunos pela leitura de obras literárias. Nessa direção, as aulas de leitura literária poderão ser fundamentadas numa didática da literatura que proporcione condições adequadas de envolvimento dos alunos em torno da realização da leitura e de sua interpretação. Os livros sugeridos pela coleção Planeta Leitura poderiam ser melhor explorados e compreendidos a partir de uma reflexão profícua acerca de suas reais potencialidades. Contudo, o grau de efetividade depende de ações meticulosamente

elaboradas e incorporadas a um planejamento maior da escola. Tal planejamento deve, necessariamente, abrigar um projeto de leitura literária articulado com projeto político-pedagógico assumido pela unidade escolar (AZEVEDO, 2018).

Além disso, o planejamento precisa ser aderente à realidade escolar e condizente com os parâmetros curriculares legalmente estabelecidos e já apresentados neste texto. Enfim, os planos de aula sugeridos nas Guias de Orientações Didáticas para o Professor do Projeto Planeta Leitura podem se converter num ponto de partida importante a realização de novos planos de aula a partir do arcabouço de um planejamento pedagógico adequadamente estruturado e metodologicamente coeso. Os planos de aula apresentados neste artigo não devem ser considerados uma solução para os problemas da leitura literária, pois, em vez de serem um fim em si mesmos, consistem em meios promissores para a promoção de avanços sucessivos que não dispensam a flexibilidade, a criatividade e o envolvimento dos professores no processo de construção de possibilidades pedagógicas de inserção das crianças no vasto universo da literatura infante e juvenil.

Dessa forma, entendemos que, ao valorizar o planejamento, a escola poderá exercer um papel preponderante no fortalecimento de práticas pedagógicas de incentivo à leitura e divulgação dos livros de literatura infantil e juvenil dentro das salas de aula. A promoção de uma educação literária, considerando o contexto de pobreza e precariedade em que vivem as crianças que estudam na EMEB Maria Leonor Álvarez e Silva, precisa, de forma inadiável, envolver as famílias e toda a comunidade escolar no propósito de garantir aos alunos o direito de acesso aos livros literários (ZILBERMAN, 2012).

De acordo com o diálogo que mantivemos com os docentes da EMEB Maria Leonor, não é um exagero afirmar que a maioria das crianças dessa instituição nunca tiveram contato com livros literários em suas residências. Assim, a prevalência do rigor excessivo e a inflexibilidade no uso do manual escolar, em vez da adoção de práticas de inserção de livros literários no processo de apropriação da leitura crítica e criativa, favorecem o processo de alienação com graves prejuízos ao aprendizado da língua portuguesa e ao desenvolvimento das competências leitoras (BALÇA, 2007).

## **6. A LEITURA LITERÁRIA E O PROJETO PLANETA LEITURA – UMA ANÁLISE CRÍTICA**

O material do Projeto Planeta Leitura foi elaborado com o objetivo de contribuir com a formação de pequenos leitores e tenta articular concepções de leitura, texto e literatura no contexto escolar de ensino e aprendizagem. Destarte, partimos de uma dimensão analítica para ponderar, a priori, aspectos do processo de apropriação dos pressupostos teóricos e metodológicos do material didático do Projeto Planeta Leitura por parte dos docentes. Constatamos que a proposta do referido projeto educacional requer que seja viabilizada uma formação específica dos professores em torno dos princípios que nortearam a escolha dos livros literários e dos conteúdos das obras que compõe a coleção. Torna-se relevante considerar que a leitura da coleção, em sua inteireza e totalidade pelos professores, revela-se um imperativo e deve anteceder o emprego, em sala de aula, das proposições de atividades expressas nas Guias de Orientações Didáticas (PETIT, 2013).

Todavia, verifica-se na EMEB Maria Leonor Álvarez e Silva que o corpo docente sequer iniciou a leitura dos livros e, conseqüentemente, não deu início ao trabalho com os Planos de Aula propostos (os professores sentem-se inseguros em razão da incompreensão dos encaminhamentos didáticos recomendados). Vale ressaltar que a Editora Melhoramentos ofereceu uma série de encontros à distância (via internet) com periodicidade quinzenal para a coordenadora pedagógica e para uma das professoras. Ambas possuem a tarefa de compartilhar o conteúdo apresentado nos referidos eventos para os demais integrantes do corpo docente, mas tal incumbência mostrou-se impraticável e insuficiente para que os objetivos básicos pudessem ser minimamente alcançados de maneira efetiva e satisfatória.

Sabemos que o professor deve ser o mediador da leitura literária em prol da formação de novos leitores, de maneira que precisa compreender a didática da literatura, com todos os seus contributos, implicações e premissas (BALÇA; CARVALHO PIRES, 2013). Por conseguinte, o emprego de ferramentas voltadas para o ensino e o uso de métodos pedagógicos específicos transcendem o conhecimento da teoria literária e dos cânones da literatura universal, pois “não basta conhecer uma Literatura, os seus autores fundamentais e os seus epígonos, as suas obras paradigmáticas e as ‘menores’, a sua

evolução literária e os factores sociológicos que a condicionam, para se saber ensinar Literatura” (REIS, 1992, p. 115).

Assim sendo, a educação literária deve servir ao intento de formar leitores críticos e autônomos, capazes de pensar por si próprios e de fazer uma leitura crítica do mundo. Isto posto, podemos depreender que a leitura literária deve ser incentivada no ambiente escolar como tarefa essencial no amplo processo de formação para a cidadania que inclui, dentre outras possibilidades, o desenvolvimento de consciências críticas. Contudo, na prática, essa noção ainda parece perder-se diante de concepções que privilegiam o aprendizado meramente “mecânico” e ideologizado de leitura que, não raras vezes, pode ser influenciada pelas listas elaboradas por editoras, opções das próprias instituições escolares ou, ainda, pelas preferências pessoais e subjetivas dos professores. Desse modo, no capítulo II do livro *Literatura infantil e juvenil: formação de leitores* (2013), Costa oferece contribuições importantes para a nossa reflexão:

A elaboração de listas que integram determinados textos, recomendando-os e potencializando a sua distribuição em maior escala, a atribuição de um prêmio que possa dar mais visibilidade ao texto e, logo, potenciar o número de leitores/consumidores é algo que não podemos deixar de lado nesta análise. Não colocamos, sumariamente, em causa o eventual mérito dos textos, a sua capacidade para se configurarem como experiências avassaladoras e marcantes de leitura, o seu potencial na educação literária dos leitores em construção. Apenas pretendemos deixar esta ideia clara de que, tal como o currículo, em sentido lato, é um artefacto social, também no plano das escolhas dos textos, aquilo que está em evidência é o facto de essas escolhas serem feitas por sujeitos cultural e socialmente situados e, logo, não poderão ser despidas das implicações de natureza ideológica inerentes a toda escolha feita em função de determinado sistema de valores. (COSTA, Paulo. In: BALÇA; CARVALHO PIRES, 2013, p. 47-48)

Logo, as escolhas dos livros que compõe coleções de determinados projetos de educação podem incentivar práticas escolares impregnadas de ideologias. Podem também estigmatizar determinados conteúdos a ponto de inibir o direito das crianças de escolherem os livros que querem ler e a forma como gostariam de realizar a leitura. Atualmente, as dificuldades encontradas pelas escolas para ampliar os processos educativos que envolvem atividades de leitura literária em sala de aula persistem, apesar da crescente democratização da leitura e dos esforços empreendidos pelas autoridades para facilitar o acesso ao livro no espaço escolar do ensino básico no Brasil.

Dentre as dificuldades existentes, podemos elencar alguns questionamentos decisivos que envolvem problemas a serem contemplados no planejamento pedagógico,

a saber: como desenvolver atividades com a literatura num contexto escolar que não privilegia a formação de leitores críticos; e como estimular os alunos à leitura literária? Os professores são leitores de livros literários? Tais questões perpassam o cotidiano das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental, das quais a EMEB Maria Leonor Álvares e Silva não é uma exceção. Outrossim, são imensos os desafios de socializar a leitura num país repleto de desigualdades e injustiças sociais que ainda define uma distância abismal que separa os leitores e os não-leitores. Por exemplo, a internet tornou-se uma relevante ferramenta para a socialização do conhecimento e ampliação das experiências de leitura. Porém, apesar dos avanços das novas tecnologias, permanecem as incertezas advindas de um processo de massificação cultural que, em vez de conscientizar, aliena grande parte dos indivíduos (CARDOSO, 2015).

São muitos os que não conseguem fazer uma leitura crítica no contexto escolar, mesmo com o auxílio da internet, e, por conseguinte, tornam sofrível a experiência do ato de ler fora da escola. Se o sistema educacional falhar na sua tarefa de formar cidadãos letrados e competentes para o exercício da cidadania, muitas crianças que hoje frequentam as salas de aula do ensino fundamental serão somadas ao grande contingente de analfabetos funcionais que, sem entender o que leem, serão incapazes de se posicionar criticamente diante das grandes questões do nosso tempo (FREIRE, 1980).

A leitura não pode ser imposta ao aluno, razão pela qual a Didática da Literatura vai além da definição do conteúdo literário que se ensina e das condições oferecidas ao professor que ensina. O mais importante consiste na finalidade da didática, ou seja, como é que se ensina (BALÇA; COSTA, 2017). Nesse sentido, o professor deve assumir seu protagonismo no processo de seleção dos livros literários, considerando a faixa etária, o nível de escolaridade e a capacidade interpretativa dos alunos. Ademais, Costa (2006), sem desconsiderar a dimensão da natureza estética do texto literário, discorreu sobre o conjunto de práticas valorativas da experiência de leitura, do processo de mediação e da possibilidade do diálogo em torno dos textos numa perspectiva de experimentação:

Poderá, por outro lado, tratar-se da identificação de um conjunto de práticas que, tomando como fundamentais as características do texto literário que o convertem em objecto de natureza eminentemente estética e, logo, passível de uma recepção consentânea com esse mesmo estatuto, optem por valorizar a experiência de leitura, no sentido de facilitar a interacção do aluno com os textos. Esta mediação que pode assumir, aliás como previsto no programa, uma natureza contratual, será tanto mais eficaz quanto mais diálogo, em torno dos

próprios textos se venha a gerar, numa perspectiva de vivência do texto. (COSTA, 2006, p. 273-274)

Realmente, o ápice do processo de apreensão/atribuição de significados acontece na experiência de leitura ou, de uma forma ainda mais dialógica, na vivência plena do texto. Deste modo, é imperativo respeitar o aluno em sua liberdade de selecionar seus próprios textos favoritos e de criticá-los a partir de suas experiências prévias de leitura, no afã de descobrir a satisfação decorrente da experiência do ato ler e da vivência do texto lido. Isso só é possível quando o aluno leitor, com a devida mediação do professor, conseguir entender a literatura como uma forma privilegiada de manifestação artística e cultural, considerando também o seu papel civilizatório, humano e estético (CEIA, 1999).

A leitura literária torna-se interessante para o estudante na medida em que o professor aponta possibilidades de relação entre o texto literário e o cotidiano de vida das pessoas. A partir daí, o aluno começa a realizar exercícios de abstração ao perceber a literatura como um espaço interessante de diálogo entre o possível e o impossível, o material e o imaterial, o fictício e a realidade. Enfim, é sumamente importante que o aluno possa conceber a leitura literária como algo prazeroso, cabendo à escola o papel de mostrar para o aprendiz a importância do ato de ler. Segundo Solé:

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las de uma casa pelo telhado. (1998, p. 33)

Portanto, para que haja uma interação eficaz do aluno com a leitura é necessário desmistificar o conceito de literatura para torná-la acessível a todos por meio de propostas metodológicas que viabilizem a leitura literária em sala de aula. Para tanto, é também imprescindível a produção de sentido, ou seja, a atribuição de significado por parte do leitor ativo ao conteúdo textual de uma determinada obra em verso ou prosa, assim como preconiza Solé no excerto abaixo:

[...] um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios. Parto da ideia de que o leitor especialista atribui sentido e significado ao texto e rejeito o pressuposto de que o recita (exceto no caso em que a atividade da leitura corresponde a este objetivo: por exemplo, na declamação poética... A verdade é que você pode

compreender por que está realizando um importante esforço cognitivo durante a leitura – e conste que isso não acontece apenas com esse texto, mas com qualquer outro que cair em suas mãos; não quer dizer que este seja mais difícil! Esse esforço é que permite que se fale da intervenção de um leitor ativo, que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página. (1998, p. 18 e 41)

De fato, formar leitores capazes de compreender que o esforço cognitivo, realizado durante a leitura, viabiliza a consecução do processo de significação e a posterior possibilidade de ressignificação do texto lido. Desse jeito, vale destacar que o problema da presente investigação abrange a tarefa de compreender a importância da leitura literária e, sobretudo, das formas didático-metodológicas de promoção de ações educativas voltadas para a formação do leitor crítico no ambiente escolar, especificamente da EMEB Maria Leonor Álvarez e Silva a partir da análise do Projeto Planeta Leitura.

Em face do exposto, podemos concluir, depois de analisar as Guias de Orientações Didáticas para o Professor (do 1º. ao 5º. ano), que as relações entre leitura e literatura, preconizadas pela Coleção Educacional do Projeto Planeta Leitura, são condizentes com os princípios que concebem a leitura literária no espaço escolar como atividade cultural de suma importância, atrelada à consciência crítica do mundo e que considera o contexto histórico-social em que os alunos estão inseridos. Além disso, os planos de aula propostos possuem natureza interdisciplinar no sentido de envolver contribuições de diversas áreas nas discussões que antecedem e sucedem o ato de ler. Não menos relevante é a constatação de que os planos de aula contemplam sugestões de atividades voltadas para a tentativa de significação do texto literário a serem construídas a partir da participação efetiva dos alunos em sala de aula sob a mediação do professor por meio do estabelecimento de relações dinâmicas que procuram aproximar o leitor e a literatura (PLANETA LEITURA, 2020).

Portanto, podemos concluir que o Projeto Planeta Leitura poderá subsidiar a prática do professor por meio da proposição de atividades didático-pedagógicas enriquecedoras do fazer literário, principalmente no processo da recriação do texto lido individual e coletivamente pelo aluno no ato da leitura no ambiente escolar. Apesar de apresentar algumas lacunas que poderão ser preenchidas pela prática docente em sala de aula, o projeto supracitado atende às exigências da BNCC e contribui para que o direito à experiência leitora seja minimamente garantido, mesmo em contextos de adversidade semelhantes ao que acontece no dia-a-dia da EMEB Maria Leonor Álvarez e Silva.

## Referências

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

AMORIM, Marcel Álvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 98-121, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457347715>. Acesso em: 18 jun. 2023.

AZEVEDO, Fernando (Org). *Formar leitores literários: ideias e estratégias*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho, 2018.

BALÇA, Ângela; CARVALHO PIRES, Maria da Natividade. *Literatura Infantil e Juvenil: formação de Leitores*. Carnaxide: Santillana, 2013.

BALÇA, Ângela; CARVALHO PIRES, Maria da Natividade. Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In: AZEVEDO, Fernando Graga de (Coord.). *Formar leitores das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, 2007.

BALÇA, Ângela; CARVALHO PIRES, Maria da Natividade; COSTA, Paulo. Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v.1, n.1, p. 201-220, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-9>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. *Constituição Federal: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. 600p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA - Política Nacional de Alfabetização*. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias (volume 1)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CARDOSO, Gustavo. A multiplicação dos ecrãs. Novas formas de leitura ou novos leitores? In: Arthur Santos Silva (Org.). *Os livros e a leitura: desafios da era digital*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015, p. 91-116.

CEIA, Carlos. *A literatura ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa: Edições Colibri, 1999.

COSSON, Rildo. Tal BNCC, qual ensino de literatura?. *Revista Entrelaces*, Fortaleza, v. 12, n. 24, p. 34-52, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/62680>. Acesso em: 18 jun. 2023.

COSTA, Paulo Jaime Lampreia. *A literatura na escola: estatuto, funções e formas de legitimação*. 2006. 309f. Tese (Doutorado) – Universidade de Évora, Évora, 2006.

COSTA, Paulo. Literatura, cânone, clássicos. In: BALÇA, Ângela; CARVALHO PIRES, Maria da Natividade. *Literatura infantil e juvenil: formação de leitores*. Coleção Educação em Análise. 1 ed. Carnaxide: Santillana, 2013, p. 31-50.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ESCOL.AS. *Informações e avaliações sobre as escolas brasileiras e o sistema de educação no Brasil: EMEB Maria Leonor Alvarez e Silva*. 2022. Disponível em: <https://www.escol.as/218542-maria-leonor-alvarez-e-silva-professora-emeb>. Acesso em: 23 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREITAS, Ângela Maria Xavier. A importância do uso da Literatura como recurso facilitador no processo de aprendizagem. *Perspectivas Sociais*. Pelotas, v. 6, n. 1, 2020, p. 98-110.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao público*. São Paulo: Editora 34, 2013, 23p.

PLANETA LEITURA. *Guia de Orientações Didáticas para o professor: Ensino Fundamental – Anos Iniciais*. 1 ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2020.

REIS, Carlos. Didáctica da Literatura. IN: ADRAGÃO, José Victor; REIS, Carlos. *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992, p.113-157.

SJBV. São João da Boa Vista (SP). *Prefeitura Municipal SJBV*. 2022. Disponível em: <https://www.saojoao.sp.gov.br>. Acesso em 29 mai. 2022.

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

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Recebido em: 23/01/2023

Aceito em: 07/04/2023

---

<sup>1</sup> A formação à distância com a participação de apenas alguns coordenadores pedagógicos e professores, os quais assumem o compromisso de realizar a disseminação com os demais professores num momento indefinido, assim como a total ausência de acompanhamento e averiguação em torno da efetividade do processo prejudicam a implantação do projeto e inviabilizam sua continuidade.

<sup>2</sup> Trata-se de projeto desenvolvido pela subsecretaria de educação da direção de educação inicial da Província de Buenos Aires.