

CAPÍTULO 26

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM TURMAS DE 1º E 2º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ACOPIARA-CE¹²

Rita Enilva Martins dos Santos
Maria do Socorro Cordeiro de Sousa

RESUMO

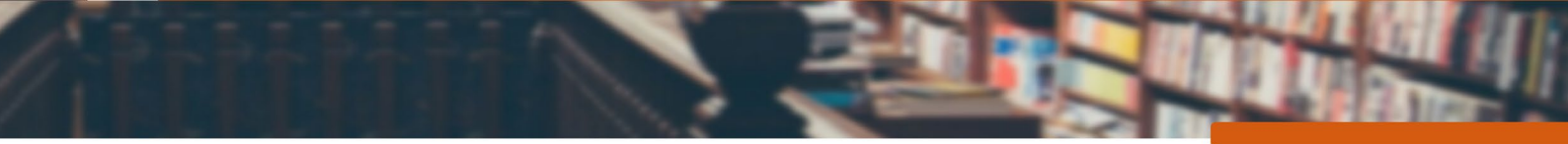
É indiscutível que a leitura contribui para a formação de um sujeito crítico, ético e participativo, nesse viés, ela deve ser apresentada às crianças como uma ação que envolve descobertas e encantamento, podendo ser despertada por meio da Literatura. Tendo isso em vista, esta pesquisa toma como objeto de estudo o uso da literatura infantil no processo de letramento literário, sob a justificativa de que a falta de curiosidade e interesse do público infantil pelos livros e pela leitura acarreta problemas como dificuldade em produzir e compreender textos e tornar-se indivíduos críticos e participativos. Deste modo, tem como objetivo geral: analisar o trabalho das professoras de 1º e 2º anos de uma escola pública de Acopiara-CE, concernente ao letramento literário dos seus alunos por meio da Literatura Infantil; e como objetivos específicos: descrever as estratégias de letramento literário abordadas em sala a partir do uso da literatura infantil; refletir sobre o planejamento das docentes acerca das estratégias de letramento literário dada a Literatura Infantil; e analisar as relações estabelecidas entre o uso da Literatura Infantil e a formação de leitores proficientes. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa quantitativa, que teve como procedimentos técnicos: uma pesquisa bibliográfica, com base em Cosson (2007), Souza e Cosson (2011), Silva (2009), dentre outros autores; e um levantamento de dados a partir de questionário elaborado e respondido por meio do *Google Forms*, do qual participaram, espontaneamente, 5 (cinco) docentes. Diante disso, os resultados apontam que o letramento literário ocupa espaço significativo nas aulas das turmas pesquisadas, que vai desde o planejamento até o uso de estratégias pedagógicas que favorecem a relação entre literatura infantil e formação do leitor proficiente. Portanto, a leitura literária precisa estar cada vez mais presente na sala de aula e, para isso, é necessário que esta não seja uma questão que se esgota no âmbito das pesquisas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil. Letramento Literário. Formação do leitor.

1 INTRODUÇÃO

É indiscutível que a leitura contribui para a formação de um sujeito crítico, ético e participativo, abrindo horizontes e libertando mentes na formação do caráter. Nesse sentido, as atividades pautadas na Literatura Infantil tendem a contribuir com o despertar para o mundo da leitura. Segundo Abramovich (1997), quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que elas têm em relação ao mundo. No entanto, percebe-se o distanciamento de uma parcela significativa de alunos das séries iniciais do contato direto e permanente com a literatura, intensificando a falta de interesse pelo universo literário.

¹² Esta pesquisa foi desenvolvida como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) Faculdade de Educação - FACED/UFC.



Isso justifica o alto nível de não leitores e o consequente afastamento do letramento literário, visto que tais crianças concluem o ciclo de alfabetização apenas alfabetizadas.

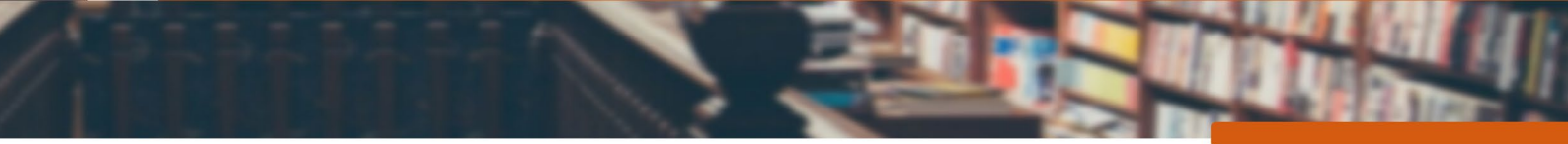
Partindo desse pressuposto e em constante observação da realidade enquanto integrante do corpo docente de uma escola pública, fato ao mesmo tempo atrelado ao desejo de despertar o gosto das crianças pela leitura, surgiu o interesse pelo tema de maneira que, com esta pesquisa possa contribuir para a formação de indivíduos letrados, e não apenas alfabetizados.

Seguindo essa lógica, na realidade, percebe-se um certo desinteresse do contingente de crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental pela leitura em especial e uma constante preocupação dos professores no sentido inverso a isso, pois o direcionamento das ações deles está voltado quase sempre para as avaliações externas, o que se traduz em indicadores da escola a serem apresentados aos administradores. Diante da vivência em sala de aula, verifica-se que existe uma quantidade enorme de material a ser trabalhada, uma diversidade de textos para explorar, contudo, aparentemente, os *games* das novas tecnologias atraem consideravelmente muitas crianças.

Dessa forma, a Literatura vai perdendo espaço, ficando em segundo plano, sendo trabalhada apenas como uma atividade pedagógica a ser cumprida. Um exemplo disso é quando a criança é mobilizada a responder a uma ficha literária a fim de se trabalhar a ortografia, as classes gramaticais, e assim por diante. Igualmente importante, deveria ser o contexto da história, a compreensão, a relação estabelecida entre o que é lido e a realidade delas, bem como as inferências que são desconsideradas.

Logo, é difícil despertar o interesse da criança pela leitura e ampliar o letramento literário se a Literatura ocupar um lugar irrelevante na sala de aula. Freire (1993) destaca que as escolas deveriam estimular o gosto pela leitura e escrita durante todo o tempo de escolarização, de forma que estudar não signifique um fardo e ler uma obrigação, mas uma fonte de alegria e prazer.

A leitura deve ser apresentada ao público infantil como uma ação que envolve descobertas e encantamento, podendo ser despertada por meio da Literatura. Nesse viés, este estudo se justifica porque a falta de curiosidade e interesse pelos livros e pela leitura de uma parcela das crianças das séries iniciais acarreta problemas, como a dificuldade em produzir e compreender textos, bem como o desenvolvimento do senso crítico delas. Considerando que o letramento literário decorre de um processo amplo de desenvolvimento da escrita e da leitura e que o hábito de ler se inicia na infância e deve seguir ao longo da vida, a Literatura Infantil



se torna uma ferramenta indispensável nesse processo, visto que transporta a criança para o mundo mágico do encantamento (CORSINO, 2009).

Nesse contexto, ressalta-se o papel da escola é de possibilitar que a literatura aproxime a criança dos objetos de aprendizagem, tendo o livro como algo que desperte sua atenção e curiosidade, aguçando seus sentimentos, emoções, imaginação, criatividade, tornando-se algo atrativo e fundamental para ampliar o processo de letramento (COELHO, 2000, p. 46). Com isso, entende-se que a literatura é um dos melhores caminhos para unir a criança com a leitura e ampliar o letramento literário, visto que esse contato pode permitir à criança a se emocionar, sentir-se parte da história, identificar-se com personagens e perceber que é possível construir sua própria escrita, suas leituras de mundo e intervir em sua realidade social, conforme discussão mais adiante.

Ante o exposto, destaca-se como questão geral de pesquisa: Como as professoras de 1º e 2º anos de uma escola pública de Acopiara-Ce estão utilizando Literatura Infantil para ampliar o letramento literário das crianças? No desdobramento desse questionamento, investigou-se: a) Que estratégias de letramento literário estão sendo abordadas pelas professoras a partir do uso da Literatura Infantil? b) Como as professoras planejam essas estratégias dentro do âmbito literário? c) Que relações são estabelecidas pelas professoras entre o uso da Literatura Infantil e a formação de leitores proficientes?

As respostas a essas indagações conduzem ao objetivo geral desta pesquisa, que consiste em analisar o trabalho das professoras de 1º e 2º anos de uma escola pública de Acopiara-CE concernente ao letramento literário das crianças por meio da literatura infantil. De forma específica, pretende-se: descrever as estratégias de ensino abordadas em sala a partir do uso da Literatura Infantil; refletir sobre o planejamento dessas docentes acerca dessas estratégias no âmbito literário; e analisar as relações estabelecidas por elas entre o uso da literatura infantil e a formação de leitores proficientes.

Portanto, trilhar o caminho com base nesses objetivos se respalda na compreensão de que, ao passo que o mundo se torna mais globalizado e conectado, em um país marcado por injustiças, com diferenças sociais e educacionais gritantes, maior ainda é a importância da escola na formação de leitores, objetivando ampliar o letramento literário. Dessa maneira, a escola deve superar as bases tradicionais que compreendem a leitura realizada como uma imposição, uma obrigação, um compromisso para obtenção de nota e não como atividade envolvente e prazerosa.

Em termos de organização, o artigo está estruturado em 5 seções. Nesta seção introdutória, contextualiza o tema, as questões norteadoras e os objetivos de pesquisa; na segunda, faz-se uma abordagem teórica, contemplando conceitos e estratégias de letramento literário e a relação entre Literatura Infantil e formação de leitores proficientes; na terceira, apresenta sobre o percurso metodológico da pesquisa; na quarta, analisa-se os discursos dos professores de 1º e 2º ano que responderam ao instrumental de coleta de dados; e por último, na quinta seção, as considerações finais acerca do trabalho realizado.

Na sequência, a escrita será acerca da abordagem teórica, construída a partir de uma revisão da literatura pertinente à temática que se configura como foco deste artigo.

2. LITERATURA INFANTIL E LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Nesta seção, discorre sobre questões teóricas referentes ao letramento promovido a partir da literatura infantil, iniciando por conceituar e caracterizar o termo à luz de publicações de Kleiman, (2005), Soares (2018), Sousa e Cosson (2011). Ampliando a discussão, faz-se um apanhado quanto às estratégias favorecedoras desse letramento nos anos iniciais, tendo como aporte teórico Silva (2009), Cosson (2009) e outros autores que contribuem com a temática. Por fim, se delinea uma trajetória de ideias, com base principalmente em Oliveira (2010) e Brenmann (2019), entre outros pesquisadores, a fim de defender a existência de uma relação entre o uso da literatura infantil e a formação do leitor proficiente.

2.1 O conceito de letramento literário e suas características

A priori, busca esclarecer o conceito de letramento, ou conforme o pensamento de Kleiman (2005), o que não é letramento. A autora questiona que vários documentos que tratam de currículo, assim como fazem pesquisadores de diversas áreas, têm discutido muito sobre o conceito de letramento, mas também é preciso deixar claro que não é um método, não é alfabetização e não é habilidade. Acrescentando à discussão, ela traz a ideia de que o letramento vai além das práticas da escrita na escola, mas estas estão inclusas nesse conceito.

Soares (2018, p. 44), autora de referência em alfabetização e letramento, afirmando que este termo possui uma concepção mais abrangente que o primeiro, visto tratar-se do “estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida”. Dessa forma, compreender que o letramento vai além do aprendizado do código linguístico, por representar o que as pessoas fazem com a habilidade de

leitura e de escrita em um contexto específico e, ainda, como essas habilidades se relacionam às necessidades, aos valores e às práticas sociais.

Em se tratando de práticas sociais da escrita, ressaltar que estas são bastante diversificadas e, nesse contexto, reporta-se a Souza e Cosson (2011, p.16), quando consideram que “talvez, seja mais adequado falar de letramentos, assim no plural, para designar toda a extensão do fenômeno”. Os autores destacam, ainda, a existência de diversos tipos de letramento: literário, digital, informacional, visual, matemático, entre outros.

Dentre essa diversidade, enfoca, nesta pesquisa, o letramento literário, por atribuir à Literatura um papel importante na construção do aluno, enquanto leitor e enquanto cidadão, que tem direito ao conhecimento trazido pelas obras literárias para que possa utilizá-lo nas múltiplas situações de sua vida, e impacte, positivamente, em sua atuação não somente na escola, mas também fora dela. Ao esclarecer acerca dessa abrangência do letramento literário, Brenman (2012) diz que:

[...] o contato com a literatura não é um dever, é um direito! Todos têm que se ver diante de obras literárias [...] alguns vão se tornar leitores, outros não, porém saberão que nos livros há mais do que papel e marcas escritas. A sociedade brasileira deve permitir e garantir que seu povo tenha a chance de conhecer essa herança cultural humana (BRENMAN, 2012, p. 93).

O posicionamento do autor permite apontar o letramento literário como uma necessidade básica do cidadão, desde os primeiros anos de sua vida, uma vez que a literatura é um direito que lhe deve ser assegurado, fazendo reportar ao clássico texto *O direito à Literatura*, de Candido (2011, p. 176), quando enfatiza que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela”. Conforme essa ideia, é imprescindível que a escola, enquanto instituição promotora da leitura literária, aproxime os leitores do texto, tendo em vista suas características essenciais.

Seguindo esse direcionamento, o letramento literário, para Oliveira (2010), é um instrumento que estimula o diálogo, contribuindo para o enriquecimento do repertório linguístico dos leitores e desenvolvendo sua capacidade de argumentar. Embora desde pequenas as crianças apresentem diversos argumentos para defender seus posicionamentos ou façam uso de um vocabulário, às vezes, surpreendente para narrar suas histórias, o texto literário lhes ajudará a ampliar esse leque linguístico.

Ademais, o texto literário mobiliza o imaginário do leitor ou mesmo do ouvinte. Essa é uma característica à qual o professor deve estar atento e aproveitar a oportunidade para instigar a criatividade desenvolvida pela estimulação do imaginário das crianças. Nessa ativação do

imaginário, elas podem se ver em personagens da história, tanto por se identificarem com tais personagens quanto por enxergarem representado neles aquilo que desejariam ser ou viver em sua realidade social.

Ainda conforme observações de Oliveira (2010, p. 45), a leitura literária infantil está ligada “ao belo, ao prazer, ao lúdico e nela a preocupação com o ensinar não deve ter vinculação com o dever ser, mas com o sensorial e o emocional”. Nesse sentido, a leitura sensorial se caracteriza pelos aspectos externos à leitura, pelas sensações despertadas no leitor ao manusear um livro bem-acabado, ao tocar a textura do papel, ao visualizar as ilustrações ou até mesmo ao sentir o cheiro do livro; já o aspecto emocional da leitura é posto em evidência quando estimula a fantasia e liberta as emoções despertadas pelo texto.

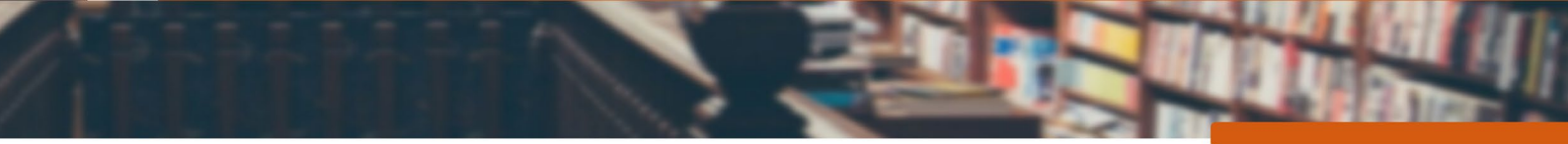
Todavia, para que as características do texto literário supracitadas se concretizem, é necessário que o professor, ao planejar o trabalho com esse tipo de texto, elabore estratégias adequadas a fim de ressaltar a essência da literatura e alcançar os objetivos propostos para a leitura na sala de aula. Dessa forma, existem estratégias que são apontadas por autores considerados referências em letramento literário, conforme a seguir.

2.2 As estratégias de leitura para o desenvolvimento do letramento literário

Ao abordar sobre as estratégias de leitura, é válido trazer a ideia de Colomer (2007) sobre a necessidade de que os professores estabeleçam objetivos concretos para o trabalho com o letramento literário, pois não basta apenas que o livro chegue às mãos do aluno, mas que ele cumpra a função de, além de conduzi-lo ao encantado mundo da literatura, amplie sua visão de mundo e, conseqüentemente, seu letramento.

As reflexões provocadas pela autora colocam o professor como figura essencial no trabalho com o texto literário, seja na iniciação do aluno como pré-leitor no mundo da literatura, na formação do leitor no caminho percorrido durante sua escolarização ou, ainda, além dos muros da escola. Para isso, é preciso pensar em estratégias capazes de estimular o aluno ao universo literário e à consolidação de hábitos de leitura.

Dentre os vários autores que abordam as estratégias diversas com a leitura literária, desta-se, inicialmente, Silva (2009), a qual aponta três procedimentos a se considerar nesse momento: a formação de grupos de contadores de histórias, o círculo de leitura e a leitura individual. “Os grupos de contadores de histórias atuam como elementos motivadores e preparatórios à leitura de livros” (SILVA, 2009, p. 35), sendo o papel do contador levar o ouvinte a tornar-se leitor. Associando essa estratégia ao que se vivencia na escola, vale



evidenciar que o professor, principalmente dos primeiros anos de escolarização, tem atuado como contador de histórias, e isso é importante para que as crianças o vejam como modelo de leitor.

No tocante ao círculo de leitura, o professor atuaria como leitor-guia, ou seja, ele faria a leitura em voz alta e os alunos o acompanhariam. Nessa estratégia, é preciso transferir para a voz “as intenções do texto, detendo-se em explicações nas passagens mais sutis [...]. Em outras palavras, ele vai desvendando junto com os leitores as entrelinhas do texto” (SILVA, 2009, p. 35). Essa estratégia seria mais apropriada para trabalhar com os alunos que tivessem certa experiência com a leitura, posto que seria uma preparação para desenvolver sua autonomia leitora.

Com relação à leitura individual, a autora justifica que seria a melhor forma de fruição de um livro, pois possibilitaria que o mundo de leituras do autor dialogasse com o mundo de leituras do leitor (SILVA, 2009), podendo proporcionar a este um encontro entre os dois mundos e a oportunidade de se reconhecer entre as histórias narradas no livro, além dos conhecimentos novos adquiridos.

Para as crianças nas séries iniciais, Brandão e Rosa (2010, p. 46) apontam como estratégia atrativa, especialmente para deixar “brotar a sensibilidade dos pequenos leitores”, a dramatização, justificando que tal estratégia lhes permitiria “viver o livro literário”, colocando-se como “uma possibilidade muito concreta de ver e sentir a realidade de uma maneira inusitada”. Essa forma de levar o texto literário para as crianças, certamente, contribui para ativar o imaginário delas e fazê-las se sentirem dentro dos contos de fadas, das fábulas ou de qualquer que seja o gênero dramatizado.

No intuito de enriquecer ainda mais esta pesquisa e apresentar estratégias de ensino do texto literário, deve-se reportar, também, a Cosson (2007), selecionando de seu apanhado científico a estratégia de sequência básica do letramento literário na escola, constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A *motivação* é o momento de preparar o aluno para entrar no texto, estabelecendo laços estreitos com que se vai ler, por meio de “uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras” (COSSON, 2009, p. 53). O autor destaca que a motivação não precisa ser, necessariamente, de ordem temática, mas observa que as práticas de motivação mais bem-sucedidas são as que têm estreita relação com o texto a ser lido. Assim, o professor pode usar

nessa etapa uma imagem, um vídeo, uma música, um poema ou outro meio que conecte o leitor à leitura que lhe será apresentada, incentivando-o para vivenciar a experiêncialiterária.

A *introdução* é a etapa em que são apresentados o autor e a obra, podendo-se enfatizar não só características desses dois elementos, mas também incentivar o questionamento, por parte dos alunos, sobre as razões que levaram o professor a escolher determinado livro e não outro, tendo o cuidado de não tornar o momento longo e expositivo e de, sempre que possível, apresentar a obra fisicamente aos alunos. Nessa apresentação, é importante instigar o aluno à leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais, que podem trazer informações essenciais para facilitar a interpretação do texto a ser lido.

A etapa de *leitura* é o momento de proporcionar o acesso do aluno ao texto, por meio de uma leitura partilhada, com ou sem intervalos acompanhados pelo professor, em espaços para além da sala de aula, conforme a extensão do texto. Nessa perspectiva, Cosson (2007, p. 63) chama à atenção para o fato de que “a leitura do texto literário é [...] uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente”, ou seja, o aluno precisa vivenciar a experiência estética, ao ter contato com o texto, e não somente saber do que se trata a história. Privá-lo do contato com a leitura seria tirar dele o direito à literatura, defendido por Cândido (2011), como citado anteriormente.

É na *interpretação* que se evidencia o sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade (COSSON, 2007). Para o autor, essa etapa se divide em dois momentos: interior, no qual ocorre o encontro do leitor com a obra, por meio da decifração, e culmina com a sua apreensão global ao final da leitura; exterior, em que ocorre amaterialização da leitura, por meio dos sentidos que atribuí-se a ela.

Nesse sentido, acredita-se que a concepção que o docente detém de leitura, seguramente, estará imbricada na elaboração das estratégias a serem executadas junto aos alunos, favorecendo o desenvolvimento do senso estético e a implementação de hábitos dessa prática que podem ter início na escola e serem continuados para além desse ambiente. Por isso, é importante que as instituições educacionais lancem um olhar atencioso e promovam ações de valorização da leitura literária, dentre o trabalho realizado com as práticas de linguagem, proporcionando aos alunos maior interação com os livros, de modo a ampliar seu repertório literário e alargar sua visão de mundo e compreensão de suas vivências.

Por fim, Oliveira e Spíndola (2008), ressaltam que, ao conduzir a criança a viagens fantásticas por meio da Literatura, o texto é capaz de despertar nela sensações diversas, que

podem contribuir para estimular a aprendizagem escolar. Apesar de que não deve ser este o objetivo principal do texto literário, não se pode deixar de considerar o incentivo da aprendizagem uma característica bastante relevante e instigadora para que se defenda a presença da leitura literária na sala de aula.

Ao vislumbrar o letramento literário como ferramenta capaz de estimular a aprendizagem escolar, considera-se relevante discorrer, a seguir, sobre a relação possível de se estabelecer entre a Literatura Infantil e a formação de leitores proficientes, que tem sido um dos objetivos prioritários das escolas no que concerne ao trabalho com a linguagem.

2.3 Relação entre literatura infantil e formação de leitores proficientes

A literatura infantil, diante de tamanha importância para o letramento literário desde os primeiros anos da criança, pode trazer ganhos significativos que vão além da busca de um texto o qual desperte emoções e faça fluir a imaginação do leitor/ouvinte. Segundo Oliveira (2010):

A literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje. A busca de leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

O pensamento manifestado pela autora reforça o que já foi mencionado sobre a importância da literatura para estimular a aprendizagem escolar da criança. Essa ideia é, ainda, corroborada por Micheletti (1990 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 42), ao afirmar que a Literatura não tem obrigação com o conhecimento sistematizado, entretanto o favorece, uma vez que ela “amplia a capacidade de conhecimento do leitor, facilitando o acesso a novas experiências que poderão auxiliá-lo na elaboração de novas informações ou, ainda, na reformulação do que já possui”.

Com base nisso, defende-se a existência de uma estreita relação entre a promoção do letramento literário, por meio da Literatura Infantil, e o desenvolvimento da proficiência leitora, que implica na capacidade do leitor não somente de decodificar o código escrito, mas de ir além e ser capaz de apreender as informações explícitas ou implícitas no texto e, ainda, de emitir opinião crítica acerca do assunto do texto.

No intuito de fortalecer a definição de leitor proficiente, Solé (2003, p. 21) afirma que “desse leitor, espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si que desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê”. Tendo isso em vista, compreende-se que a leitura literária não ocorre apenas para entretenimento ou deleite do leitor,

porém contribui para a formação do perfil de um leitor crítico, ativo e participativo na sociedade.

A formação desse leitor no nível proficiente é iniciada desde os primeiros anos de sua escolarização, respeitando a capacidade cognitiva da criança. No entanto, se antes de concentrar os esforços educacionais no desenvolvimento de habilidades de leitura, eles fossem concentrados no desejo de formar leitores por meio do letramento literário, a proficiência leitora poderia ser desenvolvida, não somente de forma mais prazerosa, mas de maneira mais produtiva e significativa. Por essa razão, Oliveira (2010, p. 51) atribui sumária relevância à atuação do professor, “[...] como mediador da leitura, cuja função seria a de provocar o contato das crianças com obras literárias, visando à sua formação e desenvolvimento como leitoras proficientes”.

Embora a intervenção pedagógica executada pelo professor, no ambiente escolar, seja relevante para a formação leitora da criança, não se pode perder de vista que o seio familiar também tem uma parcela considerável de contribuição a fim de que esse processo ocorra com mais ou menos desafios. Para Elias (2014) a participação da família é um fator de extrema relevância nesse contexto, visto que as histórias que são lidas para as crianças, desde seus primeiros anos de vida, representam o início de sua formação leitora, seguindo com a alfabetização até o momento em que, por si, elas tenham a capacidade de selecionar leituras por sua vontade e para deleite próprio. Nessa direção, Brenmann (2012, p. 69-70) afirma que “tais crianças quando chegam à escola demonstram maior disponibilidade para a aprendizagem da leitura. Já as que não têm esta vivência familiar, em sua maioria, são colocadas dentro da sala frente a textos vazios de significação”, em virtude de que a apresentação da leitura lhe será feita já mais tardiamente e no espaço escolar.

Em acréscimo à discussão, Silva e Martins (2010, p. 26) alertam que “grande parte da população brasileira aprende a ler na escola e tem acesso às primeiras leituras também nesse contexto. Por isso mesmo, a escola consiste em agência de letramento das mais importantes”. Elas defendem que esse é o lugar onde “as práticas precisam ser refletidas e sistematizadas, afinal, à escola reserva-se o papel, antes de qualquer outro, de promover o ensino da leitura e da escrita (SILVA; MARTINS, 2010, p. 26)”. Portanto, como principal agência de letramento, ela precisa estar em constante reflexão, (re)planejamento e (res)significação de suas práticas, visando a formação leitora dos alunos, com a intenção de que esta ocorra de forma prazerosa e que faça sentido para eles. Para que isso seja possível, deve-se apontar a Literatura Infantil como um caminho a ser trilhado pelo professor, enquanto mediador, e pelos seus pequenos leitores.

Por fim, a relação entre Literatura Infantil e formação de leitores proficientes é fortalecida quanto mais constante e quanto mais cedo for o contato da criança com os livros e, ainda, quando há um mediador experiente que saiba fazer essa ponte, garantindo que a leitura literária faça parte da vida dela e lhe permita colher bons frutos advindos dessas leituras nos mais diversos aspectos de sua vida escolar e cidadã.

Seguindo o percurso da pesquisa, esboça-se o caminho metodológico trilhado para a construção deste trabalho.

3. METODOLOGIA

Neste tópico, apresenta-se a metodologia da investigação ora realizada. Para tratar dos aspectos teórico-metodológicos, faz-se necessário trazer a teoria abordada por Prodanov e Freitas (2013), por considerar que a obra desses autores corroborou na seleção e organização das técnicas aqui adotadas e no tocante à classificação da pesquisa científica. Desta maneira, do ponto de vista de sua natureza, foi proposto um trabalho que visou gerar conhecimentos novos sobre a temática da literatura infantil no processo de letramento literário. Para a realização desta investigação, foi selecionada uma escola pública, situada na sede urbana do município de Acopiara-CE. A escolha se deu por ser a escola com mais turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal e, portanto, a que conta com mais professores nessa etapa escolar, propiciando, assim, uma riqueza de dados relacionados às formas de trabalho com o texto literário.

No tocante aos objetivos, conforme a abordagem teórica de Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52), esta pesquisa é exploratória, posto que “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar”; e descritiva, uma vez que, pesquisar é registrar como o trabalho dos professores com o letramento literário ocorre, sem interferir nele.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, ainda consoante Prodanov e Freitas (2013), classifica-se como uma pesquisa bibliográfica, na qual se aprofunda conceitos sobre o letramento literário e faz-se um apanhado teórico acerca das estratégias de trabalho com o texto literário, baseado em autores como Cosson (2007), Souza e Cosson (2011), Silva (2009), dentre outros; e um levantamento de dados, a partir das informações coletadas por meio de questionário.

Destarte, como instrumento de pesquisa, foi elaborado um questionário com questões de múltipla escolha, que permitiu traçar um perfil dos professores, bem como conhecer a rotina de trabalho com o texto literário e a forma de seleção dos materiais de leitura. Ademais,

elaborou-se questões abertas, as quais abordavam as estratégias de letramento literário e o seu planejamento por esses profissionais envolvendo a literatura infantil, a fim de conhecer como é realizado o trabalho nesta perspectiva na escola participante e analisar as relações estabelecidas pelas docentes entre o uso da literatura infantil e a formação de leitores proficientes.

Vale salientar que os participantes constituem uma amostra dos professores, selecionada da seguinte forma: a) a partir de um primeiro contato com a Coordenação Pedagógica, via telefone, foi exposto as intenções de pesquisa e solicitado autorização para conversar com os professores de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental; b) em momento marcado previamente, foi realizada uma visita a instituição escolar e exposto aos docentes os objetivos da pesquisa e, nessa ocasião, 5 (cinco), entre os 8 (oito) professores presentes, dispuseram-se, espontaneamente, a participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); c) enviou-se aos professores participantes, pelo *WhatsApp* informado, o link para acesso ao questionário, este elaborado e respondido por meio do *Google Forms*

Cabe destacar que a escolha dessa plataforma de utilização *on-line* justifica-se, em primeiro lugar, pelo contexto de pandemia da Covid-19, que orienta o distanciamento social; em segundo lugar, pela possibilidade de construção de questões que atendessem aos anseios acadêmico-científicos; e ainda, em terceiro lugar, por permitir um *feedback* das respostas dos participantes. Ainda vale ressaltar que a identidade da escola e dos professores participantes será preservada no momento da apresentação e discussão dos dados, conforme informado no TCLE. A escola será identificada por Escola Participante e os professores serão identificados por uma letra maiúscula, iniciada por A e sequenciando-se, em ordem alfabética, até a letra E.

Do ponto de vista da abordagem do problema, analisou-se os dados de forma qualitativa, visto que algumas informações, especialmente no que concerne ao perfil dos participantes, são apresentadas em gráficos, por meio de dados numéricos, constituindo-se de forma quantitativa.

Por fim, todos os passos aqui revelados conduziram ao alcance dos resultados expostos e discutidos a seguir, segundo as orientações advindas de Bardin (1977), que aborda a relevância de utilizar a análise de conteúdo prevendo, assim, três fases fundamentais para a pesquisa: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

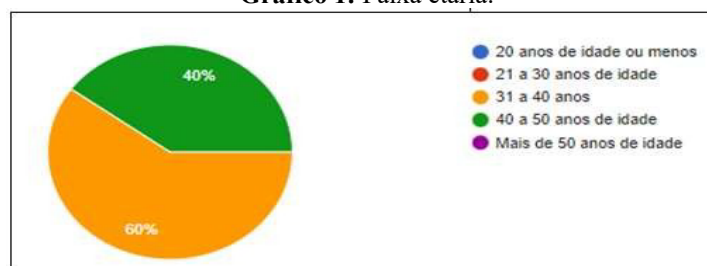
4. LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE 1º E 2º ANO

Para melhor compreensão dos dados apresentados, esta seção foi dividida em duas subseções: perfil dos participantes, em que foi exposto os registros acerca das características dos docentes, possíveis de subsidiar a interpretação dos dados subsequentes, os quais constituem o planejamento; e as práticas pedagógicas em leitura literária, em que foram analisadas as informações coletadas a respeito do trabalho dos professores com a literatura infantil em sala de aula.

4.1 Perfil dos participantes

Por meio do primeiro questionamento, constata-se que todos os participantes se declararam do gênero feminino, razão pela qual foram identificadas como professoras A, B, C, D e E. A segunda pergunta trouxe a informação de que a maioria delas se enquadram na faixa etária compreendida entre 31 e 40 anos, enquanto as demais têm entre 40 e 50 anos de idade, conforme exposto no Gráfico 1 abaixo.

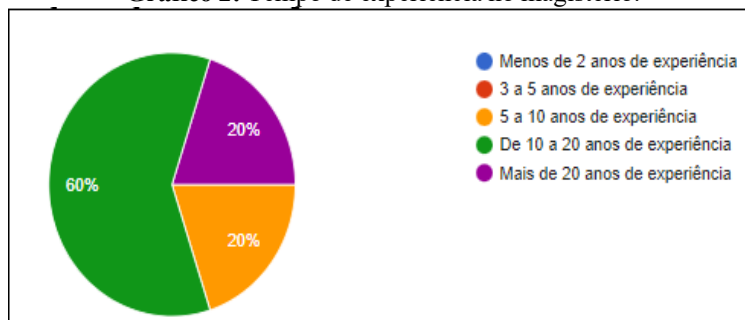
Gráfico 1: Faixa etária.



Fonte: Autoria própria (2021).

Na sequência, foi necessário conhecer o tempo de experiência das professoras. Dessa forma, em sua maior parte, elas têm de 10 a 20 anos de experiência no Magistério, seguidas de 20% que possuem de 5 a 10 anos, e o mesmo percentual, com mais de 20 anos de docência, como se observa no Gráfico 2:

Gráfico 2: Tempo de experiência no magistério.



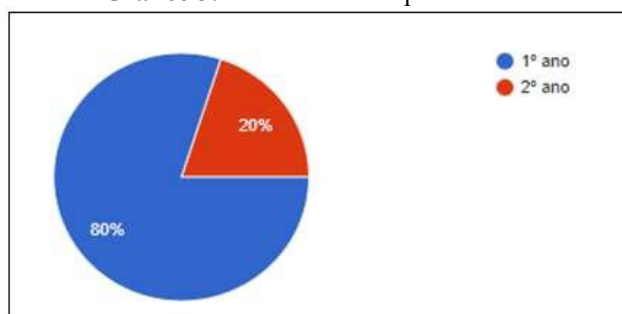
Fonte: Autoria própria (2021).

Tardif e Raymond (2000, p. 210), ao refletirem sobre a relação existente entre saberes, tempo e trabalho no magistério, consideram que abordar essa questão não é uma tarefa fácil, por envolver variáveis, porém, afirmam que “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’

Além do mais, considera-se que o trabalho desenvolvido no coletivo de professores seja oportuno para um rico compartilhamento de saberes, uma vez que os autores acrescentam que “a carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho” (TRADIF; RAYMOND, 2000, p. 217). Assim, a existência de uns professores mais experientes, e outros menos, pode ser um fator positivo na aquisição de saberes e experiências profissionais.

Ainda com a intenção de traçar o perfil das respondentes, foi solicitado que apresentassem em qual ano escolar atuam. Assim, a maioria das professoras atuam no 1º ano e, somente 20% do total de 5 colaboradoras, lecionam no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal, como demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 3: Ano escolar em que lecionam.



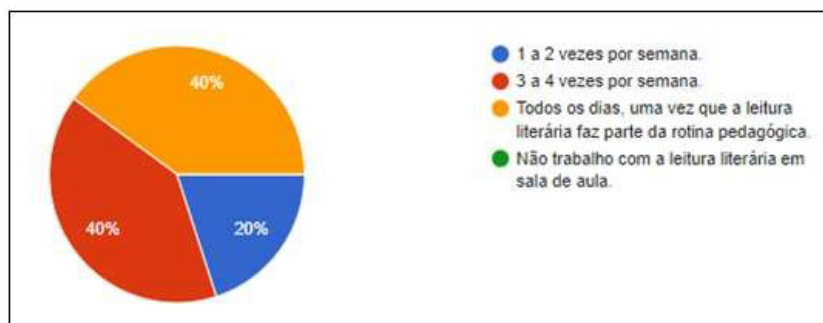
Fonte: Autoria própria (2021).

Apesar de serem anos diferentes, as idades das crianças são bem próximas, o que oportuniza as docentes compartilharem matérias e estratégias de leitura para o trabalho com o texto literário, conforme adiante.

4.2 O planejamento do trabalho com a Literatura Infantil

Nesse ponto do trabalho, aborda as questões relativas ao trabalho com o texto literário na sala de aula, desde a frequência com que este é realizado até a utilização das estratégias elaboradas, entre outras questões relevantes. Inicialmente, foi questionado sobre a frequência com que as professoras fazem uso do texto literário em sala de aula, cujas respostas constam no Gráfico 4.

Gráfico 4: Frequência com que faz uso da leitura literária em sala de aula.



Fonte: Autoria própria (2021).

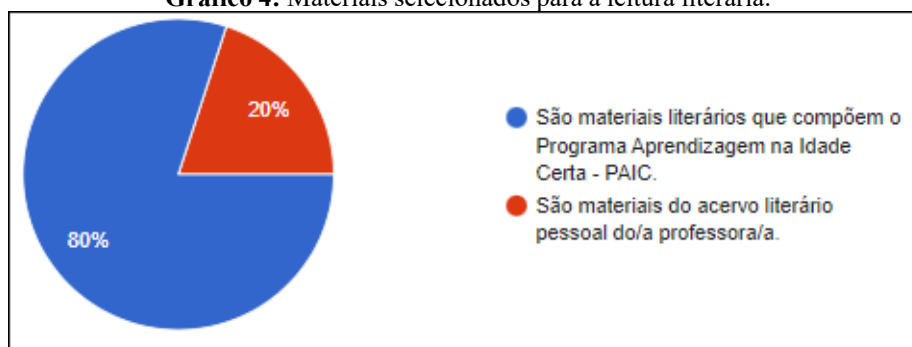
Observa-se, no Gráfico 4, que 40% afirmam que a leitura literária é parte da rotina pedagógica, sendo utilizada em todos os dias da semana. Na mesma proporção, tem-se a declaração de que a leitura literária em sala de aula é utilizada de 3 a 4 vezes por semana, enquanto 20% informaram utilizar de 1 a 2 vezes.

Para que a leitura literária contribua de forma significativa para o desenvolvimento da produção de sentidos e, por outro lado, para o desenvolvimento da linguagem da criança, a frequência com que esta é incluída no planejamento pedagógico tem sumária relevância. Desse modo, espera-se que ele esteja presente no cotidiano da turma.

Com igual importância, a preocupação ocorre com a seleção dos materiais para o trabalho com a leitura literária. Evidencia-se, primeiramente, a quem cabe a escolha desses materiais por entender que é um fator importante. Todas as professoras afirmaram que são elas próprias quem os selecionam, o que Brenman (2012) considera correto, quando afirma que deve ser desse profissional a tarefa de selecionar os livros para a sala de aula.

O Gráfico 4, apresenta os materiais que os professores afirmam selecionar para a leitura literária.

Gráfico 4: Materiais selecionados para a leitura literária.



Fonte: Autoria própria (2021).

O gráfico consta que 80% das professoras informam utilizar materiais literários advindos do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), enquanto 20% afirmam trabalhar com obras de seu acervo pessoal. Nesse contexto, Silva e Martins (2010, p. 33) declaram que

“a escolha do material de leitura é sempre uma importante etapa do processo de organização do trabalho docente, etapa a ser avaliada de tempos em tempos pelo professor, em função de novos materiais de leitura disponíveis [...]”.

É importante citar que a Secretaria de Educação do Município de Acopiara-CE trabalha consoante as orientações do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), que abrange desde o planejamento, o qual envolve a construção de uma rotinapedagógica, até a execução deste em sala de aula. Esse programa contempla, também, o envio de acervos literários, composto pela Coleção Paic Prosa e Poesia, que traz obras a serem utilizadas conforme o nível de ensino, contemplando da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental.

4.3 Práticas pedagógicas com a Literatura Infantil

As questões referentes às práticas pedagógicas estão organizadas em tabelas, visto terem sido abordadas por meio de perguntas abertas, que possibilitaram às respondentes autonomia para apresentar vertentes diversas. Nesse viés, o primeiro questionamento visou saber como as professoras planejam as estratégias de letramento literário envolvendo a Literatura Infantil, conforme respostas na tabela 1.

Tabela 1: Meios de planejamento das estratégias de letramento literário.

Participantes	Resposta
Professora A	Com o coletivo, sempre buscando e inovando [...]
Professora B	De segunda a quinta, histórias para deleite. Nas sextas-feiras, a história é com ficha de leitura.
Professora C	Ler de diferentes formas cada texto, permito a interação do aluno durante ou após a leitura, peço para produzirem a história lida. Trabalho com textos que possibilitam a memorização.
Professora D	Utilizando diferentes tipo textuais.
Professora E	Através das habilidades que quero desenvolver nos alunos.

Fonte: Autoria própria (2021).

Conforme supracitado, as respostas seguem diversos caminhos, os quais se configuram importantes elementos a serem considerados no planejamento do trabalho com o texto literário. Discuti-se acerca da importância da interação dos alunos para o desenvolvimento da linguagem, bem como da leitura para deleite e como ferramenta significativa para o desenvolvimento de habilidades leitoras. Em vista disso, é importante lançar mão de estratégias diversas, como as que já foram mencionadas na revisão de literatura.

Destarte, deste item, ressalta-se dois pontos: o primeiro diz respeito ao sentimento de pertencimento das professoras a um grupo e à atuação em coletividade, uma vez que favorecem diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos

alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas [...] (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

O segundo ponto relaciona-se à utilização de fichas de leitura a partir dos textos lidos, uma vez que, segundo Reis (2018, p. 153), “tarefas do tipo ‘preenchimento de ficha de leitura’, tão ainda presentes nas salas de aula do ensino fundamental, já se mostraram pouco eficientes, pois tornam o contato com a literatura algo mecânico”. Nesse segmento, a leitura do texto serve apenas para que o aluno busque respostas para atender a um aspecto quantitativo da atividade escolar.

O questionamento seguinte solicitou que as docentes explicitassem quais estratégias utilizam a partir do uso da literatura infantil, as quais elencaram as seguintes estratégias, transcritas na Tabela 2.

Tabela 2: Estratégias abordadas no uso na literatura infantil.

Participantes	Resposta
Professora A	A contração (<i>sic</i>) de história
Professora B	Histórias para deleite a partir de links
Professora C	A contação de história, [...] leitura compartilhada, cantinho da leitura
Professora D	Através da compreensão de significados [...] e também da decodificação [...]
Professora E	Iniciar a leitura de um texto pequeno, fazer com as crianças a leitura de frases e palavras. Através dessas palavras identificar a sílaba inicial e final. Trabalhar a palavra inicial e final de cada frases (<i>sic</i>). Frases ditados mudo (<i>sic</i>) com personagens da história, etc.

Fonte: Autoria própria (2021).

Ao analisar as respostas, constata-se que a estratégia de contação de histórias se faz presente na fala de somente duas, entre as cinco professoras. Cumpre destacar, também, a leitura compartilhada e a organização do ambiente, com a construção do cantinho da leitura em sala de aula mencionado por uma delas; bem como a estratégia de enviar *links* de acesso a leituras para deleite que, em virtude do período de pandemia da Covid-19, foi bastante recorrente no contexto escolar.

Corroborando com essa ideia, Alves (2000, p. 37) afirma que os livros interativos “sejam eles eletrônicos ou confeccionados nos moldes convencionais, propõem, basicamente, uma mudança de relacionamento entre o leitor e o texto, sugerindo, explicitamente, ao leitor uma efetiva cumplicidade, atraindo- pela via do fantástico [...]”.

Ademais, é evidente a escolha por trabalhar a compreensão de significados a partir do texto literário, chamando a atenção para o cuidado de não reduzir a leitura a uma atividade meramente didática, que anule o aspecto frutivo da Literatura Infantil, especialmente, quando são mencionadas atividades de codificação e análise linguística.

Nesse sentido, Cosson (2009, p. 62) vê, negativamente, que ao promover o ensino da gramática, sejam feitas “longas explicações sobre a nomenclatura gramatical do português que elevaram o contexto à condição de texto ou, para dizer de uma maneira mais conhecida, o texto virou pretexto”. Essa forma de utilização do texto literário pode ser observada na fala da professora E, quando afirma “iniciar com a leitura de um pequeno texto, fazer com as crianças a leitura de frases e palavras. [...] identificar as sílabas inicial e final”.

Por fim, o questionamento de detém sobre a visão das professoras quanto à relação entre o uso da literatura infantil e a formação de leitores proficientes, posicionamento que pode ser conhecido por meio da Tabela 3.

Tabela 3: Relação entre o uso da literatura infantil e a formação de leitores proficientes.

Participantes	Resposta
Professora A	A interação entre professor e aluno.
Professora B	Relação necessária. Qnd (<i>sic</i>) o aluno tem a leitura no seu contexto, as chances de ser um leitor amante, é muito maior.
Professora C	Desenvolver hábitos de leitura desde os anos iniciais contribui para a formação de leitores. [...]
Professora D	Relação de qualidade estratégica para compreender o mundo a sua volta.
Professora D	Relação de qualidade estratégica para compreender o mundo a sua volta.
Professora E	Uma relação de entusiasmo e incentivo.

Fonte: Autoria própria (2021).

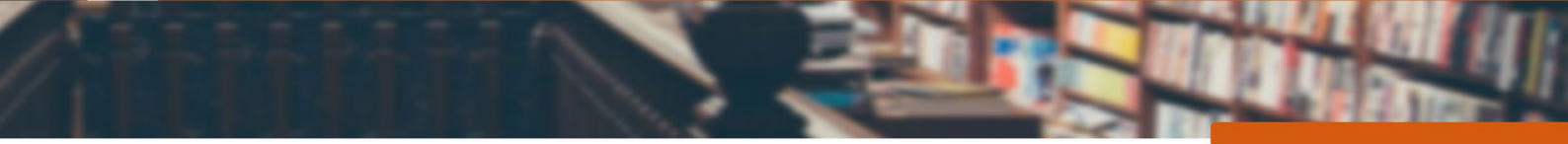
As professoras sintetizaram suas respostas em poucas palavras, as quais expressam a existência de uma relação entre a leitura de Literatura Infantil e a leitura proficiente ou, mais especificamente, a formação de leitores proficientes, considerando-a como necessária para a formação de hábitos de leitura, para a interação entre o professor/mediador e o aluno e, ainda, como uma relação que se colabora para o incentivo à leitura.

Nesse contexto, reporta-se que a discussão empreendida neste trabalho sobre a relação existente entre a leitura de Literatura Infantil e a formação do leitor proficiente, uma vez que esta última implica na formação de um leitor que saiba efetivamente compreender textos de modo proficiente.

Por fim, com base nesses dados e em toda a pesquisa desenvolvida, seguem as considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final do percurso, buscou-se apontar, nas considerações finais, ou seja, as respostas para as questões da pesquisa. De forma geral, a investigação deixou evidente que o letramento literário ocupa espaço significativo nas aulas das turmas pesquisadas. Esse espaço é preenchido com atividades pedagógicas voltadas à promoção e ampliação do letramento



literário das crianças, por meio de estratégias como leitura compartilhada e contação de histórias, que servem como mediação entre o aluno leitor/ouvinte e o texto literário, despertando-lhes emoções e fantasias, além de promover seu encontro com a linguagem e com a construção de sentidos do texto.

Além disso, notou-se a organização do ambiente, quando a professora menciona como estratégia a presença do cantinho da leitura, que possibilita aos alunos o contato visual e o acesso a obras literárias, durante todo o tempo de permanência na sala de aula.

No tocante ao planejamento das estratégias de letramento literário envolvendo a Literatura Infantil, destacou-se: a troca de experiência proporcionada pela realização de forma coletiva com os demais professores dos anos iniciais; o protagonismo docente na seleção dos materiais para a leitura; e a inclusão do trabalho com o texto literário na rotina pedagógica das turmas. Portanto, para que a leitura literária possa cumprir a função de ferramenta de promoção dos hábitos de leitura, é necessário que haja essa sistematização do trabalho realizados, assegurando à literatura um espaço verdadeiramente real e significativo de interação entre as crianças e a prática de ler.

Evidencia-se, também, significativas as relações que podem ser estabelecidas entre o uso da Literatura Infantil e a formação de leitores proficientes, ressaltando que, quanto mais cedo a criança tiver o contato com a Literatura, mais cedo ela tende a se tornar uma leitora proficiente, uma vez que lhe é proporcionado o desenvolvimento da linguagem, da compreensão leitora, da produção de sentidos e da capacidade de analisar, criticamente, os textos que passam por seus olhos, atribuindo-lhes significação e ressignificação.

Concluí-se, que toda a trajetória desta pesquisa evidenciou que a leitura de Literatura Infantil precisa estar cada vez mais presente na sala de aula e, para isso, é necessário que esta não seja uma questão que esgota no âmbito das pesquisas educacionais, mas que esteja sempre em pauta, seguindo por diferentes vertentes, para que se amplie o olhar de pedagogos e educadores, de forma geral, pela temática.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALVES, M. A. Um jogo, os jogos uma reflexão sobre os livros interativos. In: LONTRA, H. O. H. (org.). **Leitura e literatura infantil: questão do ser, do fazer e do sentir**. Brasília: FINATEC; Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S de. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs.). **Explorando a literatura no ensino fundamental**. Brasília-DF, 2010, p. 69-88. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em setembro de 2021.
- BRENMAN, I. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. 2 ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011. p.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- CORSINO, P. **Prática Educativa da Língua Portuguesa na Educação Infantil**. Curitiba: ESD Brasil/A, 2009.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSSON, R. (coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. p.
- ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. São Paulo: Cefiel/IEL/UniCamp, 2005.
- OLÉ, I. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?” In: TEBEROSKY, A. *et al.* **Compreensão de Leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artemed, 2003. p.
- OLIVEIRA, A. A. de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. p.

OLIVEIRA, A. A. de; SPÍNDOLA, A. M. de A. **Linguagens na educação infantil III – literatura infantil**. NEAD. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, I. S. da . A sequência básica e o círculo de leitura como prática na Educação de Jovens e Adultos por meio do conto fantástico regional. **Entreletras**. Araguaína/TO, v. 9, n. 2, jul./set.2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4851/14361>. Acessado em novembro de 2021.

SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. 2 ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

SILVA, M. C. da; MARTINS, M. R. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: UNIVESP, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143?locale=pt_BR. Acesso em: 25 set. 2021.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 73, Dezembro/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2021.