

Secretaria de  
Educação



PREFEITURA DE  
**VITÓRIA**

# **POLÍTICA DO LIVRO, DA LEITURA E DA BIBLIOTECA ESCOLAR**



Secretaria de  
**Educação**



**PREFEITURA DE  
VITÓRIA**

# **POLÍTICA DO LIVRO, DA LEITURA E DA BIBLIOTECA ESCOLAR**

Vitória  
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Vitória (ES). Prefeitura. Secretaria de Educação  
Política do livro, da leitura e da biblioteca  
escolar [livro eletrônico] / Prefeitura do  
município de Vitória ; [coordenação Fátima  
Rodrigues Burzlaff, Luana Santos Lemos]. --  
1. ed. -- Vitória, ES : Secretaria Municipal de  
Educação, 2023.

PDF

Vários colaboradores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89116-19-6

1. Bibliotecas escolares 2. Educação  
3. Leitores - Formação 4. Leitura - Promoção  
5. Políticas públicas de educação 6. Práticas  
educacionais I. Burzlaff, Fátima Rodrigues.  
II. Lemos, Luana Santos. III. Título.

23-157145

CDD-372.6

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Escolas : Projetos : Incentivo à leitura :  
Educação 372.6

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

**Prefeito Municipal de Vitória**

Lorenzo Pazolini

**Vice-Prefeita**

Estéfane da Silva Franca Ferreira

**Secretária Municipal de Educação**

Juliana Rohsner Vianna Toniati

**Subsecretária de Gestão Educacional**

Fabiola Barcelos Risso

**Subsecretária de Gestão Pedagógica**

Luana Santos Lemos

**Subsecretário de Gestão Administrativa e Financeira**

Thiago Fernando Costa

**Assessor Sênior**

Trajano Conti Ferreira

**Secretária Executiva**

Marinete Maria Trarbach Bremenkamp Murari

**Gerente de Ensino**

Elisangela de Souza

**Gerente de Formação e Desenvolvimento em Educação**

Truman José Vieira Júnior

**Coordenadora da Educação Especial**

Carla Gagno Intra Gumiero

**Coordenadora da Educação infantil**

Fernanda Vilela Miguel

**Coordenadora de Ensino Fundamental Anos Iniciais**

Kristian Karla Inacio de Souza Moraes

**Coordenador de Ensino Fundamental Anos Finais**

Fabricio Moreira Rufino

**Coordenadora de Educação em Tempo Integral**

Silvana de Oliveira Teixeira

**Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos**

Viviane Cosme de Oliveira

**Coordenadora de Tecnologias Educacionais**

Eliene Guimarães

**Coordenadora de Práticas Integradoras**

Fátima Rodrigues Burzllaf

**Coordenadora Pedagógica de Formação**

Maristela Gatti Piffer

## **Coordenação Geral**

Luana Santos Lemos  
Fátima Rodrigues Burzlaff

## **Grupo de Trabalho**

Andrea Carla Gonçalves  
Alinne Locatel Oliveira  
Elane Couto Uliana  
Fabiana Fernandes  
Fátima Rodrigues Burzlaff  
Flavio Marcus Ramos Fernandes  
Joselma De Souza Mendes Rizzo  
Larissa Schmaedeke Lange  
Maria Amélia Barcellos Fraga  
Mariluce de Souza Corrêa  
Maristela Gatti Piffer  
Renata Matos Martins Batista A. Simões  
Roberta Trindade Falcão

## **Equipe sistematizadora**

Fátima Rodrigues Burzlaf  
Flavio Marcus Ramos Fernandes  
Joselma de Souza Mendes Rizzo  
Larissa Schmaedeke Lange  
Mariluce de Souza Corrêa  
Maristela Gatti Piffer

## **Colaboração**

Vasti Gonçalves de Paula

## **Revisão de texto**

Joselma de Souza Mendes Rizzo

## **Editoração**

Genildo Ronchi

## PREFÁCIO

Na perspectiva de valorizar, instrumentalizar e sistematizar as ações educacionais vivenciadas nas Unidades de Ensino, um conjunto de documentos vêm sendo produzidos ao longo desta gestão. Nessa esteira, produzimos a “Política do Livro, da Leitura e da Biblioteca Escolar”, documento que reafirma a importância do investimento em práticas pedagógicas que contribuam para a formação de leitores, uma iniciativa fundamental para o avanço da educação na cidade de Vitória.

O texto se constitui mais um instrumento para o fortalecimento e a ampliação de experiências com a leitura nas unidades de ensino, tendo como motivação a formação de hábitos e de capacidades de leitura entre as crianças, estudantes, jovens e adultos matriculados na rede municipal, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento humano, cultural e cognitivo de todas as crianças/estudantes.

Por meio da ampliação do acervo das bibliotecas escolares e dos espaços de leituras, formação, do incentivo para a realização de atividades culturais e lúdicas, bem como do embasamento teórico e metodológico, a política busca garantir os espaços de interação com as crianças/estudantes em ambientes dinâmicos e enriquecedores para todos..

Nessa perspectiva, as bibliotecas escolares, as salas de leitura e os cenários temáticos são espaços-tempos fundamentais para a promoção do acesso à informação e o incentivo à leitura e, ainda, ambientes de excelência para o fomento dos valores de respeito, igualdade e diversidade.

Com essa iniciativa, a Secretaria de Educação de Vitória demonstra, mais uma vez, seu compromisso em promover uma educação de excelência e qualidade para todos/as os/as estudantes da rede.

Parabenizo a todos os envolvidos na elaboração deste importante documento e agradeço o compromisso em ampliar o acesso ao conhecimento para toda a comunidade escolar.

Luana Santos Lemos  
**Subsecretária de Gestão Pedagógica**

*A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum - ou ao menos totalmente - o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (CHARTIER, 1999, p. 77).*

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>2</b>	<b>MARCOS INSTITUCIONAIS E LEGAIS E DOCUMENTOS ORIENTADORES .....</b>	<b>10</b>
2.1	MARCOS INSTITUCIONAIS E LEGAIS.....	10
2.2	DOCUMENTOS ORIENTADORES .....	11
<b>3</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....</b>	<b>13</b>
3.1	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ABORDAGENS DE LEITURA....	14
3.2	SUPORTES DE LEITURA/ESFERAS DE COMUNICAÇÃO HUMANA/FINALIDADES DA LEITURA.....	16
<b>4</b>	<b>A LEITURA NAS DIFERENTES ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>19</b>
4.1	PELO DIREITO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE CRIANÇAS, LEITURA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
4.1.1	<b>Quem é o leitor na Educação Infantil? .....</b>	<b>19</b>
4.1.2	<b>Múltiplas linguagens: múltiplas leituras e escritas.....</b>	<b>21</b>
4.1.3	<b>A mediação na leitura - leitores formam leitores.....</b>	<b>23</b>
4.1.4	<b>Espaços tempos de Leitura na Educação Infantil .....</b>	<b>23</b>
4.2	O DIREITO À LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	26
4.2.1	<b>A constituição de sujeitos leitores no Ensino Fundamental.....</b>	<b>28</b>
4.2.2	<b>Espaços tempos de leitura no Ensino Fundamental .....</b>	<b>29</b>
4.3	A LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) .....	31
4.4	EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	33
<b>5</b>	<b>BIBLIOTECA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE VITÓRIA .....</b>	<b>37</b>
5.1	HISTÓRICO.....	37
5.2	BIBLIOTECA ESCOLAR: AMBIENTE DE LEITURA .....	41
<b>6</b>	<b>IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE LEITURA, DO LIVRO E DA BIBLIOTECA ESCOLAR .....</b>	<b>43</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>44</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>45</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A Política do Livro, da Leitura e da Biblioteca Escolar da Rede de Ensino de Vitória é um documento institucional e de gestão dos processos que envolvem as práticas educacionais voltadas para a formação de leitores na Rede Municipal de Ensino de Vitória - ES. Nesse sentido, é um importante instrumento no fortalecimento e ampliação das experiências com a leitura nos diversos espaços tempos de aprendizagem.

Para assegurar a legitimidade da sua construção, foi garantida a participação da pluralidade das vozes envolvidas com a educação no Município, por meio da criação de um Grupo de Trabalho composto por representantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA, Educação Especial, Educação Integral, Gerência de Formação e Bibliotecárias que, a partir das necessidades observadas no cotidiano das Unidades de Ensino e, em diálogo com seus pares e com os indicadores de natureza quantitativa e qualitativa produzidos recentemente em âmbito municipal e nacional, sistematizasse o documento.

A leitura é um assunto prioritário para a Rede de Vitória, o que justifica a criação e ampliação de espaços tempos destinados à leitura nas escolas, bem como sua centralidade nos diálogos realizados durante os processos de formação e atualização curricular organizados pela Gerência de Ensino e pela Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação.

Em um mundo cada vez mais dinâmico, marcado fortemente pelo uso das tecnologias, por meio das quais são veiculadas muitas informações, rápidas, fragmentadas e muitas vezes falsas, percebe-se a necessidade de (re)construirmos uma cultura de leitura. Tal reconstrução só será possível a partir do desenvolvimento de práticas que a incentivem nos diferentes tempos e espaços, potencializando o diálogo com diferentes textos e autores, de maneira a promover uma postura crítica e criativa diante dos textos e do mundo.

A necessidade de uma prática consistente de leitura, de um universo em que o livro possa fazer parte do cotidiano das pessoas livremente, não apenas de forma obrigatória para dar conta de conteúdos escolares, mas por interesse próprio, com cumplicidade e envolvimento, pelo próprio gosto de ler, é evidenciada no Plano Nacional do Livro e Leitura. De acordo com o documento,



Como têm apontado alguns de nossos mais expressivos pensadores no campo das Ciências Humanas, entre eles Nelson Werneck Sodré, o Brasil passou abruptamente de um estágio de oralidade para a cultura do audiovisual, já desde meados do século XX, quando a indústria cultural se fez onipresente entre nós, sem que houvesse efetiva mediação dos livros e materiais de leitura uma vez que esta nunca chegou a alcançar largas faixas da população, restringindo-se a pequenos e localizados grupos sociais(PNLL - 2006).

Nessa direção, é importante facilitar o acesso ao livro, torná-lo um item comum em nosso meio, como são os celulares, nossas vestimentas ou itens básicos da vida. Numa comunidade de leitores, é comum vermos livros por toda parte, nos ônibus, nas casas de parentes e amigos ou em variados encontros sociais.

Assim, além da necessidade da “formação de leitores”, o que se relaciona necessariamente com a consolidação da alfabetização e dos processos de ensino e aprendizagem para a criação de uma cultura de leitura, faz-se necessária também a criação de espaços de leitura, bem como de facilidade de acesso aos livros.

Nesse ponto, as bibliotecas públicas e escolares têm um papel importante e crucial: de acesso ao livro e de garantia ao direito de ler. Para isso, é necessário não somente um espaço adequado e acolhedor, mas também um acervo acessível a todos os públicos, capaz de atingir interesses e gostos diversos: variados formatos de livros acessíveis ao público da educação especial, adequados a todas as idades, acervos que dialoguem com o interesse pessoal e o geral, que promovam o pensamento e a cultura.

Por fim, um último desafio que ainda temos de superar na criação e formação de leitores: a concretização de um pacto social em torno da leitura. É necessário unir esforços de diferentes setores e instituições em prol da leitura, da formação de leitores críticos e criativos em nome da construção de uma cidadania para uma sociedade verdadeiramente democrática.

Diante dos desafios colocados e visando à garantia de práticas de incentivo à leitura na Rede Municipal de Ensino de Vitória, este documento tem por objetivos:

- Apresentar diretrizes que possam conduzir e sistematizar esforços intersetoriais em torno da promoção da leitura.
- Explicitar as bases conceituais que orientam as práticas de leitura nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos e com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.
- Incentivar práticas escolares integradas, em nome da formação de leitores e por uma cultura de leitura.
- Unificar as ações das bibliotecas escolares de Vitória, por meio de documentos de gestão, para garantir a melhoria das condições das bibliotecas escolares com vistas ao acesso ao livro a toda comunidade escolar.

## 2 MARCOS INSTITUCIONAIS LEGAIS E DOCUMENTOS ORIENTADORES

A Política do Livro, da Leitura e da Biblioteca Escolar toma como referência marcos institucionais legais e curriculares para a sua elaboração. Assim, em sua produção, foram tomados como embasamento, em âmbito Federal, o Plano Nacional do Livro e da Leitura - PNLL (2006), a Lei Nº 12.244 de 24 de maio de 2010 e a Política Nacional de Leitura e Escrita - PNLE (2018). Em âmbito estadual, o Projeto de lei nº 175/2010 e, em âmbitos municipais e estaduais, alguns Planos Municipais e Estaduais de Leitura e Escrita.

Além da legislação acerca do assunto, também foram consultados os Documentos Orientadores do Currículo na Rede de Ensino de Vitória, como as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2020), as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e EJA, a Política de Alfabetização, a Política de Educação de Jovens e Adultos e a Política da Educação Especial, entre outros.

### 2.1 MARCOS INSTITUCIONAIS E LEGAIS

O *Plano Nacional do Livro e da Leitura - PNLL (2006)* é produto do compromisso do Governo Federal de implementar políticas públicas visando à formação de uma sociedade leitora, sistematizado sob a liderança do Ministério da Cultura e Ministério da Educação. O documento sistematiza o resultado de sugestões de representantes de educadores, bibliotecários, universidades, especialistas em livro e leitura, organizações da sociedade, empresas públicas e privadas, governos estaduais, prefeituras e interessados em geral em torno de diretrizes básicas para assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional.

A Lei 13.696/18, de 13/07/2018, institui a Política Nacional de Leitura e Escrita que tem como diretriz a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas. Seu conteúdo é resultado de discussões realizadas ao longo de 10 anos por meio das atividades do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Sua implementação se deu pela União, por intermédio do Ministério da Cultura (MinC) e do Ministério da Educação (MEC), em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e com a participação da sociedade civil e de instituições privadas.



O Projeto de lei nº 175/2010 dispõe sobre a criação da *Política Estadual do Livro e da Leitura do Estado do Espírito Santo - PELL (2010)* e tem por objetivo fomentar o desenvolvimento cultural, a criação artística, histórica e memorialística no Estado do Espírito Santo, a distribuição e acesso ao livro e à leitura, bem como a difusão das práticas leitoras, reconhecendo os livros como instrumentos para a formação educacional e cultural, a promoção social e a manifestação da identidade cultural do Estado. Entre suas diretrizes estão a promoção de ações que objetivam o desenvolvimento do gosto e da cultura da leitura, a implantação e ampliação de bibliotecas públicas, o apoio a iniciativas de entidades associativas e culturais que visam à divulgação do livro e da leitura.

A *Lei Nº 12.244 de 24 de maio de 2010*, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de Ensino no país e obriga todas as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País a contarem com bibliotecas. Em seu Artigo 2º define biblioteca escolar como “[...] a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinado à consulta, pesquisa, estudo ou leitura [...]” e define, em seu Parágrafo Único, a obrigatoriedade de

[...] um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares (BRASIL, 2010).

*Planos Municipais e Estaduais de Leitura e Escrita*. Em todo o país, 12 estados e 153 municípios possuem planos de leitura ou estão em fase de construção desse documento. Apesar desses números serem modestos se consideramos as 27 unidades federativas e as 5.570 cidades brasileiras, indicam que importantes esforços continuam em curso e que é possível desenvolver políticas públicas locais e regionais significativas de fomento à leitura e escrita e promoção do livro.

## 2.2 DOCUMENTOS ORIENTADORES

Entre os documentos curriculares que orientaram a escrita deste texto estão as *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2020)*, cuja construção foi fruto de uma rede de diálogos entre os diferentes sujeitos implicados nos processos de construção das experiências curriculares que permeiam o cotidiano da Educação Infantil no município de Vitória. Tal processo envolveu movimentos como o “Pé na Cidade”, que foi constituído pela produção de experiências curriculares com foco na participação ativa das crianças, e o “Diálogos Curriculares”, que consistiu na promoção de diálogos

com profissionais que atuam nas Unidades de Ensino de Educação Infantil a partir da produção acadêmica de profissionais da rede e práticas docentes voltadas para a afirmação das crianças como produtoras de cultura e ainda as orientações curriculares apresentadas na Resolução nº 05/2009 (CNE/CEB), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (2018) e as proposições indicadas no documento orientador “Educação Infantil: Um Outro Olhar” (VITÓRIA, 2006), da Rede de Ensino de Vitória. Essas fontes apontam para as especificidades da Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito às concepções e princípios, entre outros pressupostos relevantes que precisam ser considerados na elaboração de propostas pedagógicas para essa etapa da Educação Básica.

Outro documento que embasou esta escrita foi o texto das *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e EJA (2020)* da rede de ensino de Vitória elaborado no período de 2013 a 2018. Para essa sistematização, foram realizados os Ciclos de Diálogos Curriculares visando à atualização do documento das diretrizes utilizadas desde o ano de 2004, sendo considerada toda a produção curricular municipal anterior e os documentos curriculares nacionais vigentes. O texto foi publicado, em sua primeira versão, em 2016, com atualizações em 2018 e em 2020. O documento traduz o percurso vivenciado, trazendo as referências históricas, legais e conceituais do currículo, os pressupostos teóricos e metodológicos das áreas do conhecimento e os objetivos de aprendizagem, e aspectos relacionados à inovação social e tecnológica na rede de ensino de Vitória.

Além desses, os documentos de *Políticas Municipais para a Educação* também constituíram importante referência para a escrita deste documento. Esses textos, em seu conjunto: a Política de Alfabetização em Vitória para o Ciclo Inicial de Aprendizagem (2012), a Política Municipal de Educação Especial (2018), de Educação de Jovens e Adultos - EJA (2018), de Formação Continuada para Profissionais da Educação (2018), de Educação Integral, de Protagonismo Estudantil (2018) e a Política Municipal de Alimentação e Nutrição Escolar (2020) têm sido de grande relevância para reflexões e práticas e contribuído para organização de ações nas Unidades de Ensino. Neles, encontramos um pouco do histórico de discussões sobre as práticas voltadas para a educação no Município, as Concepções e diretrizes acordadas para cada uma das temáticas e a legislação que embasa cada uma delas.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A formação do sujeito leitor tem sido um desafio para a escola ao longo dos anos. Resultados de avaliações que medem índices de proficiência em leitura ou de fluência leitora têm apontado que a maior parte de nossos estudantes não ultrapassa o nível básico de leitura, sendo capazes apenas de localizar informações na superfície textual, mas não conseguindo, por exemplo, realizar inferências, identificar o tema do texto, estabelecer relações com outros textos, entre outras estratégias necessárias para a compreensão.

Além disso, pesquisas, como a “Retratos da Leitura no Brasil (2020)” têm apontado redução nos níveis de leitura no Brasil. Em sua quinta edição, a pesquisa indica que a quantidade de leitores no país caiu de 56% em 2015 para 52% em 2019, o que equivale a ter perdido 4,6 milhões de leitores em 4 anos. A pesquisa ainda revela que o Brasil lê 2,5 livros por ano. Em 2007, 48% dos entrevistados responderam não ter dificuldade nenhuma para ler. Já em 2019, apenas 33% afirmaram o mesmo. O percentual de pessoas que dizem não ter paciência para ler saltou de 11% para 26% no mesmo período e a falta de concentração suficiente para a leitura cresceu de 7% em 2015 para 13% em 2019.

Entre as razões elencadas pelos entrevistados, destacam-se a falta de tempo, o não gostar ou não ter paciência para ler, preferir outras atividades, ter dificuldades para ler, sentir-se cansado e não haver bibliotecas por perto, além de problemas de saúde e visão.

Tais afirmações nos indicam, por um lado, a necessidade de discutirmos maneiras de incentivar a leitura, mas, por outro lado, e antes disso, indicam a importância de traduzir este termo para que possamos compreender os significados e sentidos dessa palavra. Afinal, o que entendemos por leitura? Qual sua importância e suas finalidades? Em que espaços e em que tempos a leitura acontece? Como a escola e a biblioteca escolar contribuem para a formação de leitores e leitoras?

Essas problematizações são necessárias, pois as práticas de leitura podem estar embasadas em diferentes referenciais teóricos. Nesse viés, em diálogo com o referencial curricular da rede de ensino de Vitória, propomos uma política que prime pela “[...] formação de sujeitos leitores, que se constituem historicamente nas relações com os outros, na participação ativa e responsiva de leitura na qual estejam engajados” (PMV/SEME, DCEF-EJA, 2020, p. 117).

### 3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ABORDAGENS DE LEITURA

Neste documento de política, a leitura é compreendida como uma forma legítima de participação e inserção na sociedade. É, ainda, concebida como um processo de produção de sentidos, no qual os sujeitos dialogam com os textos e aprendem a ter uma atitude crítica e ativa diante deles e do mundo.

Ler, então, nessa perspectiva, não é apenas repetir e/ou reproduzir um discurso, mas é participar do texto, é concordar, discordar, é entrelaçar as palavras do autor às próprias vivências, opiniões e aos conhecimentos sobre o assunto, mobilizando o que já domina sobre a linguagem, como o sistema de escrita, características dos gêneros, variedade de suportes, contexto, autor, época e, assim, recriar sentidos implícitos, construir inferências, estabelecer relações e produzir significações. É, portanto, um trabalho de produção de textos estabelecido no diálogo entre leitor-texto-autor, uma vez que os sentidos “[...] não se encontram estabelecidos a *priori* no texto, pois se constituem no processo de interação dialógica que se efetiva entre autores, leitores, outros sujeitos que se fazem presentes nos textos, em determinadas condições de produção” (SCHWARTZ, BECALLI, CORNÉLIO, 2019, p. 54).

De acordo com Geraldi (2003), leitura e produção de textos são processos integrados, tanto pela compreensão responsiva quanto pelas estratégias escolhidas na experiência de produção do autor. Segundo ele,

[...] o produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas - se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história - se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (GERALDI, 2003, p. 166).

A compreensão da leitura como atividade dialógica encontra embasamento teórico na concepção discursiva de linguagem, decorrente de estudos no campo da estética e da filosofia da linguagem (BAKHTIN, 1992). Problematizando a visão que concebe a linguagem como comunicação e a que a vê apenas como expressão do pensamento, a perspectiva bakhtiniana compreende a linguagem como interação e, portanto, envolve sempre processos de produção de sentidos na e pela forma como nos posicionamos no mundo por meio dela, tendo em vista os aspectos sociais, éticos, estéticos políticos, históricos, culturais, ideológicos, filosóficos que permeiam a vida humana (PMV/SEME, DCEF-EJA, 2020).

A adoção da perspectiva discursiva de linguagem contribui para a superação de propostas pedagógicas que excluem os aspectos culturais, sociais e políticos das práticas de leitura nas quais os leitores são meros receptores de informações e de ideias. Macedo (1990) problematiza essa forma de conceber a leitura, analisando as suas principais abordagens.

Segundo o autor, na abordagem acadêmica de leitura, por exemplo, podem ser observados dois propósitos, a depender do público leitor: a aquisição de formas preestabelecidas de conhecimento organizadas em torno do estudo do latim e do grego e das obras clássicas ou a aquisição de habilidades de leitura, decodificação de palavras e desenvolvimento de vocabulário. Para Macedo (1990), essa abordagem é inerentemente alienadora, uma vez que prevê um nível de leitura para a classe dominante e outro para a maioria despossuída, ignorando a experiência de vida, a história e a prática linguística dos alunos e enfatizando, por outro lado, o domínio e a compreensão da literatura clássica.

Na esteira do desenvolvimento progressista, destaca-se a abordagem utilitarista de leitura cuja meta principal “[...] é produzir leitores que atendam aos requisitos básicos de leitura da sociedade contemporânea” (MACEDO, 1990, p. 94), por meio do aprendizado mecânico de habilidades de leitura que possibilitem o acesso ao mercado de trabalho e o aumento do nível de produtividade. Nesse viés, são criados muitos programas de ensino da leitura e da escrita que visam à diminuição do “analfabetismo funcional”. Esses programas são apresentados como soluções para o aprendizado das capacidades básicas de leitura e de acesso a determinados gêneros textuais, numa perspectiva utilitarista e pragmática.

De acordo com o autor, a leitura também pode ser abordada do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Nessa abordagem, as habilidades de leitura também são importantes, mas o destaque está na “[...] construção do significado pelo qual os leitores se envolvem numa interação dialética entre eles e o mundo objetivo” (MACEDO, 1990, p. 95). A ideia é o desenvolvimento de estruturas cognitivas que ajudem os alunos a realizarem atividades cada vez mais complexas, utilizando estratégias de análise, comparação, inferência, entre outras. Nessa abordagem, não há preocupação com o engajamento dos leitores em reflexões críticas nem com o conteúdo ideológico dos textos, com as experiências de vida, as linguagens e as histórias dos alunos, o que influencia na produção de sentidos.

Aproximando-se da visão cognitivista, a abordagem romântica de leitura também está baseada na construção do significado, porém, centrada no leitor. Enfatiza o aspecto afetivo e “[...] encara a leitura como a satisfação do ego e como uma experiência



prazerosa” (MACEDO, 1990, p. 96). Segundo o autor, essa tradição romântica tende, portanto, a reproduzir o capital cultural dominante, deixando de considerar as diversas desigualdades sociais e as relações assimétricas de poder dentro da sociedade.

Assim, embora essas abordagens sejam distintas em suas finalidades e pressupostos, apresentam aspectos comuns que precisam ser problematizados, como a concepção de linguagem e de sujeito que a elas estão subjacentes, uma vez que

[...] ignoram o papel da linguagem como força da maior importância na construção das subjetividades humanas. Isto é, ignoram o modo pelo qual a linguagem pode confirmar ou rejeitar as histórias e as experiências de vida das pessoas que a empregam (MACEDO, 1990, p. 97).

Ao separarem a linguagem do seu conteúdo vivencial e ideológico, essas abordagens de leitura ignoram também que a linguagem é constituída nas interações entre as pessoas em situações concretas de produção e, portanto, não se reduz a um sistema abstrato de normas. Caso assim fosse, o texto seria apenas um conjunto de elementos gramaticais e a atividade de leitura reduzida a um ato mecânico de decodificação de palavras e de localização de informações, num processo linear de compreensão centrado no texto (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).

Dessa maneira, embora se proponham a formar leitores fluentes, essas abordagens, adotadas nas escolas há décadas, podem estar produzindo efeito contrário ao que preconizam, contribuindo para a compreensão de que ler é apenas localizar informações ou realizar tarefas, uma capacidade que precisa ser desenvolvida para que as pessoas possam fazer uso na realização de tarefas do cotidiano e, assim, acreditem que não existem outras finalidades para a leitura ou que é algo monótono e cansativo.

Nesse sentido, reiteramos a importância do investimento em práticas de leitura que possibilitem a ampliação das capacidades de leitura das crianças/estudantes, mas, sobretudo, que considerem autores e leitores como sujeitos concretamente situados por contextos históricos, ideológicos e culturais.

### **3.2 SUPORTES DE LEITURA, ESFERAS DE COMUNICAÇÃO HUMANA E FINALIDADES DA LEITURA**

Diferentes situações de comunicação nos colocam diante de uma infinidade de enunciados que podem estar organizados em variados gêneros textuais. Isso ocorre, porque em diferentes campos da comunicação humana somos demandados a ler e a produzir textos, a interagir por meio da palavra. Segundo Bakhtin (2006),

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (p. 261).

Em cada campo da atividade humana, portanto, são infinitas as possibilidades de gêneros, pois, segundo o autor, “[...] em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2006, p. 262).

Nessa mesma direção, é necessário reconhecer que, ao longo do tempo, surgiram variados suportes textuais, compreendidos como os meios que servem de base para a materialização dos diferentes discursos, sejam eles orais ou escritos que, de diferentes maneiras e com diferentes intensidades, interferem nos modos de ler os textos e nos processos de produção de sentidos dos mesmos.

Compreender como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto nos ajuda a dar os primeiros passos na compreensão do assunto, mas segundo Marcuschi (2003), não o esgota. Para o autor, “[...] todo gênero tem um suporte, mas a distinção entre ambos nem sempre é simples e a identificação do suporte exige cuidado!”(p. 9).

Dessa maneira, entendemos que, em alguns contextos, o suporte pode interferir na função do gênero textual ou nos processos de textualização, o que influenciará também o processo de produção de sentidos. Um exemplo citado por Marcuschi (2003), são os anúncios publicitários que não são imunes aos seus portadores. Como afirma o autor,

Uma publicidade numa revista masculina como a *Playboy*, ou feminina como *Vogue*, ou na revista de bordo da VARIG, *Ícaro*, ou então em revistas de divulgação semanal como *Veja*, *Istoé* ou num jornal como o *Diário de Pernambuco*, vai ter características diversas sob o ponto de vista da textualização. Por outro lado, considerando (a) pode-se pensar se um *poema* num *livro didático*, em um *jornal* ou num *livro de poemas*, enquanto suportes diversos, será a mesma coisa (p. 35).

Além disso, segundo ele, em consonância com Bakhtin, os suportes textuais têm variado desde a antiguidade. Dos interiores das cavernas ao ambiente virtual, experimentamos, ao longo da história, o surgimento de variados suportes para diferentes gêneros textuais que, além de influenciarem as maneiras de ler e de dialogar com os textos, demandam diferentes maneiras de manipulação e interferem também nos modos de ler um texto.

Nessa mesma direção, Chartier (1945) afirma que

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum- ou ao menos totalmente- o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (p. 77).

Atitudes produtivas na leitura, conforme defendido por Geraldi “[...] fazem da leitura uma produção de sentidos pela mobilização dos “fios” dos textos e de nossos próprios “fios” [...]” (2003, p. 171). Assim, para que as crianças/estudantes possam realizar a leitura na perspectiva da produção, como processo de sentidos, a atividade de leitura deve ser sempre permeada por finalidades para que os estudantes possam ir ao texto para buscar informações: “querer saber mais”; para estudar: “escutar” o texto, retirando dele tudo o que pode oferecer; para usar o texto na produção de outros textos; para desfrutar de suas palavras, imagens e sentidos, sem perguntas previamente formuladas, mas apenas como fruição (GERALDI, 2003), defendemos a necessidade de que sejam motivadas para isso e que lhes seja garantido o acesso a diferentes gêneros textuais em variados suportes de leitura.



## 4 A LEITURA NAS DIFERENTES ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

### 4.1 PELO DIREITO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE CRIANÇAS, LEITURA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando que a leitura é um direito de todos e via de acesso ao conhecimento e aos diversos bens culturais construídos pela humanidade, é fundamental citar a importância da Educação Infantil enquanto etapa da educação básica e garantidora dos direitos das crianças, no processo de formação de leitoras e leitores, visto que tal processo é iniciado desde a primeiríssima infância, inclusive antes de as crianças frequentarem as unidades de ensino. Desde cedo elas interagem com a cultura escrita que permeia nosso cotidiano, o que promove o desejo de compreender o sistema de escrita e dele se apropriar. É por meio dessas interações que vão elaborando o seu conceito de língua escrita, das funções do ler e do escrever, dos códigos, letras, números e diferentes gêneros e portadores textuais (Soares, 2009 *apud* Baptista, 2010).

Visto que a formação de leitores deve ser um compromisso coletivo para a promoção da cidadania de todas e todos, é imprescindível criarmos condições para que as leituras e conversas sobre livros aconteçam em diversos espaços, principalmente nos que se ocupam da educação da primeira infância.

#### 4.1.1 Quem é o leitor na Educação Infantil?

Podemos dizer que a criança faz sua leitura de mundo, produz cultura e conhecimentos a partir das experiências vivenciadas nos espaços tempos por onde passa e nas suas interações. Malaguzzi (1999) nos fala de uma criança pesquisadora e produtora de teorias provisórias.

Há séculos que as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que o que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas (MALAGUZZI, 1999, p. 19).

Um marco legal importante que corrobora o exposto até aqui é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, quando traz no bojo dos campos de experiências que, desde cedo:



[...]a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2018, p. 42 ).

A etapa da Educação Infantil atende às especificidades da infância, da forma como as crianças de 6 meses a 6 anos de idade se relacionam com o mundo e constroem sentidos para o que experimentam. Assim sendo, é indispensável que a infância seja considerada como construção social e histórica, conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil, que trazem o termo no plural, afirmando “[...] as diferentes infâncias que as crianças e os adultos experimentam, inventam, vivem” (PMV/SEME, 2020, p. 52), constituídas/os por diferentes contextos culturais, sociais, históricos, políticos e territoriais. Existem, portanto, diversas infâncias, diversos modos de ser criança, brincar e de se relacionar com as outras pessoas e com o mundo, incluindo o mundo escrito. Além disso, é necessário reconhecer que

[...] a criança produz cultura na interação que estabelece com outras formas e manifestações de cultura. Como sujeito de direitos, a criança cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a ordem das coisas, estabelece uma relação crítica com a tradição (KRAMER, 2009a *apud* BAPTISTA, 2010, p. 2).

Nessa perspectiva, é importante considerar que o repertório que possibilita às crianças se apropriarem da cultura da língua escrita e da leitura é construído a partir dos seus contextos sociais, culturais e históricos e pelas experiências vividas por elas nesses contextos.

O objetivo das unidades de ensino de Educação Infantil é justamente possibilitar a ampliação das experiências vividas pelas crianças, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução nº 05/2009, em seu artigo 8º:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

A promoção desse objetivo é alcançada por meio dos eixos indissociáveis e estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil *educar-cuidar-brincar-interagir*, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil de Vitória. Esses eixos “[...] apontam para um conjunto de diferentes olhares, atitudes, saberes e fazeres que afirmam as relações e orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil.” (PMV/SEME, 2020, p. 51). Tais práticas são materializadas em experiências coletivas e individuais que

[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com as diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2009, p.25).

#### 4.1.2 Múltiplas linguagens: múltiplas leituras e escritas

As experiências com as práticas de leitura e escrita nos CMEIs de Vitória acontecem considerando a integralidade das crianças e o trabalho com as diferentes linguagens na Educação Infantil, na busca de uma proposta integrada, de não hierarquização e nem compartimentalização dos conhecimentos. É nesse contexto que são promovidas essas experiências:

O desafio aponta para a implementação de práticas que assumam uma perspectiva integradora, que conta com planejamentos coletivos e criação de situações comunicativas diversas nos espaços tempos da Educação Infantil. Dessa forma, com a articulação de linguagens, saberes, experiências e profissionais, possibilitamos que as crianças sejam produtoras dos mais variados textos, sejam eles orais, escritos, imagéticos, corporais, entre outros, com vistas a manifestarem seus questionamentos, pensamentos, curiosidades, ideias e compreenderem o funcionamento das linguagens (PMV/SEME, 2020, p. 90).

Assim, movimentar-se, desenhar, pintar, apreciar uma gravura, ouvir uma canção, dançar, construir e desconstruir com materiais não estruturados, brincar de faz de conta, ouvir histórias, escrever cartas, realizar visitas a museus, teatros, conviver com música, manusear e ler de diversas maneiras livros e outros portadores textuais são experiências promovidas no cotidiano dos CMEIs. A leitura na Educação Infantil não é, portanto, algo que a criança faz apenas com os olhos: do ‘alto de sua inteireza’, ela lê o mundo com os olhos, com os ouvidos, com as mãos, enfim, com o corpo inteiro.

É considerando essa ‘inteireza’ da criança, que vive e interage com o mundo por meio de diferentes linguagens e que recompõe permanentemente as experiências vividas, que as Diretrizes Municipais trazem no título de cada um dos campos temáticos propostos para organização das práticas pedagógicas que envolvem as múltiplas linguagens os termos **Expressão** e **Corpo**. Conforme as diretrizes, é necessário

[...] assegurar a participação das crianças em situações de leitura de diferentes gêneros textuais, mesmo quando fazem uso de elementos linguísticos como a imagem ou a palavra desenhada para enunciar o sentido do texto. As DCNEI reconhecem que a linguagem escrita é objeto de interesse das crianças desde cedo e chamam a atenção para a necessidade de propostas pedagógicas coerentes com o que se conhece como especificidade da primeira infância (PMV/SEME, 2020, p. 92).

Sendo assim, podemos afirmar que as práticas de leitura têm lugar em todas as práticas pedagógicas da Educação Infantil. No entanto, para organização das proposições curriculares das diretrizes, as experiências com a leitura e a língua escrita são foco do item **Expressão, Corpo, Textos, Verbos, Poesias e Imagens**. Assim,

[...] o que propomos são práticas com foco nas relações, na indissociabilidade do cuidar e educar e nos direitos das crianças e que, por meio das interações e da brincadeira, buscam ampliar o repertório de linguagens, com vistas a atender as particularidades e especificidades das infâncias nessa primeira etapa da Educação Básica (PMV/SEME, 2020, p. 83).

As Diretrizes Municipais também destacam a importância de que as propostas de experiências com a leitura e a produção de textos sejam prazerosas para as crianças, desde bebês, promovendo familiaridade com práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, são propostas situações de interação por meio de rodas de leitura e contações de histórias, momentos coletivos em que crianças e professores/as são motivados a ler e ouvir diferentes textos, a partir de livros e outros portadores textuais.

Nesse sentido, é apontado que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil não deve ser uma prática mecânica, sem sentido, com vistas apenas à decifração da escrita. As práticas afirmadas se baseiam na busca “[...] da autonomia das crianças e na oportunidade de se expressarem, que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento e os questionamentos das situações vivenciadas com elas, para que aconteça a apropriação, o reconhecimento, a compreensão e a fruição da linguagem (PMV/SEME, 2020, p. 93).

E para que tal objetivo seja alcançado, é importante que nos atentemos para a qualidade das mediações entre crianças e a leitura, que precisam ser permeadas por sensibilidade e dialogicidade, com a promoção de ações vivas com a leitura, em ambientes culturais ricos. Dessa forma, considerando a importância de que todos os espaços do Cmei estimulem a leitura e as conversas a respeito, neste documento de política destacamos a necessidade de atenção a alguns aspectos:

- a contextualização das obras, como prática fundamental para a compreensão de seu significado;
- a demonstração do prazer de ler pelos adultos que interagem com as

crianças;

- a construção de cenários de aprendizagem que estimulem a leitura;
- e a atenção à qualidade dos livros e outros portadores textuais selecionados.

### **4.1.3 A mediação na leitura - leitores formam leitores**

No que diz respeito às mediações entre a criança e os livros e outros suportes textuais, é necessário, como dito anteriormente, que seja dada atenção às relações que os adultos que interagem com as crianças mantêm com a leitura. Nesse sentido, é importante que tanto as/os profissionais da unidade de ensino quanto as famílias das crianças tenham ciência de que sua postura como leitores/as contribuirá para a formação de leitores-crianças. Tal processo de formação passará, principalmente, por experiências com a leitura, em um contexto cultural rico em experiências diversificadas, proporcionadas pelos diversos sujeitos que fazem parte da vida da criança. À vista disso, a parceria entre CMEI e famílias é fundamental para que, também nos ambientes familiares, sejam proporcionadas vivências de leitura que venham a contribuir para o processo.

Tais experiências precisam ser planejadas tendo em vista que é necessário um diálogo constante com a cultura e com a história e que não precisam envolver apenas a literatura infantil. As vivências mais relevantes para as crianças, que ficarão verdadeiramente registradas, serão as que tiverem significado para elas, que sejam contextualizadas. Para que isso ocorra, precisamos dedicar atenção à construção de cenários de aprendizagem que estimulem tais experiências e à qualidade dos livros e outros portadores textuais selecionados, conforme assinalado anteriormente.

### **4.1.4 Espaços tempos de Leitura na Educação Infantil**

Para promover ambientes que potencializam as mediações com as múltiplas linguagens, entre elas, a linguagem escrita, a Educação Infantil de Vitória propõe a Produção de Cenários de Aprendizagem como um dos cinco elementos considerados na construção do currículo da Educação Infantil. Assim, são previstos cantinhos de leitura, tendas para contação de histórias e árvores de livros cujos “frutos” podem ser colhidos e “degustados” pelas crianças deitadas em esteiras espalhadas pelo chão do pátio, por exemplo.

É importante que tais cenários e ambientes sejam planejados e construídos de forma a permitir o livre acesso das crianças aos livros e a outros portadores textuais, para que possam vê-los, tocá-los e escolhê-los de acordo com seus interesses. Há que



se pensar, também, na quantidade e variedade, disponibilizando livros e textos de diferentes tipos, gêneros e em diferentes suportes: livros interativos, livros-brinquedo, poemas, contos, livros de arte, livros de pesquisa, gibis, jornais, revistas, textos verbais e visuais, além de suportes digitais.



Para tanto, é necessário que sejam realizados investimentos em equipamentos, mobiliário e acervo diversificado de acordo com as necessidades e especificidades das crianças e que as escolhas sejam feitas levando em consideração dois aspectos: as *temáticas* e as *imagens e projeto gráfico*.

Ao abordar o assunto, Baptista (2010) enfatiza a necessidade de que as escolhas do acervo para a Educação Infantil não estejam somente atreladas à instrumentação pedagógica; ao contrário, afirma que tal escolha também deve observar a literatura infantil como “[...] literatura com valor em si mesma, que é fonte de prazer e de experiências estéticas” (BAPTISTA, 2010), o que corrobora o que trazem as nossas Diretrizes Municipais. A autora indica que as temáticas abordadas devem ser diversificadas, e

[...] que as escolhas sobre o que ler para as crianças sejam ancoradas na concepção de que as crianças são inteligentes, competentes e possuem grande curiosidade e interesse em conhecer. Para acessar esses interesses e estimular sempre e mais a curiosidade infantil, é importante ouvir a criança e buscar entendê-la, o que pressupõe respeitá-la como sujeito de direitos e como alguém que produz conhecimentos (BAPTISTA, 2010, p. 7).

Sobre o aspecto que se refere às imagens e ao projeto gráfico, é indispensável enfatizar que, na educação infantil, “[...] as imagens são mais do que meras representações daquilo que o texto verbal diz e não se restringem a explicar algo do texto escrito” (BAPTISTA, 2010). Elas ampliam as experiências estéticas e possibilitam novas construções do sentido. Considerando que nessa etapa trabalhamos com pequenos leitores, o livro será lido, visto, revisto, e manuseado de diversas maneiras. Dessa forma, ao escolher os materiais, além de buscar a diversificação das temáticas, é importante assegurar o acesso a livros e textos que utilizem diversificadas técnicas, materiais e recursos gráficos, como desenhos, fotografias, massinhas, gravuras, colagens, dentre outras.

Além disso, é necessário que consideremos as enunciações infantis na escolha da literatura escolhida para compor o acervo dos CMEIs. De maneira geral, tal escolha é feita somente por adultos, e às crianças são oferecidas poucas ou nenhuma chance de interlocução ou interferência. É importante que seja possibilitada essa escuta, seja por meio da participação ativa das crianças nesses processos, seja por meio da observação das relações que as mesmas estabelecem com o acervo já disponibilizado, pois, muitas vezes, a inadequação de certos livros infantis a seus interesses é denunciada por elas por meio da rejeição aos mesmos.

Em resumo, as práticas de leitura na Educação Infantil devem priorizar a ampliação das experiências estético-literárias das crianças e o acesso aos conhecimentos científicos e artísticos que a leitura proporciona, o que implica investimentos em escolha de acervo diversificado, e promoção de ambientes que estimulem a leitura e a escrita, a imaginação e a criatividade das crianças.

## 4.2 O DIREITO À LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Visando à ampliação das experiências vivenciadas no contexto da Educação Infantil, no Ensino Fundamental, a leitura se configura como dimensão constitutiva das práticas educativas em todas as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares. Ela perpassa todos os segmentos (anos iniciais e anos finais) e todos os espaços tempos de aprendizagem. É uma atividade essencialmente humana que envolve aspectos históricos e culturais e que promove a interação com as diversas formas de linguagem, como a escrita, a plástica, a corporal, a cênica, a cinematográfica, a musical, entre outras.

Nessa direção, de forma mais ampla, o trabalho com a leitura no Ensino Fundamental não se restringe ao texto escrito, mas refere-se também “[...] a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 70), contribuindo para que as crianças/estudantes valorizem as práticas de linguagem como produtos culturais e as experiências de leitura como propiciadoras de uma formação política, ética, sensível e estética.

Essa abordagem mais abrangente de leitura também é delineada no Documento de Política de Alfabetização em Vitória para o Ciclo Inicial de Aprendizagem (PMV, 2012, p. 51) que defende a importância das “[...] situações de ensino aprendizagem que levem em consideração a linguagem oral e escrita, bem como as linguagens: plástica, cênica, musical e corporal, dentre outras”.

A aprendizagem da leitura, nesse contexto, favorece o desenvolvimento da capacidade humana de articular significados arbitrários de representação que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade, conforme defendido nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (DCEF/EJA, PMV, 2020), possibilitando a apropriação de formas singulares de interação que mobilizam processos de aprendizagem nos diversos campos do saber vinculados à produção científica, à criação artística, à experiência literária, às manifestações da cultura corporal do movimento e a experiência da construção de sentidos nas línguas maternas e estrangeiras.

Como um dos eixos organizadores do ensino da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, conforme previsto nas DCEF/EJA (PMV, 2020), o trabalho com a leitura é visto como uma atividade discursiva e, portanto, “[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos

linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização” (KOCH, 2003, p. 17) e que pressupõe “[...] a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo” (Ibid., p. 17).

O eixo Leitura também está previsto nas orientações curriculares nacionais contemplando as práticas de linguagem vivenciadas por leitores/ouvintes/espectadores na interação com textos escritos, orais e multissemióticos, como exemplos de leitura para:

[...] fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, BNCC, 2018, p. 69).

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o currículo municipal prevê o desenvolvimento de práticas de leitura como uma dimensão constitutiva do ensino das línguas de modo que as crianças/estudantes desenvolvam aprendizagens que ampliem suas capacidades linguístico-discursivas, tais como:

- 1) a compreensão dos gêneros lidos, com reflexões sobre os projetos de dizer implicados (leitor e leitura previstos) e os contextos de circulação (autoria, época, esferas, intertextualidade, interdiscurso, ideologias, dentre outros aspectos);
- 2) o reconhecimento da polifonia, identificando-se as vozes presentes nos textos;
- 3) as reflexões críticas relativas às temáticas tratadas nos textos;
- 4) a compreensão de gêneros diversos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos de linguagem verbal e multimodal;
- 5) a ampliação do vocabulário, a partir da leitura de gêneros diversos e do contato com obras de referência [...];
- 6) o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão de um conjunto variado de gêneros (antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, localizar informações explícitas, elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto, reconhecer tema, estabelecer relações de intertextualidade etc.) (PMV, DCEF/EJA, 2020, p. 117).

Cabe destacar ainda que as diretrizes curriculares municipais salientam, e reiteramos nesta política de leitura, que a formação de sujeitos leitores pressupõe a participação ativa responsiva, num movimento que articule leitura e produção e que possibilite a ampliação do universo discursivo e as possibilidades de diálogo com o mundo, com a história, com as pessoas. Assim, entre os objetivos gerais previstos no documento curricular, por meio do trabalho com a leitura é possível:

- contribuir para o reconhecimento de uma diversidade de textos, linguagens e saberes como modos legítimos de pensar, sentir e estar no mundo, bem como de produzir conhecimentos, levando os estudantes a compreenderem o caráter situado e histórico das práticas de linguagem;
- favorecer o desenvolvimento de sujeitos críticos, de cidadãos participativos

com identidades politizadas, por meio de uma abordagem discursiva de linguagem, compreendendo a construção de sentidos como um processo complexo e dialógico (DCEF/EJA, PMV, 2020, p. 75).

#### 4.2.1 A constituição de sujeitos leitores no Ensino Fundamental

A perspectiva de trabalho com a leitura proposta neste documento de política está ancorada na ideia de que a constituição de sujeitos críticos e participativos é definida nas/pelas relações vivenciadas entre as pessoas, sendo a escola o lugar privilegiado para isso, uma vez que as crianças/estudantes interagem cotidianamente com a produção histórica e cultural da humanidade produzindo formas de estar no mundo e modificando sua realidade.

Desse modo, “[...] a constituição do ser humano não é algo dado, inato ou imutável. Ele vai se constituindo como sujeito em contato com as pessoas, com a cultura, com a linguagem, com o conhecimento e, nesse processo, transforma-se e é transformado” (PMV, DCEF/EJA, 2020, p. 34).

A compreensão de que somos, há um só tempo, seres biológicos, culturais e sociais e que participamos de um processo histórico (PMV, DCEF/EJA, 2020), incide diretamente sobre o processo de formação de leitores, uma vez que, como uma atividade humana, a leitura é fator de humanização e, portanto, de transformação.

Assim, neste documento de política corroboramos a ideia de que as crianças/estudantes são sujeitos que se constituem e se autoconstroem por meio das atividades sociais e culturais em que estão engajados, entre elas a leitura. As práticas pedagógicas, nesse sentido, fortalecem a experiência das crianças e adolescentes como sujeitos históricos e produtores de cultura nos diferentes tempos e espaços da instituição.

A apropriação da linguagem escrita, como uma forma especial de linguagem é, portanto, um direito a ser assegurado. E, nessa direção,

[...] a alfabetização tem uma função social e cultural que não se reduz apenas à aquisição da leitura e da escrita, mas é a possibilidade do estudante ter acesso às diferentes linguagens no sentido de ampliar o seu universo cultural, apropriando-se do sentido da leitura e da escrita para sua vida, fazendo uso consciente desse mecanismo de interlocução, ou seja, de interação com os outros através da linguagem (PMV, DCEF/EJA, 2020, p. 35).

Assim, as experiências de leitura devem ser asseguradas desde o início do processo de alfabetização, sendo ampliadas ao longo de todo o Ensino Fundamental, como previsto nos objetivos de aprendizagem das DCEF/EJA (PMV, 2020, p. 129) para que as crianças/estudantes possam:

- Utilizar diferentes materiais, espaços e tempos destinados à leitura como fruição;
- Fazer uso do acervo, das bibliotecas e outras fontes (audiovisuais e fontes online) para ler, pesquisar e utilizar informações.
- Fazer uso da leitura como meio de acessar e produzir conhecimentos.
- Utilizar diferentes linguagens a fim de realizar leituras para além do código escrito.
- Identificar os diferentes textos (literários, jornalísticos, informativos, científicos, instrucionais e etc.) reconhecendo suas finalidades.
- Identificar o modo de organização, aspectos composicionais e linguísticos característicos dos gêneros.
- Utilizar os aspectos contextuais e elementos característicos dos gêneros e seus suportes no processo de produção de sentidos do texto.
- Compreender que os diferentes textos (cultura literária ficcional, representação ou relato das ações humanas; sustentação ou refutação ou negociação de posição; divulgação de diferentes formas do saber – conhecimento científico; informação de procedimento e regulação de comportamentos) se configuram em função do contexto de produção.
- Elaborar sentidos a partir de textos lidos por outras pessoas e/ou individualmente, utilizando diferentes estratégias de leitura.
- Avaliar os textos lidos e estabelecer relações entre texto e contexto de vida, fazendo apreciação crítica.

#### 4.2.2 Espaços tempos de leitura no Ensino Fundamental

A leitura é uma atividade desenvolvida pelos diferentes sujeitos da comunidade escolar: crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, professores/as, bibliotecários/as, equipes gestoras e demais servidores que participam do cotidiano educacional. Sendo assim, é necessário que a equipe escolar conheça as práticas de leitura praticadas no território para que possa (re)significar e ampliar a leitura oportunizando diferentes espaços, tempos e modos de interação por meio da leitura, tais como, a sala de aula, a biblioteca escolar, os cantinhos de leitura, o laboratório de informática, o pátio, o refeitório, os corredores, os arredores da escola, as redes sociais, as plataformas digitais, entre outros ambientes.

A utilização desses espaços, tempos e modos de aprendizagem e de trabalho com a leitura precisa ser potencializada por meio de práticas pedagógicas que atendam a finalidades específicas, como exemplificam Versiani, Yunes e Carvalho (2012, p. 33) ao afirmarem que “[...] os círculos de leitura, a estante de leitura na sala de aula, o reconto, a contação de histórias, os clubes do livro: tudo isso são práticas pedagógicas” que mobilizam a formação de leitores.

Contudo, para a constituição de uma comunidade de leitores, é necessário investimento em ações, de caráter institucional, que envolvam toda a comunidade escolar, como os projetos institucionais de leitura.

Um *projeto de leitura* reúne uma série de práticas pedagógicas e atua em toda a comunidade de modo que contribua para o desenvolvimento social a partir das transformações que pretende realizar – no caso, por meio da leitura. [...] É algo muito mais abrangente [...] e se propõe a uma ação efetiva e de alcance mais permanente, possibilitando o direcionamento de diversas práticas pedagógicas para um fim muito maior (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p. 33-34).

A implementação de Projetos Institucionais de Leitura requer planejamento consistente que considere os interesses, as experiências de leitura das crianças/ estudantes, assim como suas necessidades de aprendizagem, e que considere também os campos de atuação humana, com destaque ao campo da cultura literária.

Assim, é necessário responder a questões como “quais são as experiências de leitura vivenciadas na comunidade escolar? Quais campos de atuação, suportes e gêneros textuais são mais recorrentes nas atividades de leitura? O que os estudantes leem? Para quê? Quando? Como? Onde? Quais estudantes demonstram maior interesse pela leitura? Quais não demonstram? Por quê? O não interesse pela leitura tem impactado os processos de aprendizagem?”, que podem subsidiar a definição de ações institucionais que contribuam para a formação de leitores/as, do hábito e do gosto pela leitura, o que está relacionado, necessariamente, com a acessibilidade ao currículo e com o engajamento dos sujeitos nas ações educativas.

Acreditamos que o hábito de ler e o gosto pela leitura são condições que, ao mesmo tempo, integram e precisam ser alcançadas nos processos de ensino e aprendizagem. Se o/a estudante/criança desenvolve o hábito e o gosto pela leitura, esta, por sua vez, pode impulsionar, sobremaneira, a sua prática estudantil, bem como alavancar sua aprendizagem de forma ativa colocando-o como protagonista da ação educativa.

Nesse sentido, reconhecendo os desafios que ainda estão subjacentes ao trabalho com a leitura no contexto escolar (ZILBERMAN, 1993; DALVI, 2013), reafirmamos a importância do investimento em ações institucionais, internas e externas às Unidades de Ensino, que considerem:

- As práticas de leitura realizadas pelas/nas comunidades escolares.
- Ações de trabalho com a leitura visando ao desenvolvimento do hábito de ler e do gosto pela leitura, tendo em vista o público atendido, incorporando-a ao cotidiano escolar (e extraescolar) de todos (e talvez principalmente do/a próprio/a professor/a, como leitor/a em evidência).
- A organização de diferentes espaços, tempos e modos de leitura, bem como o acesso à variedade de gêneros discursivos, suportes e modos de apresentação e o diálogo a respeito dos mesmos.
- A inserção dos/as estudantes em vivências, circuitos ou sistemas mais amplos: bibliotecas, salas de leitura, saraus, feiras culturais e literárias, lançamentos, frequência a sebos, rodas de leitura, mesas de debates, encontros com escritores, ilustradores e tradutores, leitura de críticas e resenhas jornalísticas, pesquisa na internet, criação de adaptações, paródias, homenagens, recriações, traduções, entre outros.
- A garantia da acessibilidade dos/as crianças/estudantes aos materiais de

leitura tendo em vista as especificidades dos sujeitos e a necessidade de compreensão e diálogo sobre os diferentes enunciados, disponibilizando-os em todos os lugares da escola e tornando-os compreensíveis, discutíveis, próximos das crianças/estudantes.

- A promoção de eventos de leitura, que contemplem a leitura de textos literários, por exemplo, para que a memória (física, emocional, psíquica, linguística) de leitor efetivamente se constitua/amplie.
- A organização de experiências de diálogos, a partir de diferentes leituras, para produzir textos, obras de arte, dança, música, teatro, como resposta ao ato de ler.
- A avaliação como forma de promover a aprendizagem e, principalmente, a aproximação e o respeito, a partir de critérios enunciáveis, do diálogo, da escuta amorosa e afetiva que todo ato educativo exige.

### 4.3 A LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Refletir sobre as possibilidades e dimensões da leitura, bem como da formação de leitores/as na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos leva à necessidade de compreensão do seu modo próprio de atuação e dos sujeitos que a compõem, pautados na educação popular e no princípio estruturante dos diferentes sujeitos do processo educativo. De acordo com a “Política Municipal de Educação de Jovens e Adultos” da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, em relação aos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino:

São homens e mulheres, gays, lésbicas, transexuais; trabalhadores, empregados e desempregados, ou em busca do primeiro emprego; filhos, filhas, pais e mães; moradores urbanos de periferias, comunidades e vilas; pessoas em situação de rua; pessoas com deficiência. Historicamente esses sujeitos têm sido marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. São jovens, adultos e idosos, que apresentam histórico de migração das zonas rurais e vivem no mundo urbano, industrializado, burocrático e escolarizado (SEME, 2020, p. 13).

O documento ressalta a imersão desses sujeitos em um processo de exclusão do sistema de ensino, com acúmulos de repetências e interrupções da vida escolar. Muitos não foram à escola ou mesmo dela tiveram de se afastar devido à precoce entrada no mercado de trabalho, como garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem. Isso requer um olhar diferenciado para esses sujeitos e um modo próprio de olhar os processos educativos aqui pautados na educação popular.

Refletir sobre os processos de leitura e formação de leitores/as é, necessariamente, dar



atenção a esses sujeitos diferenciados e dialogar com a educação popular.

Trazer para a escola pública de EJA o legado da educação popular, significa pensar primeiro os sujeitos e a partir daí formular a estrutura e a organização dessa escola. Uma escola pública popular não é somente aquela à que todos têm acesso, mas, principalmente, aquela em que todos participam de sua construção. Aquela que realmente se forja para atender as necessidades dos seus sujeitos. É uma escola que constrói um conhecimento que é socializado, na qual as ações educativas podem estimular a consciência social, democrática e a solidariedade humana (SEME, 2020, p. 13).

É na perspectiva da educação popular e, tendo como referência importante o pensamento de Paulo Freire, que aqui pensamos a leitura e a formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos. A leitura, dessa forma, é pensada como diálogo que se instaura na relação dos sujeitos entre si e com o mundo, é um vetor de produção de saberes e experiência de transformação de si e do campo social. Deve, necessariamente, levar em consideração o mundo, as experiências próprias dos sujeitos na construção de sentidos na leitura e na escrita de sua palavra, capaz de lançá-lo em direção à transformação de sua própria realidade. A experiência com a leitura deve se revelar como forma de apropriação e transformação do próprio mundo. Nas palavras de Paulo Freire, em “A importância do ato de ler”:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele. [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (FREIRE, 1989, p. 9).

E nessa experiência de apropriação de seu mundo, as histórias orais, as vivências cotidianas, diferentes saberes e linguagens e as diferentes exigências que nossos corpos e nossa existência cotidiana nos colocam devem ser consideradas no diálogo sobre a linguagem escrita, a partir de textos significativos e não infantilizados, com os contextos e tempos de vida dos/as estudantes.

O desafio para a formação de leitores e o incentivo à leitura demandam transformação do próprio olhar sobre a educação. Não se trata apenas de transmissão de conteúdos pertinentes ao currículo, mas do diálogo com textos que promovam a apropriação do mundo e a emancipação. Isso, de modo algum, significa abrir mão da cultura escrita e da linguagem clássica. O que é mais sofisticado dentro da cultura clássica e escrita pode dialogar muito bem com contextos das diversas experiências de exclusão, podendo ser um ato de resistência, superação e transformação. Promover o diálogo entre o clássico e o popular, dos saberes dos territórios e das comunidades com a tradição, sem perder de vista a vida concreta, é uma experiência não só desafiadora como importante.

## 4.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é uma modalidade educacional oferecida na rede regular de ensino para crianças e estudantes com deficiência física, intelectual ou sensorial (surdez, cegueira, baixa-visão), múltipla, transtornos globais do desenvolvimento<sup>1</sup> e altas habilidades ou superdotação.

É importante ressaltar que a definição do público da modalidade por meio de categorizações favorece, ainda que de forma ampla, a formulação de políticas públicas voltadas às demandas de cada público identificado. Entretanto, qualquer tipo de categorização implica o risco de fixar e generalizar as demandas do público delimitado, perdendo-se o dinamismo e as singularidades de cada sujeito. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (PNEE-EI),

As definições do público alvo da educação especial devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

A “atuação pedagógica” à qual se refere a PNEE-EI se presentifica em orientações nas legislações educacionais basilares, a exemplo da LDB nº 9394/96, que prevê uma organização escolar que atenda às necessidades dos/as educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em seu artigo 59, lemos que,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (redação da lei nº 12.796/2013). I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, LEI nº 9.394, 1996).

A perspectiva da educação inclusiva no processo educativo se manifesta pelo acesso irrestrito ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, pela transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, pela oferta do atendimento educacional especializado, pela formação de professores/as para o atendimento educacional especializado e de demais profissionais da educação para a inclusão, pela participação da família e da comunidade, pela disponibilização de acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nos contextos de comunicação e informação e pela articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

<sup>1</sup> A partir de 2022 passará a vigorar, no CID 11 do DSM V, o termo Transtorno do Espectro Autista em substituição a Transtorno Global do Desenvolvimento.

A educação inclusiva representa um movimento mundial de ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeado em defesa dos direitos humanos e de todas as crianças/estudantes estarem juntos/as, sem nenhum tipo de discriminação, na escola. Nesse movimento, estão presentes as perspectivas democráticas nas várias dimensões da gestão administrativa e pedagógica da escola, assim como a convivência na e com a diversidade humana, uma vez que a ampliação do acesso, permanência e participação de todas as crianças e estudantes, assegurando o direito de aprenderem juntos nas escolas regulares, não se resume à inclusão de pessoas com deficiência.

Nesse sentido, os princípios da educação inclusiva orientam e balizam nossas concepções para a construção de uma Política de Leitura que garanta o acesso ao livro e à leitura para todos/as, independente de suas especificidades. Assim, as particularidades das deficiências devem sempre ser consideradas nas escolhas dos acervos e devem ser garantidas às crianças/estudantes todas as condições de acessibilidade necessárias à usabilidade do livro, nas formas impressa ou digital. Essas condições devem ser materializadas pela disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, os mais diversos possíveis.

Como exemplo, destacamos que, para algumas crianças/estudantes, bastará um plano inclinado sobre o qual o livro será colocado, facilitando a visualização do leitor. Já para outras, serão necessárias adaptações, em velcro, para o folheio das páginas do livro. Outras, no entanto, só conseguirão realizar a leitura de um livro, se este for reproduzido com letras ampliadas, com textos em braille e imagens em relevo.

Nesse contexto de acessibilidade, destacamos a audiodescrição que não só assegura o acesso e possibilita a compreensão de uma obra ilustrada para crianças/estudantes cegas/os, como também melhora as condições de compreensão da obra para as que possuem deficiência intelectual. Segundo Caparica (2018), a audiodescrição não é algo semelhante à tradução, mas consiste, "categoricamente", em traduzir. Assim, pela audiodescrição, o que não pode ser visualizado ou facilmente compreendido pelas imagens em um livro, será acessível a todos pela leitura, em condições de igualdade e equidade. Por fim, os diversos formatos e materiais para o livro, com versão e tradução, em libras ou braille, das obras em circulação, devem ser oferecidos como possibilidades, tendo em vista o objetivo de formação de leitores/as.

Sob essas considerações, entendemos que a valorização, o incentivo e o fomento à leitura atenderão às particularidades inerentes ao público da Educação Especial, sem nenhuma forma de generalização ou homogeneidade na oferta de propostas/projetos que tenham como foco a formação de leitores/as.

A superação de barreiras físicas, relacionais-atitudinais, didático-pedagógicas e metodológicas, com vistas a assegurar o direito das crianças/ estudantes público da educação especial de acessarem o livro e a leitura, em condições de igualdade e equidade, é uma premissa desta Política. Consideram-se barreiras que dificultam o acesso a esses materiais,

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas; b) barreiras arquitetônicas; c) barreiras nos transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; [...] (BRASIL, 2015, p. 1-2).

Outras barreiras relacionadas com as metodologias, com as práticas didático-pedagógicas, com mediação não acessível e com os ambientes e espaços de leitura devem ser eliminadas, observando-se, nesse processo, o diálogo com as Diretrizes curriculares do município, pela busca de uma leitura que considere as relações com o mundo e que faça sentido para o/a leitor/a.

No que diz respeito às barreiras atitudinais/relacionais, os obstáculos costumam ser sutis e os efeitos mais profundos. São barreiras que temos de superar primeiramente em nós mesmos. Preconceitos, medos, desconhecimentos, estereótipos e discriminação podem se tornar raízes para as demais barreiras. Crenças equivocadas que generalizam, nivelam, excluem e impedem de explorar as possibilidades reais, de se deixar influenciar por desafios possíveis de serem superados, de construir novos saberes e sentidos a partir das diferenças.

Ao assumir como objetivo central o acesso ao livro e à leitura, por todos, no contexto da escola, ações e iniciativas imediatas devem ser promovidas. Para tanto, devem ser identificadas as necessidades de cada criança/estudante, em seus diferentes contextos e situações de aprendizagens para que, com a turma, usufrua os espaços e tempos de leitura oferecidos pela escola.

Mota Rocha (2009) pondera que se partirmos da ideia de que a sociabilidade democrática implica o poder e a força do argumento, entenderemos que a capacidade de produzir e analisar discursos, condição essencial do leitor, é imprescindível à construção da democracia. Nesse sentido, práticas democráticas de/para acesso à leitura, precisam ser estabelecidas nos cenários social e escolar.

Por práticas democráticas de/para acesso à leitura, entende-se toda e qualquer forma de acessibilidade disponível às crianças/estudantes público da educação especial, em que haja oferta de recursos, ferramentas, metodologias, mediação acessível, entre outras possibilidades adequadas e de acordo com as particularidades intelectuais, sensoriais e físicas de cada um.

Mariana Rosa, jornalista e mãe de Alice - uma criança com deficiência visual - destaca, “Acomodar o livro no colo, aconchegar-se em suas páginas, texturas, cores, cheiros e descobertas ajuda a despertar os sentidos para a experiência, a nutrir o interesse e a compor a memória afetiva”. Nesse sentido,

A leitura é muito mais do que enxergar as letras e as figuras, do que ser capaz de segurar o livro ou de virar suas páginas, ou ainda de compreender sua história. A leitura é matéria da conexão, da imaginação, da reinvenção. A leitura é o universo das inúmeras narrativas possíveis! E eu? E minha filha? E nós? Nós somos sujeitos dessa narrativa! A nós cabe definir de que maneira “essa história de ler” pode nos ser aprazível e mobilizadora de consciência e sentimentos (ROSA, 2017, n.p).

Na busca pela construção de leitores cada vez mais engajados e partícipes da vida social, a Política do Livro e da Leitura no município de Vitória nos ajudará a enfrentar,

[...] a histórica contradição entre o estatuto da leitura enquanto uma das principais ferramentas de participação política nas sociedades grafocêntricas e desiguais como a nossa, por um lado; e a grande quantidade de pessoas em situação de deficiência intelectual sem acesso à língua escrita enquanto prática social, por outro; o que nos convoca a produzir e analisar práticas de democratização da leitura com estes grupos sociais (ROCHA; ALVES, CARVALHO, 2018, p. 60).



## 5 BIBLIOTECA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE VITÓRIA

Considerando a biblioteca escolar como importante espaço-tempo para o desenvolvimento e a potencialização de práticas de leitura e, nesse sentido, seu papel fundamental para a consolidação da Política de leitura nas unidades de ensino do município de Vitória, entendemos a necessidade de dialogar sobre o modelo de biblioteca que queremos, tendo em vista as especificidades do contexto escolar.

### 5.1 HISTÓRICO

Revisitamos o processo de constituição das bibliotecas escolares na Rede de Ensino de Vitória, a partir da década de 1990, retomando algumas das ações que garantiram a constituição desses espaços no município, destacando aspectos estruturais e teóricos presentes em documentos referentes a formações realizadas no período, aquisição de acervo e de mobiliário para biblioteca, relatos de profissionais que estiveram envolvidos nesses processos, bem como em documentos orientadores referentes às práticas de leitura nas unidades de ensino desde então.

A pesquisa realizada indicou que, na década de 1990, havia nas unidades escolares municipais de Vitória espaços destinados à organização de bibliotecas escolares que, em algumas unidades, funcionavam sob a responsabilidade de professores e professoras afastados/as temporariamente e/ou parcialmente das atividades de regência.

No ano de 1997, foi elaborado, pela Secretaria Municipal de Educação, o Projeto “Revitalização dos Espaços Escolares”, tendo como objetivo geral estruturar os espaços das unidades de ensino municipais, buscando ampliar as possibilidades de interação dos estudantes com o conhecimento. O contexto do projeto envolveu uma intervenção no modelo normal de organização do espaço/tempo escolar, procurando torná-lo mais prazeroso para os estudantes e professores, respeitando o processo de construção e apropriação dos conhecimentos produzidos coletivamente no cotidiano escolar.

Em 1998, o projeto foi estendido às bibliotecas e foram distribuídos mais de noventa mil livros para atender às unidades de ensino. Os títulos foram distribuídos de acordo



com o perfil de cada unidade escolar e a quantidade de exemplares foi de acordo com a quantidade de estudantes matriculados. O acervo era composto, principalmente, por exemplares de literatura brasileira, infantil e infantojuvenil.

Para garantir que esse acervo fosse utilizado de forma organizada, foi necessário realizar a avaliação das condições em que se encontravam as bibliotecas escolares na ocasião e providenciar a catalogação dos livros. Visando à realização desse trabalho, ainda no mesmo ano, foram contratados cinco bibliotecários para dar início à organização e ao processamento técnico do acervo, bem como dos espaços de leitura. Cada bibliotecário ficou responsável pelas escolas de uma região administrativa do município, realizando o rodízio de atendimento e suporte. Nesse período, ainda havia professores e professoras atuando nas bibliotecas.

O momento vivido em relação à implantação do projeto, que veio a ser denominado “Biblioteca nas Escolas”, foi muito importante para todos os profissionais, possibilitando repensar as práticas educativas e um novo modelo de biblioteca. Histórias, teatro de bonecos, fantoches, músicas, presença de autores capixabas fizeram parte dos momentos das (re)inaugurações das bibliotecas.

Devido à ressignificação dos usos da biblioteca no contexto escolar e ao aumento do número de escolas sendo criadas ou municipalizadas, houve a necessidade da contratação de bibliotecários, chegando a atingir a quantidade de 40 bibliotecários contratados. Em 2005, devido a grande rotatividade de bibliotecários gerada pelo término dos contratos provisórios, o município realizou concurso público para o cargo de bibliotecário/a organizado por meio do edital 001/2005 e efetivou, em 2006, cinquenta e quatro profissionais para atuarem em unidades que compõem o Sistema de Ensino. No mesmo ano, um bibliotecário passou a atuar na Secretaria de Educação para coordenar ações referentes às bibliotecas escolares no intuito de garantir sua articulação e dar identidade à rede de bibliotecas. Encontros formativos foram assegurados numa parceria com a Gerência de Ensino Fundamental e a Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE) para integração, compartilhamento das práticas e alinhamento com as Diretrizes Curriculares do Município.

No ano de 2008, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória realizou o Fórum de Bibliotecas Escolares que culminou na sistematização do documento *Boas práticas para a Biblioteca Escolar: a construção de um percurso*. Nele, foram registrados diálogos estabelecidos no encontro acerca das diretrizes e recomendações sobre o fazer bibliotecário e a situação das bibliotecas escolares na Rede Municipal de Ensino de Vitória. Nesse documento, foram apresentadas também sugestões importantes a serem implantadas a partir de 2009 para o fortalecimento das Bibliotecas Escolares

da rede, entre elas, a Escrita de uma Política de Bibliotecas, com Diretrizes para Unificação da Gestão e Desenvolvimento de Coleções e a necessidade de Processos de Automação.

Em 2012, teve início o processo de automação das bibliotecas com a formação dos/as Bibliotecários/as no sistema Pergamum e escolha de três escolas para o início do Processo de Automação: as EMEF ASFA, OL e ACS. Na ocasião, foram constituídas comissões para trabalharem na análise, avaliação e alteração da tabela de classificação utilizada nas Bibliotecas Escolares e elaborado o documento “MANUAL DE PROCEDIMENTOS TÉCNICOS: Rede de Bibliotecas escolares de Vitória”, divulgado em todas as bibliotecas da Rede.

De 2013 a 2016, ocorreu o processo de atualização das Diretrizes Curriculares do Município para o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, por meio do processo intitulado “Diálogos Curriculares”, que envolveu a organização de grupos de trabalho e a constituição de um grupo referência com representantes de professores/as dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Especial, pedagogos/as, professores do laboratório de informática, coordenadores/as de turno, bibliotecárias, diretoras, coordenadoras de turno, gestores/as e técnicos/as da Secretaria de Educação.

A partir de 2017, foram iniciadas ações de assessoramento e de formação com vistas à implementação do currículo e, no que tange às formações destinadas aos profissionais das Bibliotecas Escolares, em 2018, foi organizada a formação “*A biblioteca escolar como espaço tempo de leitura e aprendizagem*”; em 2019, a formação intitulada “*Biblioteca escolar: ações sistematizadas para a construção de uma escola leitora*” e, em 2020, a formação “*Promoção da leitura em ambiente virtual: a biblioteca e a cultura digital*”.

Em 2020 foi publicada, em formato digital, a *2ª Edição das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*, com a inclusão do capítulo sobre as inovações sociais e tecnológicas na educação municipal.

Também no contexto de 2020, como resultado de um trabalho coletivo de Bibliotecários e Bibliotecárias das EMEFs de Vitória, foi criada a *Biblioteca Virtual da rede de Bibliotecas do Ensino de Vitória*, com o objetivo de disponibilizar um acervo virtual para atender as demandas do ensino remoto.

No ano de 2021, foi organizado um Grupo de Trabalho com a participação representantes de bibliotecários/as e de gestores/as e técnicos/as que atuavam na Secretaria de Educação para início da sistematização do texto da Política da leitura, do livro e da Biblioteca escolar da Rede Municipal de Ensino de Vitória



e das Diretrizes das Bibliotecas Escolares. Simultaneamente ao Grupo de Trabalho, ocorreu a formação “*Biblioteca Escolar: pela valorização do livro e da leitura na educação básica*” organizada pela Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação que contou com a colaboração dos professores José de Alimatéia (UFES), Neusa Balbina (UFES), Daniele Achilles (UNIRIO) e Maria Amélia Dalvi (UFES) cujas falas muito contribuíram para a escrita deste texto.

Dando continuidade às ações para o fortalecimento das práticas de leitura nas escolas, em 2022, foram enviados às unidades de ensino recursos destinados à aquisição de livros, impressoras, leitores óticos e adquiridos computadores para utilização nas bibliotecas escolares. Com o mesmo intuito, também foi assegurado pela Secretaria de Educação o envio de recurso anual a ser utilizado exclusivamente para a aquisição de acervo das bibliotecas.



Atualmente, a Rede Municipal de Ensino conta com espaços destinados à bibliotecas nas 54 Unidades de Ensino e com 50 bibliotecários(as) dos quais 34 são estatutários e 16 são contratados de forma temporária. O acervo é composto por, aproximadamente, 10.000 exemplares (por unidade de ensino) de publicações documentadas, em vários tipos de suportes que podem ser discriminados da seguinte maneira:



**Acervo textual** Constituído por livros de literatura infantil, infantojuvenil e geral, periódicos, mapas, publicações de referência, artigos técnicos e trabalhos acadêmicos.



**Acervo audiovisual** Constituído por DVD's institucionais, documentários e filmes.



**Acervo fotográfico** Formado por imagens de palestras, seminários, formaturas, saídas pedagógicas, projetos e outros eventos ocorridos nas unidades de ensino, em diversos suportes (digitais, negativos, slides e cromos).

A maior parte da coleção está disponível na base de dados das bibliotecas para possíveis consultas e empréstimos, já registrada no sistema de informatização Pergamum adquirido pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, objetivando assegurar mais rapidez na recuperação das informações.

## 5.2 BIBLIOTECA ESCOLAR: AMBIENTE DE LEITURA

A biblioteca escolar é compreendida como um espaço pedagógico para formação de leitores e cidadãos. É lugar onde se potencializa a mediação entre leitores e textos auxiliando, portanto, no desenvolvimento do projeto pedagógico das unidades de ensino por meio do estímulo ao desenvolvimento de práticas leitoras. De acordo com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (2020), a biblioteca escolar é espaço tempo de aprendizagem de natureza peculiar. Segundo o documento,

Entre os diferentes espaços/tempos que devem ser utilizados, destacamos a biblioteca, pela natureza que lhe é peculiar, precisa se constituir um ambiente vivo, agradável, barulhento também, uma vez que é um espaço de interação com textos, de cantar, dramatizar, entre outras possibilidades. É importante fortalecer a formação de leitores e a biblioteca tem papel fundamental nesse processo. Quanto à identidade do bibliotecário, é preciso pensar que ela se constitui nos espaços/tempos escolares, portanto, requer uma configuração nessa direção (PMV, DCEF/EJA 2020, p. 43).

No *Guia Pedagógico – Conceitos e Práticas na gestão pedagógica (2020)* também há importantes indicações sobre a compreensão da Biblioteca Escolar como ambiente de leitura que integra os diferentes espaços tempos de leitura oportunizados nas Unidades de Ensino do município. Entre elas, destacamos:

A biblioteca é compreendida como um dos espaços tempos de aprendizagem de grande importância e tem por intencionalidade fomentar a leitura, proporcionando uma rotina de leitura e de pesquisa, visando à formação de novos/as leitores/as e a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos/as estudantes e à produção de conhecimento (PMV, Guia Pedagógico, 2020 p. 20).

Assim, como afirma Achilles (2021), a biblioteca escolar deve ser integrada à comunidade e ao currículo escolar, pois é um “[...]organismo em crescimento, dotada de interação, impacto, aderência e ressonância social com a comunidade escolar, bem como com os sujeitos sociais, uma Biblioteca integrada à vida das pessoas”<sup>2</sup>.

Para que o trabalho do bibliotecário/a não seja solitário nem o espaço da biblioteca um apêndice da escola, a biblioteca deve possuir uma intencionalidade vinculada ao PPP da unidade de ensino, assim como ser parte constitutiva do seu plano de ação, envolvendo e integrando pedagogos/as e coordenadores/as, bem como estar presente nos planos de aula dos professores/as. É imprescindível, também, para que ocorra “aderência”, que a Biblioteca escolar seja, além de um espaço vivo e significativo de aprendizagem, seja

<sup>2</sup> Fala da professora Daniela Achilles durante o segundo encontro da formação de bibliotecários “Biblioteca Escolar: pela valorização do livro e da leitura na educação básica”, 2021.

de afetividade, com boas práticas de leitura e mediação, ambiente acolhedor e acervo atualizado e adequado às demandas da comunidade escolar. De acordo com a IFLA/ UNESCO para Biblioteca escolar, os objetivos da Biblioteca escolar são:

- “-Apoiar e intensificar a consecução dos objetivos educacionais definidos na missão e no currículo da escola;
- Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida;
- Oferecer oportunidades de vivências destinadas à produção e uso da informação voltada ao conhecimento, à compreensão, imaginação e ao entretenimento;
- Apoiar todos os estudantes na aprendizagem e prática de habilidades para avaliar e usar a informação, em suas variadas formas, suportes ou meios, incluindo a sensibilidade para utilizar adequadamente as formas de comunicação com a comunidade onde estão inseridos;
- Prover acesso em nível local, regional, nacional e global aos recursos existentes e às oportunidades que expõem os aprendizes a diversas idéias, experiências e opiniões;
- Organizar atividades que incentivem a tomada de consciência cultural e social, bem como de sensibilidade;
- Trabalhar em conjunto com estudantes, professores, administradores e pais, para o alcance final da missão e objetivos da escola;
- Proclamar o conceito de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são pontos fundamentais à formação de cidadania responsável e ao exercício da democracia;
- Promover leitura, recursos e serviços da biblioteca escolar junto à comunidade escolar e ao seu derredor” (UNESCO, 2000, p. 03).

Sendo assim, a Biblioteca Escolar

É parte integrante do sistema educativo e participa de seus objetivos, metas e fins. A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente; estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões na aula. Trabalha também com os pais de família e com outros agentes da comunidade (CASTRILLÓN, 1982, p. 19).

## 6. IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE LEITURA, DO LIVRO E DA BIBLIOTECA ESCOLAR

O papel da gestão é fundamental na condução da formação de leitores e para a garantia do direito ao acesso ao livro, seja na Educação infantil, ou no ensino fundamental e Educação de jovens e adultos, pois é ela que organiza e garante a sustentação de toda a cadeia de livros e leitores.

Segundo Daniele Achilles (2021), as políticas gestoras devem refletir sobre “A definição de biblioteca escolar no contexto social atual, a missão dessas instituições, os objetivos institucionais e as Diretrizes a serem adotadas”(idem). Nesse sentido, os gestores devem observar alguns aspectos para que garantam a concretização da Política de leitura, do livro e da biblioteca escolar e a constituição de uma cultura leitora, como a garantia de materiais em diferentes gêneros e suportes, a promoção de ações em relação à formação do leitor e ao direito de ler, garantia e valorização de bibliotecários na Rede de Bibliotecas Escolares do município, formação continuada, a comunicação e visibilidade dos trabalhos realizados, desenvolvimento de coleções, gerenciamento do acervo, zelo pela estrutura física dos ambientes de leitura, estabelecimento de parcerias e avaliação desses processos.

A avaliação é um importante instrumento de acompanhamento da qualidade dos serviços ofertados à comunidade escolar. A adoção do documento avaliativo anual, a partir da implementação desta política, pelas unidades de ensino, é essencial, pois é imprescindível a identificação de avanços alcançados e de melhorias a serem realizadas no sentido da ampliação de práticas leitoras no município.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de sujeitos leitores na centralidade dos processos de ensino e aprendizagem das crianças e estudantes do município é objetivo que justifica a produção e implementação de uma política de leitura no município.

Nesse sentido, este texto apresenta marcos legais que fundamentam a implantação desta política de leitura, os documentos orientadores que trazem abordagens teóricas e metodológicas que embasam o trabalho com a leitura nas diferentes etapas e modalidades da educação básica e indicam a necessidade de constituição de diferentes espaços de leitura das unidades de ensino do município e as bibliotecas escolares como importantes ambientes para potencializar a leitura.

Na mesma direção, para a efetivação desta política é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar nas ações defendidas no documento, uma vez que todos são atores envolvidos no processo de desenvolvimento humano e social nos diferentes territórios.

Além dos marcos legais e teóricos, de maneira complementar a este texto, para orientar e normatizar os trabalhos executados nas bibliotecas das unidades de ensino, foram elaboradas as Diretrizes das Bibliotecas Escolares da Rede Municipal Ensino de Vitória, texto que integra a segunda parte desta política e visa à orientação e normatização dos trabalhos executados nas bibliotecas das unidades de ensino municipais.

Assim, com a Política do Livro, da Leitura e da Biblioteca Escolar da Rede Municipal de Ensino de Vitória escrevemos mais um capítulo nessa história e damos um passo decisivo na direção do fortalecimento das práticas de leitura desenvolvidas nos diferentes ambientes das Unidades de Ensino e de nossas Bibliotecas Escolares com a construção de um documento unificado de gestão para as bibliotecas e a elaboração das Diretrizes para todas as bibliotecas da rede.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Janaína Silva Costa. COSTA, Dania Monteiro Vieira. (Org.) **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.674, de 25 de junho de 1998**. Dispõe sobre o exercício da profissão de bibliotecário e determina outras providências. 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9674.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9674.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

CAPARICA, Victor. **A audiodescrição de histórias em quadrinhos: perspectivas semióticas**, 2019. Doutorado. Tese. Unesp.

CASTRILLON, S. **Modelo flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares**. Colômbia, Costa Rica, Peru e Venezuela: OEA, 1982.

CHARTIER, Roger, 1945. **A aventura do livro: do leitor ao navegador : conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier**; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes — [São Paulo] : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo : Editora UNESP, {1998}. 160 p : il. - (coleção: prismas)

DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Orgs.). São Paulo, SP: Parábola, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba, PR: Sol, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização e pedagogia crítica. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MARCUSCHI, L. A. (2003). A questão do suporte dos gêneros textuais (parte 2). *DLCV - Língua, Linguística & Literatura*, 1(1). Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7435>.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 5 ed. Instituto pró-livro, Itaú - cultural, IBOPE Inteligência. Setembro de 2020. Disponível em: [https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a\\_edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_IPL-compactado.pdf](https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf). Acesso em:

PLANO NACIONAL DO LIVRO E DA LEITURA. <http://www.funarte.gov.br> >  
POLÍTICA NACIONAL DA LEITURA E ESCRITA. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm)

POLÍTICA ESTADUAL DO LIVRO E DA LEITURA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.  
<http://www3.al.es.gov.br/processo.aspx?id=32068&autor=78> (CENPEC - Leitura e Escrita - <https://www.cenpec.org.br/tematicas>)

Rede LEQT – **Leitura e Escrita de Qualidade para todos** - <https://redeleqt.org.br>  
(Secretaria Especial da Cultura - Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP) <http://snbp.cultura.gov.br/pnll/>)

ROCHA, Sílvia Roberta da Mota; ALVES, Maria de Fátima; CARVALHO, Rossana Sheila Pontes. **Leitura e deficiência intelectual: metacognição e ensino explícito**. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 22, n. 3, p. 58-87, 2018.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. BECALLI, Fernanda Zanetti. CORNÉLIO, Shenia D'Arc Venturim. A leitura no Pnaic: dilemas e possibilidades. In: GÓES, Margarete Sacht.

UNESCO. **Manifesto INFLA/UNESCO para bibliotecas escolares**. A tradução feita para o Brasil, São Paulo, é de autoria da Profa. Dra. Neusa Dias de Macedo.

UNESCO/IFLA. **Diretrizes para Bibliotecas Escolares**, 2002. Original inglês obtido em <http://www.ifla.org> (rev. de 16 de fevereiro de 2000).

VERSIANI, Daniela Beccaccia. YUNES, Eliana. CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RJ, 2012.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos**. Vitória, 2004 (Versão digital)

\_\_\_\_\_. **Política de Alfabetização em Vitória para o Ciclo Inicial de Aprendizagem**. Vitória, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos**. Vitória, 2016 (Versão digital)

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos**. Vitória, 2020 (Versão digital).

\_\_\_\_\_. **Política Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Vitória, 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Guia Pedagógico – Conceitos e Práticas na gestão pedagógica**. Vitória, 2020 (Versão digital).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Boas Práticas Para a Biblioteca Escolar: a construção de um percurso**. Vitória, 2008 (Versão manuscrita).

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Manual de Procedimentos Técnicos: rede de Bibliotecas escolares de Vitória**. Vitória, 2012 (Versão manuscrita).

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11 ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.



Secretaria de  
**Educação**



**PREFEITURA DE  
VITÓRIA**

ISBN: 978-65-89116-19-6

**QR**



9 786589 116196