

Leitura deleite: reflexões para a expansão das práticas de leitura na alfabetização com os multiletramentos

Reading delight: reflections for the expansion of reading practices in literacy with multiliteracies

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n84p137-150>

IRANARA SARAIVA ALVES FEITOZA¹

RESUMO: Este artigo origina-se de uma pesquisa de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo voltada à investigação das práticas de leitura comumente realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pela utilização majoritária de um questionário realizado com 18 professores alfabetizadores foi possível a constatação da predileção pela prática de leitura deleite, a leitura inicial feita pelo professor com a finalidade de desenvolver nos alunos o interesse pelo ato de ler. Embora a prática favoreça a formação do leitor, torna-se fundamental o olhar para a expansão de múltiplas possibilidades em torno da leitura e da literatura, motivo pelo qual se delineia uma proposta formativa com os multiletramentos como meio de expandir as ações docentes em um contexto colaborativo, ativo e participativo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura deleite; professores alfabetizadores; multiletramentos.

ABSTRACT: This article originates from a master's research at the Pontifical Catholic University of São Paulo focused on the investigation of reading practices commonly carried out in the Initial Years of Elementary School. Due to the majority use of a questionnaire carried out with 18 teachers, it was possible to verify the predilection for the practice of delight reading, the initial reading done by the teacher in order to develop interest in the act of reading. Although the practice favors the formation of the reader, it is essential to look at the expansion of multiple possibilities around reading and literature, which is why a

formative proposal with multiliteracies is outlined as a means of expanding teaching actions in a collaborative context, active and participatory.

KEYWORDS: Delight reading; literacy teachers; multiliteracies.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste na discussão sobre a predileção pela prática de leitura inicial realizada pelo professor alfabetizador como estratégia para a formação de novos leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um dos fatos constatados pela pesquisa de mestrado intitulada “Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos” (FEITOZA, 2020), realizada com 18 professores pertencentes à Rede Pública Municipal de Guarulhos. Os insumos apresentados serviram de base para uma proposta de intenção crítico colaborativa com os multiletramentos como meio de expandir as práticas de leitura na escola, especialmente na rede pública.

Tendo em vista que a pesquisa foi realizada durante o início da pandemia de COVID-19, os dados foram coletados majoritariamente por meio de um questionário virtual pela plataforma *Google Forms*. Os relatos apresentados pelos professores alfabetizadores permitiram delinear os primeiros passos em torno de ações reflexivas e expansivas que considerassem as práticas de leitura em um contexto multialfabetizador. Sendo assim, a pesquisa é propulsora de novas rotas que possam integrar as práticas de leitura ao processo de alfabetização e letramento.

Nos últimos anos, as propostas de formação em torno das práticas literárias se debruçaram em incentivar os professores a incluírem e manterem como rotina a prática da leitura. Investiu-se na discussão em torno da leitura deleite, ou leitura de fruição, a leitura inicial feita pelo professor antes do início das aulas. Como exemplo disso, podemos citar o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que apresentava a *leitura deleite* como uma das principais estratégias formativas para incentivar a prática leitora. Entretanto, além de desenvolver o interesse pela leitura, a tarefa do professor alfabetizador frente à literatura é ainda mais ampla, e sobre esse aspecto esse artigo se estrutura.

2. A PRÁTICA DE LEITURA PELA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS E AÇÃO NO MUNDO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental professores e alunos encontram-se envolvidos em uma tarefa: aprender a ler e a escrever. Para que esse objetivo seja concretizado, existem diferentes discussões teóricas que dialogam sobre o conjunto de métodos e não-métodos para a alfabetização. Em meio a esse contexto, os professores precisam avaliar quais as formas de desenvolver em seus alunos o interesse e o hábito pela leitura, considerando-a como essencial à formação e à constituição humana.

Ao evidenciar a necessidade de desenvolver atividades pedagógicas em torno da leitura que considerem os participantes, leitores e ouvintes, como sujeitos históricos e ativos de todo o processo e não apenas receptores passivos, Cosson (2014) utiliza o termo letramento literário, referindo-se ao alcance do ensino da leitura em consonância com o contexto em que ela se dá e com as demais demandas sociais.

Nessa mesma perspectiva, para Vygotsky (2005), o processo de ensino e aprendizagem, que inclui a formação leitora, está estritamente relacionado à interação entre as pessoas e o meio do qual fazem parte, o que precisa ser lembrado ao se planejar e se pensar as ações pedagógicas voltadas à leitura que considerem a emancipação, a democratização e a participação ativa dos sujeitos na sociedade.

Há muitos pontos para a análise da leitura inicial realizada nos primeiros anos escolares: a escolha das histórias, o silenciamento existente e almejado para o momento da prática, o cuidado excessivo com o objeto livro, o distanciamento e a dificuldade para acesso a leituras diversificadas e o conjunto de sentidos e significados oriundos dos enredos. As histórias lidas e ouvidas propiciam o encontro do leitor consigo mesmo e com o outro, porque a partir da escuta das histórias há a oportunidade de se estabelecer relações com o conjunto de vivências presenciadas na trajetória subjetiva e com o mundo em que se vive.

Para além desses fatores, o cuidado com a escolha e a preparação das histórias lidas na escola também precisa acompanhar o ritmo acelerado de transformações da sociedade, para que desse modo as práticas literárias possam cumprir o proposto por Passarelli (2019): “se imbuir do espírito de mudança que enfatiza o diálogo, articula conhecimentos, valores e competências”. Logo, a prática de leitura, seja ela qual for, não deve ser vista como um hábito ingênuo, pois ao ler ou ouvir uma história o sujeito aciona diferentes conhecimentos prévios que possibilitam a compreensão e o diálogo com outros tantos enredos existentes. Somente com essas relações

estabelecidas se configura o letramento literário, que, segundo Cosson (2014), exige a construção de sentidos e a capacidade de se posicionar perante os textos literários.

Para que os objetivos de leitura sejam alcançados e a escola se torne um local que favoreça o letramento literário, é necessário proporcionar experiências, interações e mediações bem planejadas, primeiro aos professores, por meio das formações, depois, aos educandos, com a aplicabilidade das propostas. Propiciar esse conjunto de experiências permite que se conceba os sujeitos pertencentes ao âmbito escolar como ativos na e para a aprendizagem.

Por essa razão, é relevante considerar o exposto por Solé (1988, p. 2), ao ressaltar que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Além da relação estabelecida entre leitores e textos, há também a relação entre leitores, escritores e a própria vida. Consequentemente, a leitura pode despertar a atenção para realidades distintas das habitualmente vivenciadas, com um olhar mais sensível e humanizador.

3. APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DE PESQUISA SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O processo de alfabetização pelo viés do letramento, segundo Freire (2017, p. 27), indica que as palavras e os textos que permeiam a escola devem ter como ponto de partida o universo vocabular infantil e dos grupos populares, para que, dessa forma, expressem-se por meio da linguagem seus anseios, necessidades e reivindicações. Portanto, ao se tratar do aspecto da escolha e da realização das leituras na escola, é importante que os textos selecionados possam ser carregados de significados que conversem com as experiências dos educandos, não apenas dos educadores.

A escola precisa abarcar em suas práticas a leitura literária como um dos meios de se entender o mundo em que se vive, e, nesse aspecto, a leitura deleite ou leitura de fruição tem um papel promissor. Porém, em meio a essas proposições, surgem alguns questionamentos, entre eles: quais as intencionalidades dos professores alfabetizadores ao promoverem esse tipo de leitura em sala de aula? Será que a leitura é considerada como formativa, além de propulsora de prazer?

Sobre essa particularidade, Paiva e Oliveira (2010, p. 24) criticam a escolha simplista de enredos lidos com frequência junto ao público infantil que subestimam a capacidade intelectual e que não consideram os sujeitos como ativos em suas aprendizagens. Essa atitude, de acordo com os autores, acaba por ocasionar o

desprezo da criança pelas obras e pelo ato de ler. Para que as abordagens em torno da leitura literária não adquiram o caráter reducionista, cabe aos professores mobilizarem estratégias que favoreçam a autonomia e criticidade dos educandos. Desse modo, com base na referência leitora apresentada pelos professores, os educandos aprendem a também questionar e interpretar o que leem com profundidade.

Para Freire (2017, p. 36), “assumir a ingenuidade dos educandos demanda de nós a humildade necessária para assumir também a sua criticidade, superando, com ela, a nossa ingenuidade também”. Dessa forma, a experiência leitora propicia um diálogo entre escritores e leitores e leitores e leitores, e é essa dialogicidade que permite a reflexão e o desenvolvimento de ações que instiguem a participação dos educandos.

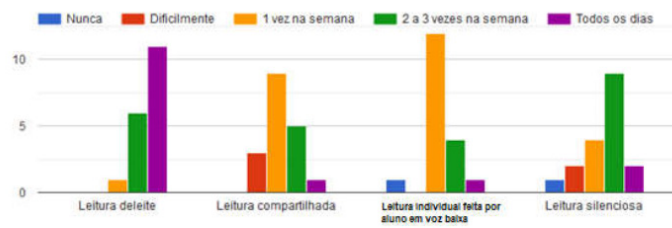
Além disso, há que se considerar o que diz Ferrarezi (2014, p. 77):

A leitura nas séries iniciais, aquela que a criança vai ter que fazer para se considerar alfabetizada, será a leitura que definirá seu gosto ou seu desgosto pelo ato de ler. É essa leitura que tem sentido para a vida da criança. Essa leitura tem que estar relacionada a algo da vida da criança, algo concreto, algo real, algo que interesse a ela e que lhe proporcione prazer (FERRAREZI, 2014, p. 77).

Portanto, a escolha criteriosa das obras literárias pelo professor, levando em consideração esses aspectos, é primordial. Além do próprio professor gostar de ler e mostrar esse gosto aos educandos, as leituras realizadas em sala de aula precisam abarcar suas especificidades e necessidades, relacionando-se aos seus contextos sociais e reais.

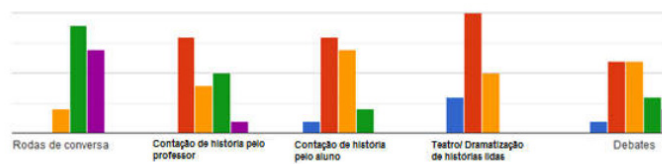
A partir da pesquisa desenvolvida com um grupo de 18 professores que será apresentada a seguir, é possível visualizar no gráfico a identificação da frequência das práticas com leitura nos primeiros anos escolares.

Figura 7- Gráfico da frequência de práticas pedagógicas com leitura e oralidade I



Fonte: Google Forms (2020)

Figura 8 - Gráfico da frequência de práticas pedagógicas com leitura e oralidade II



Fonte: Google forms (2020)

Fonte: FEITOZA, I. S. A. *Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos*, 2020.

Pela observação dos dados é possível analisar o quanto a leitura deleite se sobressai, e como outras práticas, como a contação de histórias tanto pelo professor quanto pelos educandos, a promoção de debates entre eles e a oportunidade de dramatizar e apresentar teatro das histórias lidas aparecem com menor evidência.

Ao se aprofundar nas justificativas para a expansão das práticas literárias, é possível a percepção de que a realização de debates em sala de aula, por exemplo, permite que os educandos possam fortalecer suas argumentações e suas percepções sobre os variados pontos de vista que se apresentam. Conviver com a diferença, compreendê-la e aprender a opinar criticamente também faz parte da formação de leitores.

O foco na leitura inicial tem se intensificado cada vez mais por sua gênese pedagógica e com o argumento apresentado pelos professores alfabetizadores de que essa é uma atividade prazerosa aos alunos e que permite a concentração e a atenção nos enredos lidos. Por outro lado, mesmo com a premissa de que o objetivo da leitura deleite seja instigar discussões e reflexões sobre as temáticas apresentadas nos livros, o que normalmente ocorre é a finalização da atividade e a reprodução da forma habitual sem os questionamentos que de fato fundamentam a prática.

De acordo com Cosson (2014, p. 30), “ao ler, estou abrindo uma porta entre 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”. Essa construção de sentidos destacada pelo autor é beneficiada quando, além da realização da leitura por fruição, a colocamos em debate, em questionamento e em reflexão.

Por esse motivo, apenas a exposição a obras literárias e a escuta ativa da leitura realizadas pelo professor alfabetizador, por si só, não alcançam seu ápice e não são suficientes. Além da convivência com a literatura, são necessários organização, orientação, planejamento e direcionamento por parte do professor, para que dessa forma possam se aliar às propostas de alfabetização e letramento as práticas literárias.

Para Cosson (2014), quando se tem a crença de que o mundo está completo e não há mais nada que possa ser dito, a leitura perde seu sentido, e este está longe de ser o propósito educativo, especialmente nos primeiros anos escolares. Contudo, em uma proposta de alfabetização sob a perspectiva do letramento, a literatura permite que se possa dialogar com as tantas experiências possíveis, despertando um olhar reflexivo e participativo dos envolvidos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEITORES: UM OLHAR PARA ALÉM DA LEITURA POR PRAZER

Pela identificação e análise das formações oferecidas nos últimos anos, tanto na formação inicial quanto na continuada, em especial aos professores alfabetizadores, observa-se que as formas de trabalhar a leitura e a literatura como desencadeadoras de novas reflexões têm apresentado certo silenciamento.

Algumas formações voltadas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental prezam o caráter tecnicista ou diretivo. Dessa forma, muitas vezes o professor é estimulado a realizar determinadas práticas sem se aprofundar em suas razões e potencialidades. São poucas as oportunidades de reflexão sobre o que, e como e por que fazer trabalhos que envolvem a literatura na escola para além do prazer.

A leitura literária na escola deve abranger outras possibilidades, que mobilizem o posicionamento crítico dos educandos perante as obras, a afirmação ou retificação de valores culturais e a elaboração de sentidos. Por seu lado estético e lúdico, a literatura tem o poder de apresentar problemáticas de forma poética e abrangente.

Sobre isso, Leffa (1996) complementa:

A aceção de que ler é atribuir significado, põe a origem do significado não no texto, mas no leitor. O texto não contém a realidade. A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor (LEFFA, 1996, p. 14).

Com esse trecho é possível perceber que a construção de sentidos e significados acerca dos enredos lidos emerge do próprio leitor. É com o contato com as histórias que o leitor materializa e processa os mais variados textos, que sempre serão acompanhados de suas expectativas e interpretações.

Nesse caso, o professor desempenha papel vital para a escolha de histórias que, pela sua diversificação, ampliem os repertórios não apenas linguísticos, mas reflexivos, ao se somarem aos contextos de seus educandos. Três aspectos são destacados por Leffa (1996, p. 17), ao considerar a formação de leitores. São eles: “(a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto. O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler”.

A intenção de ler será desenvolvida no educando se houver orientação e um objeto de desejo que o estimule (LIBERALI, 2018). Para representar esse objeto de desejo, além do objeto livro há muitas outras formas de se envolver em um ambiente literário, como, por exemplo, variar os tipos de linguagens literárias para além da leitura deleite e permitir a participação ativa dos educandos, não apenas como ouvintes.

Para que esse propósito de leitura se efetive, Kohan (2013) considera que a literatura voltada ao público infantil deve se envolver nas atividades e interesses do mundo da própria criança, sem desconsiderar o seu potencial criativo e de aquisição de novas aprendizagens. Em contrapartida, a aproximação com a realidade dos futuros leitores não implica na apresentação de enredos simplistas, pois a leitura na escola é formativa e instigadora de posicionamentos e engajamentos críticos.

4. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA LEITURA DELEITE: PROPOSTAS DE EXPANSÃO LITERÁRIA COM OS MULTILETRAMENTOS

O objetivo do presente artigo não é minimizar a importância da leitura deleite, e sim propor reflexões que possam vir a expandir o que já é realizado em torno da

leitura, para que o ato de ler seja realmente uma ação de construção de sentidos e significados, uma atividade essencialmente interativa.

Barros, Leite e Magalhães (2020) alertam que um dos perigos envolvidos na realização da prática de leitura deleite é realizá-la exatamente da mesma forma, todos os dias, sem que sejam traçados objetivos claros, sem um planejamento prévio por parte do professor antecipando quais os diálogos e reflexões que podem ser propiciados a partir dos textos. Pois se esses critérios não forem levados em consideração, os educandos podem concluir erroneamente que “ler consiste em uma atividade enfadonha e sem vida, que se limita a um exercício de responder perguntas” (BARROS; LEITE; MAGALHÃES, 2020, p. 12).

Soares (2011) discute a escolarização da literatura na escola. Para a autora, o problema não está em escolarizar a literatura, até porque as práticas escolares exigem a organização sistemática e o planejamento. O equívoco se encontra quando há a inadequada escolarização, pela “deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, p. 5). Essa inadequação pode ocorrer não apenas com respeito às práticas literárias, mas com todo e qualquer tipo de conhecimento que se reverta em saber escolar.

Oportunizar momentos em que sejam oferecidas oportunidades de fala e de escuta aos educandos sobre as leituras, antes e depois da prática, é imprescindível. É preciso a compreensão de que, ao se ler por prazer – mas não apenas com essa finalidade –, alcança-se um propósito, uma oportunidade de intervir e de inferir sobre os enredos, e essa premissa precisa ser fortalecida em apoio às concepções de formação leitora estabelecidas pelos professores.

Para Leffa (1996, p. 14), “o mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade. A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura”. Por esse motivo, a leitura de um mesmo texto realizada pelo professor, com suas percepções e entendimentos, difere da leitura feita pelo educando, pois cada um “reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo” (Idem).

Por conseguinte, a pesquisa da qual se derivou o presente texto apresentou um conjunto de propostas a partir dos pilares dos multiletramentos (NEW LONDON

GROUP², 1996) para estimular a reflexão pelo professor alfabetizador sobre a expansão das práticas de leitura na escola. Entre as ações expostas foram destacadas, além da leitura de obras literárias, a pesquisa prévia das temáticas presentes nos enredos para discussão e a presença de linguagens distintas para a exploração das histórias, como a dança circular, a contação de causos particulares, a contação de histórias coletivas a partir de objetos afetivos, a dramatização de situações reais e conflitantes, o envolvimento em estações rotativas de aprendizagem, a simulação de júri para estimular a argumentação, o estudo sobre as temáticas e o teatro.

Dentro dessas possibilidades, há a presença e a exploração da multimídia (diversos recursos), a multimodalidade (distintas formas de se fazer ou apresentar algo) e a multiculturalidade (um olhar para as diferenças entre as culturas acerca de um determinado tema).

O quadro abaixo sintetiza algumas das propostas em torno dos multiletramentos que podem servir como meio para se expandir as práticas literárias na escola.

Etapa	Tarefas	Multimídia	Multiculturalidade	Multimodalidade
Prática situada	Dramatizações; Contação de causos; Dança circular.	Uso do próprio corpo e objetos; Rádio.	Perspectivas diferentes sobre um tema e oportunidade de vivenciar situações.	Expressões faciais; Gestos; Sons.
Instrução evidente	Leitura prévia das obras literárias; Estações rotativas de aprendizagem.	Livros; Materiais para recorte, colagem e produção de cartazes; Computador; Celular;	Especificidades e relações entre os contextos.	Entonação de voz; Imagens.
Enquadramento crítico	Simulação de “júri”	Mesas e cadeiras	Escolha de recursos; Argumentação.	Conjunto de conhecimentos para defender determinados posicionamentos, optando por um gênero textual que o materialize.

Prática transformada	Contação de histórias/teatro.	Músicas; Figurinos; Tecidos; Objetos.	Retratar mudanças de comportamento e atitudes.	Diferenças nos figurinos; Tom de voz; Personalidades; Luminosidade; Movimentos corporais; Cenário.
-----------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	--	--

Quadro – Síntese das etapas da proposta com os multiletramentos

Fonte: Síntese do quadro exposto na pesquisa de Feitoza (2020).

Pela observação do quadro há a percepção de algumas etapas fundamentais que compõem os multiletramentos, levando em consideração que não existe uma ordenação linear das etapas, pois elas podem se sobrepor e se complementar conforme os objetivos que se propõem.

Conforme expresso, a **prática situada** pressupõe a experimentação e a vivência sobre as temáticas estudadas, o que permite o desenvolvimento de empatia pelos envolvidos em problemáticas e favorece a compreensão das situações e das temáticas presentes nos diferentes textos. Esse momento formativo possibilita aos participantes a imersão nas temáticas e a ocupação de diferentes papéis, oportunizando a sensibilização e a contextualização dos estudos.

Para a **instrução evidente** é proposto o aprofundamento dos temas com teor teórico a partir de pesquisas e o contato com a diversidade de textos e suas funções sociais, que podem ou não ser acompanhados de aparatos tecnológicos. O **enquadramento crítico** permite a elaboração e a reformulação de argumentos sobre distintos pontos de vista, e, por fim, a **prática transformada** complementa e materializa as novas aprendizagens de forma reconstruída pelos diálogos com o grupo, de modo que a dinâmica é essencialmente colaborativa e cooperativa.

De acordo com Busatto (2005), essa variação no trabalho com a leitura é primordial, pois existem diversas formas de se representar e contar uma história, tanto mais ao considerar as constantes transformações tecnológicas da atualidade, e são essas possibilidades que auxiliam na compreensão e no entendimento do que é lido de forma mais ampla. Além disso, a autora destaca a contação de histórias como uma ação social e coletiva que permite a escuta afetiva e efetiva dos envolvidos. Poder contar e ouvir histórias favorece a criação da identidade do sujeito em comparação com os outros sujeitos, além de levá-lo a ficar atento aos diferentes papéis que

pode desempenhar e que se entrelaçam em nossa sociedade. Dessa forma, as práticas literárias contribuem para a formação de sujeitos mais solidários, empáticos, tolerantes, compreensivos e críticos. A relevância do trabalho em torno da leitura e suas ramificações permite novas representações e posturas dos educandos e dos professores alfabetizadores, pois possui em sua essência o poder da transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa permitiram esboçar a necessidade de conceber o trabalho com a leitura na escola como algo além do ato de codificar e decodificar palavras. Para que se possa explorar as potencialidades da leitura, o sujeito precisa sentir que encontrará no que lê a satisfação de seus anseios e necessidades.

É importante a compreensão de que “a leitura não é interpretada como um procedimento linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses” (LEFFA, 1996, p. 14), de modo que, a partir do que será lido, criar-se-ão inferências e interpretações distintas.

Os enredos escolhidos pelo professor alfabetizador para compartilhamento com os educandos permitirão a reformulação de suas ideias e interpretações sobre a realidade vivida. Por esse motivo, é proposta uma sequência de ações com os multiletramentos como um meio de expandir as ações pedagógicas e proporcionar a participação dos envolvidos no processo educativo de forma crítica, ativa e participativa. As propostas apresentadas podem ser adaptadas conforme os diferentes contextos e não são de forma alguma um modelo estático ou tecnicista; antes, pretendem ampliar o olhar do professor alfabetizador para o trabalho e as finalidades educativas com a leitura, a fim de auxiliar no desenvolvimento e na formação dos sujeitos, além de despertar o interesse e o prazer pelo ato de ler. Por conseguinte, esboçar um plano formativo e voltado para a prática dos professores alfabetizadores que considere os multiletramentos – objetivo principal da pesquisa desenvolvida no mestrado – auxilia na compreensão do poder de transformação da realidade e da sociedade como um todo. Esse gesto também fomenta a ideia de emancipação e intervenção cidadã e democrática nas problemáticas vivenciadas dentro e fora da escola, aspectos inerentes à formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Marinete Maria da Guia Campos; LEITE, Erotildes Pereira; MAGALHÃES, Epaminondas de Matos. *Leitura Deleite: o que pensam os professores do Ciclo Básico de Alfabetização*. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, v. 21, n. 1, p. 8-13, 2020.
- BUSATTO, Cléo. *Narrando histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Dissertação (Mestrado) em Literatura – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FEITOZA, I. S. A. *Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos*. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- FERRAREZI, Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 2017.
- KOHAN, Silvia Adela. *Escrever para crianças: tudo o que eu preciso saber para produzir textos de literatura infantil*. (Coleção guias do escritor, 5). Trad. Gabriel Perissé. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2013.
- LEFFA, Wilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: Questões Fundamentais*. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada vol. 8. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.
- NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*, v. 66, p. 60-92, 1996
- PAIVA, Silvia C.; OLIVEIRA, Ana. *A leitura literária na escola*. Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), 2010.
- PASSARELLI, L. G. Educação linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: Ler e escrever para interagir na vida em sociedade. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A.; (Org.). *Alfabetização, Letramento e Multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVAGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

SOBRE A AUTORA

Iranara Saraiva Alves Feitoza é graduada em Pedagogia (Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos). Possui especialização em Psicopedagogia (Universidade de Guarulhos) e Mestrado em Educação,

Formação de Formadores (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Atualmente é formadora de professores alfabetizadores no programa “LEIA – Leitura, Emancipação, Interação e Alfabetização”, instituído e desenvolvido pela Rede Pública Municipal de Guarulhos.

E-mail: iranara.saraiva@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6682-8068>.

Recebido em 28 de abril de 2021 e aprovado em 13 de fevereiro de 2022.