GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO LEITORA: IMPLICAÇÕES DOS PARADIGMAS DE GESTÃO NO USO DA LITERATURA FANTÁSTICA NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carlos Germano do Nascimento Coelho [1]
Cleilton Oliveira da Silva [2]
Maria do Socorro Vasconcelos Pereira [3]

Resumo

Este estudo analisa as implicações das concepções de gestão educacional no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita por meio da literatura fantástica nos três primeiros anos do ensino fundamental. Nesse sentido, tem como objetivo analisar, à luz das concepções de gestão educacional, quais paradigmas e funções da gestão mais se aproximam da realidade investigada no TCC dos discentes. Fundamentado em Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e em Azevedo, Marques e Aguiar (2014), parte-se do entendimento de que a gestão escolar está diretamente relacionada às concepções de qualidade que orientam as práticas pedagógicas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2008), de caráter bibliográfico e analítico, que articula os referenciais teóricos da gestão educacional com o objeto de pesquisa do TCC, a leitura e escrita por meio da literatura fantástica nos três primeiros anos do ensino fundamental (Ferreiro e Teberosky, 1999; Soares, 2005; Freire, 1989; Todorov, 1975; Cosson, 2006; Zilberman, 1991). Os resultados indicam que concepções técnico-científicas, orientadas pela lógica da qualidade total, tendem a restringir práticas literárias mais amplas ao priorizarem metas e resultados mensuráveis. Em contrapartida, concepções sociocríticas e democrático-participativas favorecem a inserção da literatura fantástica como prática formativa, ao valorizarem a participação, a formação integral e a dimensão cultural da educação. Além disso, as funções da gestão, como planejamento, organização, coordenação e avaliação, influenciam diretamente as condições institucionais para o desenvolvimento de práticas leitoras significativas. Logo, a inserção da literatura fantástica na alfabetização depende das orientações institucionais e da concepção de qualidade que fundamenta a gestão escolar.

1 Introdução

As diferentes concepções de gestão, conforme discutidas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), expressam modos diferentes de compreender a organização escolar, as relações de poder e a participação das pessoas no processo de educação. Nesse contexto, é importante analisar como esses paradigmas agem sobre propostas pedagógicas específicas, em específico aquelas que envolvem iniciativas formativas mais amplas, como o trabalho com leitura e escrita por meio da literatura fantástica[4] nos anos iniciais do ensino fundamental.

[1] Discente de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará/Campus Igarapé-Açú/Brasil; Bolsista de iniciação a docência, e-mail: carlos.gdncoelho@aluno.uepa.br
[2] Discente de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará/Campus Igarapé-Açú/Brasil; Bolsista de iniciação a docência; Bolsista de iniciação científica, e-mail: cleilton.odsilva@uepa.br
[3] Doutora em Educação; Docente da Universidade do Estado do Pará/Campus Igarapé-Açú; e-mail: maria.dsv.pereira@uepa.br
[4] A literatura fantástica, segundo Todorov, caracteriza-se pela hesitação do leitor diante de acontecimentos aparentemente sobrenaturais. Essa incerteza se situa entre dois polos: o estranho, em que o sobrenatural recebe uma explicação racional, e o maravilhoso, em que o sobrenatural é aceito como parte da realidade. O fantástico, portanto, "ocupa o tempo desta incerteza" (Todorov, 1975, p. 33).

A partir dessa compreensão, a motivação para o desenvolvimento deste estudo surgiu no cenário da disciplina Fundamentos da Gestão Educacional, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus X, localizado no Município de Igarapé-Açu/PA, diante da necessidade de compreender de que maneira os paradigmas e as funções da gestão escolar se aproximam da realidade investigada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos licenciandos.

Considerando que o TCC, em construção, analisa a leitura e a escrita por meio da literatura fantástica, parte-se do entendimento de que tais práticas não ocorrem de forma isolada, mas vão depender das concepções de qualidade e das orientações institucionais que estruturam a escola (Azevedo, Marques e Aguiar, 2014). Desse modo, a discussão sobre qualidade, bem como sobre as funções da gestão, é relevante para problematizar as condições institucionais que favorecem ou limitam a formação leitora.

No que se refere aos passos metodológicos, o presente trabalho é caracterizado como uma pesquisa de natureza qualitativa (Minayo, 2008), de caráter bibliográfico e analítico, fundamentada principalmente nas contribuições de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) acerca dos paradigmas e das funções da gestão educacional, bem como em Azevedo, Marques e Aguiar (2014) sobre a discussão acerca do conceito de qualidade em gestão. A análise consistiu na articulação entre os referenciais teóricos estudados na disciplina e o objeto investigado no TCC “a leitura e escrita por meio da literatura fantástica nos três primeiros anos do ensino fundamental “ (Ferreiro e Teberosky; 1999; Soares 2005; Freire, 1989; Todorov, 1975; Cosson, 2006; Zilberman, 1991), buscando estabelecer aproximações e implicações conceituais.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é analisar, à luz das concepções de gestão educacional, quais paradigmas e funções da gestão mais se aproximam da realidade investigada no TCC, que trata da leitura e da escrita por meio da literatura fantástica nos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, procura: compreender as características dos diferentes paradigmas de gestão; identificar suas implicações para o trabalho pedagógico com literatura fantástica; e refletir sobre como as funções da gestão podem favorecer ou limitar a inserção dessa prática no contexto escolar.

2 Qualidade e Gestão da Educação

Neste referencial teórico, são apresentadas inicialmente as concepções de Azevedo, Marques e Aguiar (2014), bem como de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), cujas reflexões fornecem fundamentos para a compreensão crítica da gestão educacional e da qualidade da

educação. Em seguida, expõe-se o objeto de estudo, a leitura e a escrita por meio da literatura fantástica nos três primeiros anos do ensino fundamental (Ferreiro e Teberosky; 1999; Soares 2005; Freire, 1989; Todorov, 1975; Cosson, 2006; Zilberman, 1991), que será posteriormente analisado à luz desses referenciais teóricos na seção de resultados e discussão.

Em se tratando de qualidade e gestão de educação, Azevedo, Marques e Aguiar (2014) problematizam como o conceito qualidade está diretamente ligado às formas de gestão educacional, buscando destacar que o conceito de qualidade não é neutro, mas historicamente construído e politicamente disputado. Para as autoras, a educação de qualidade, no contexto brasileiro atual, se apresenta como um

> "ponto nodal [...] em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social" (Azevedo, Marques e Aguiar, 2014 p. 4).

Assim sendo, falar sobre qualidade exige entender que projeto de sociedade e concepções de educação moldam os objetivos que são considerados os desejáveis.

As autoras reforçam o caráter polissêmico do conceito de qualidade dizendo que "são estes múltiplos sentidos que nos permitem falar em qualidades da educação, a depender da perspectiva teórica e do projeto social em que se inserem os que dela estão falando" (Azevedo, Marques e Aguiar, 2014, p. 4). Assim, não há uma única definição de qualidade, mas diferentes compreensões que se vinculam a distintas orientações políticas e teóricas. Essa variedade do conceito revela que a qualidade da educação é uma construção histórica e social, marcada por disputas de sentido.

Nesse debate, Azevedo, Marques e Aguiar, 2014 distinguem a qualidade em duas perspectivas diferentes. De um lado, apresenta a noção de qualidade social, que pode ser entendida como "[...] um processo multifacetado que requer, simultaneamente, condições escolares adequadas, profissionalização docente, gestão democrática, consideração das características dos alunos, articulação com a comunidade e com entidades da sociedade civil, avaliação dos processos pedagógicos, administrativos e técnicos, presença ativa da comunidade circundante, participação ativa da comunidade escolar" (Azevedo, Marques e Aguiar, 2014 p. 5). Consiste em uma forma de pensar que vai considerar tanto as condições práticas dos sujeitos quanto à participação democrática e o cuidado com a formação como um todo do educando.

De outro lado, os autores abordam a introdução do conceito de qualidade total nas políticas de educação, cujas análises passam a destacar "educação de resultados, flexibilidade

e empreendedorismo nos currículos educacionais", compondo "uma gramática singular que dá relevo a enunciados de excelência, efetividade e qualidade, regidos pela lógica da cultura do gerencialismo" (Azevedo, Marques e Aguiar, 2014, p. 5). Nessa perspectiva, a qualidade é associada a desempenho, metas e eficiência, tendendo a uma lógica de uma empresa.

Portanto, a explanação está a serviço de demonstrar que a gestão educacional não pode ser compreendida apenas como dimensão técnica, isto é, que trata apenas da eficiência dos processos, pois está diretamente ligada às concepções de qualidade que orientam as políticas públicas e as práticas escolares. Considerando a disputa entre qualidade social e qualidade total, Azevedo oferece fundamentos para uma análise crítica da gestão educacional, compreendendo-a como prática política situada em projetos de sociedade em conflito.

3 Concepções e Funções da Gestão Escolar

Sobre os paradigmas de gestão, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) discorrem sobre quatro tipos de concepções de gestão educacional, sendo elas, técnico científica, autogestionária, interpretativa,democrático-participativa e sociocrítica.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 445) "concepção técnico-científica, prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa". Dessa forma, esta concepção é voltada a cumprir as metas e objetivos já estabelecidos sem considerar a participação de professores e demais funcionários da escola.

Em oposição, os autores descrevem uma concepção chamada de sociocrítica, nesta concepção o sistema de organização da escola se baseia na forma democrática de escolhas e decisões (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012). Essa forma de organização, considerando as relações e ações sociais das pessoas, deu origem a três concepções de gestão parecidas, autogestionária, interpretativa e democrática-participativa.

Em vista disso, a concepção autogestionária visa a construção de uma gestão coletiva, com participação de professores e alunos (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012). Assim, essa visão de gestão busca valorizar o potencial coletivo dos membros da escola.

Já na concepção interpretativa, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 447) "vê as práticas organizativas como uma construção social baseada nas experiências subjetivas e nas interações sociais." Nesta concepção o foco principal vai ser no subjetivo das relações sociais, nas interpretações e valores coletivos, e menos nos objetivos formais da gestão.

Por último, a concepção democrática-participativa busca propor uma relação na qual a direção escolar e demais membros da escola possam construir juntos objetivos que atendam

a todos (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012). Esta última concepção tem como direcionamento ouvir a todos os membros da escola a partir dos objetivos propostos coletivamente.

As funções da gestão fazem parte da organização escolar, e tem como objetivos definir e direcionar as ações e funcionamentos da gestão. Essas funções são, o planejamento, organização, direção/coordenação e avaliação (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012).

A primeira função, planejamento, é responsável por direcionar as ações necessárias para atingir os diversos objetivos educacionais estabelecidos pela escola. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.470) "O planejamento do trabalho possibilita uma previsão de tudo o que se fará com relação aos vários aspectos da organização escolar e prioriza as atividades que necessitam de maior atenção no ano a que ele se refere." Assim, o planejamento é fundamental, pois é ele que conduz as atividades e metas a serem alcançadas pela escola.

Para a aplicação efetiva do planejamento, é necessária a organização dos recursos que são necessários para as atividades previstas. Essa segunda função tem como objetivo garantir que todos os recursos, materiais, humanos, técnicos, físicos e financeiros sejam administrados de forma que contemplem a todos (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012). A organização garante que a escola funcione de forma eficiente durante todo o período escolar, além de assegurar a relação escola e comunidade.

A terceira função descrita pelos autores é chamada direção ou coordenação, as duas denominações fazem parte da gestão, e é responsável por acompanhar o desenvolvimento das atividades escolares. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 475) "Dirigir e coordenar significa assumir, no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto". Ou seja, o diretor e coordenador, assumem o compromisso de acompanhar e verificar a evolução das atividades dos professores, e também a manter o funcionamento de outras áreas da escola, como biblioteca, secretaria e espaço físico.

Em última instância, a avaliação possui a função correspondente a análise das dificuldades encontradas durante o dia a dia da escola. Essa função, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 477) "permite pôr em evidência as dificuldades surgidas na prática diária, mediante a confrontação entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho". Esse aspecto da gestão busca melhorar o trabalho pedagógico da escola, encontrando os erros, acertos e as dificuldades, assim, planejando soluções que contornem esses empecilhos.

4 Alfabetização, Letramento e Literatura Fantástica nos três primeiros anos do ensino fundamental

O estudo do TCC dos discentes tem como objeto de pesquisa a leitura e a escrita por meio da literatura fantástica nos três primeiros anos do ensino fundamental, compreendendo

esse processo como uma construção que envolve dimensões cognitivas, sociais e culturais da linguagem. Nessa perspectiva, parte-se do entendimento de que a alfabetização não se reduz à aquisição de um código, mas constitui um processo complexo de construção de significados, no qual a criança atua como sujeito ativo de sua aprendizagem.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento da escrita, passando por diferentes níveis de compreensão até apropriar-se do sistema alfabético. Nesse sentido, aprender a ler e escrever não se limita à decodificação de signos, mas implica um processo de reflexão sobre a linguagem. Essa concepção desloca o foco do ensino mecânico para a aprendizagem significativa, em que o erro e o conflito cognitivo desempenham papel fundamental na construção do conhecimento.

Complementando essa perspectiva, Soares (2005) destaca que alfabetização e letramento são processos simultâneos, interdependentes e indissociáveis. Enquanto a alfabetização diz respeito à apropriação do sistema de escrita, o letramento refere-se ao uso social da leitura e da escrita em práticas reais. Assim, o trabalho pedagógico nos anos iniciais deve articular essas duas dimensões, proporcionando às crianças situações em que ler e escrever façam sentido em seu cotidiano.

Sob uma perspectiva crítica, Freire (1989) afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", evidenciando que o processo de alfabetização deve partir da realidade do educando. Dessa forma, a leitura e a escrita configuram-se como práticas sociais que possibilitam a compreensão e a transformação do mundo, ultrapassando a dimensão técnica da linguagem.

Nesse contexto, a literatura assume papel fundamental como mediadora no processo de formação do leitor. Conforme argumenta Cosson (2006), a prática literária constitui uma exploração das potencialidades da linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do letramento literário e para a ampliação das experiências simbólicas do sujeito. A literatura, portanto, não apenas favorece o domínio da linguagem, mas também possibilita o contato com diferentes formas de expressão e interpretação da realidade

Tratando especificamente da literatura infantil e juvenil, Zilberman (1991) destaca que o contato com narrativas ficcionais, especialmente aquelas marcadas por elementos de aventura, imaginação e fantasia, pode despertar o interesse pela leitura e incentivar a criação de novas narrativas. A valorização da criatividade e da reescrita de histórias evidencia um comportamento mais ativo do leitor diante do texto, contribuindo para o desenvolvimento da escrita.

Dentro desse universo, a literatura fantástica apresenta-se como um campo particularmente fértil para o trabalho com leitura e escrita nos anos iniciais. Segundo Todorov (1975), o fantástico caracteriza-se pela hesitação entre o real e o sobrenatural, situando-se em um espaço de incerteza que instiga o leitor à interpretação. Essa característica mobiliza o imaginário e provoca questionamentos, favorecendo o envolvimento da criança com a narrativa.

Dessa forma, articulando alfabetização, letramento e literatura, o estudo compreende que a literatura fantástica pode constituir-se como um recurso pedagógico significativo para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Contudo, não se parte de uma visão determinista ou generalizante, mas da hipótese de que esse gênero literário, por estimular a imaginação, a criatividade e o interesse do leitor, pode contribuir para práticas mais significativas de ensino, aspecto que será analisado ao longo da pesquisa dos discentes.

5 Resultados e Discussão

A análise do tema leitura e da escrita por meio da literatura fantástica nos anos iniciais do ensino fundamental, à luz das concepções de gestão educacional, evidencia que as práticas pedagógicas não se desenvolvem de forma isolada, mas estão diretamente condicionadas às perspectivas de organização e as referências adotadas como qualidade que orientam a escola (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012). Assim, compreender os paradigmas da gestão é fundamental para refletir sobre as possibilidades e limites da introdução da literatura fantástica como um instrumento formativo no processo de alfabetização.

Inicialmente, na concepção técnico-científica, “prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários”. Além disso, é sustentada pela “hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, para a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 446).

A partir dessa ideia, em um cenário que se apresenta regido por essa lógica, a leitura e escrita tendem a ser compreendidas como habilidades técnicas desenvolvidas de acordo com metas previamente estabelecidas. Nesse caso, a literatura fantástica, por mobilizar imaginação, criação autoral e interpretação simbólica, pode ser posta em segundo plano caso não esteja diretamente vinculada a objetivos formais ou indicadores de desempenho (Ferreiro e Teberosky; 1999; Soares 2005; Freire, 1989; Todorov, 1975; Cosson, 2006; Zilberman, 1991). Sob essa visão, sobressai a aproximação com a noção de qualidade total, na qual

eficiência e resultados mensuráveis assumem papel central na organização escolar (Azevedo, Marques e Aguiar, 2014).

Em contraposição a esse pensamento, a concepção sociocrítica compreende que "a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico" (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 445). Nessa perspectiva, a escola é entendida como espaço de formação social e cultural, o que aumenta as possibilidades de utilizar da literatura fantástica como prática de alfabetização.

De modo semelhante, a concepção autogestionária, que "baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição" (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 446), pode favorecer o desenvolvimento coletivo de projetos literários. Porém, a falta de articulação estruturada pode impactar a continuidade e a sistematização de práticas leitura mais complexas, como aquelas que envolvem trabalho contínuo com literatura fantástica.

Por sua vez, a concepção interpretativa "considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas" (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 446). Sob essa visão, há um diálogo direto com o trabalho literário, uma vez que a leitura da literatura fantástica envolve produção de sentidos, construção simbólica e valorização da subjetividade infantil (Ferreiro e Teberosky; 1999; Soares 2005; Freire, 1989; Todorov, 1975; Cosson, 2006; Zilberman, 1991).

A análise revela que a concepção democrático-participativa "baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos" (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 447). Esse tipo de gestão está próximo a ideia de qualidade social da educação, ao reconhecer a formação integral como finalidade da escola (Azevedo, Marques e Aguiar, 2014). Nesse contexto, a literatura fantástica pode ser considerada como prática estruturante do currículo, favorecendo o desenvolvimento cultural, imaginativo e crítico das crianças (Ferreiro e Teberosky; 1999; Soares 2005; Freire, 1989; Todorov, 1975; Cosson, 2006; Zilberman, 1991).

Além dos paradigmas, as funções da gestão também incidem diretamente sobre a possibilidade do uso da literatura fantástica como instrumento formativo na alfabetização. O planejamento, entendido como "explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo o que se deve fazer para atingi-los", o que resulta em "ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito de objetivos e atividades a ser realizadas"

(Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 470), vai influenciar se haverá a inserção da literatura fantástica no currículo e nas práticas pedagógicas.

Do mesmo modo, a organização, compreendida como "racionalização de recursos humanos, físicos, materiais, financeiros, criando e viabilizando as condições e modos para realizar o que foi planejado", referindo-se à "eficácia na utilização desses recursos e meios de trabalho" (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 471-472), interfere diretamente nas condições materiais e estruturais necessárias ao desenvolvimento de projetos literários.

Igualmente relevante, a direção ou coordenação, definida como "coordenação do esforço humano coletivo do pessoal da escola", envolvendo "todas as atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas" (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 475), pode favorecer ou matar práticas leitoras inovadoras, a depender do apoio que é oferecido pela instituição.

Em última instância, a avaliação, entendida como "comprovação e avaliação do funcionamento da escola", esperançando o "acompanhamento e controle das ações decididas coletivamente" (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 476-477), pode assumir caráter meramente controlador ou formativo. Quando limitada a indicadores quantitativos, tende a abalar práticas literárias mais amplas; quando compreendida de maneira processual e qualitativa, pode reconhecer o desenvolvimento interpretativo, imaginativo e autoral promovido pela literatura fantástica (Ferreiro e Teberosky; 1999; Soares 2005; Freire, 1989; Todorov, 1975; Cosson, 2006; Zilberman, 1991).

Assim, a análise das concepções de gestão e de suas funções demonstra que a inserção da literatura fantástica no trabalho com leitura e escrita não é neutra, mas depende das orientações institucionais e da concepção de qualidade que sustenta a organização escolar (Azevedo, Marques e Aguiar, 2014; Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012).

6 Conclusão

Em síntese, o diálogo estabelecido entre os paradigmas da gestão educacional e o trabalho com leitura e escrita por meio da literatura fantástica revelou que as práticas pedagógicas não acontecem apenas em escolhas metodológicas individuais, mas, sobretudo, são orientadas pelas concepções de organização que regem a escola. Nesse sentido, a análise descortinou que modelos orientados pela racionalidade técnico-burocrática e pela lógica da qualidade total tendem sempre a priorizar metas e indicadores, consequentemente restringindo o espaço de práticas literárias formativas que valorizam imaginação, interpretação e criação autoral.

Em oposição, às concepções sociocríticas e democrático-participativas revelam maior proximidade com propostas pedagógicas que compreendem a leitura e escrita como prática formativa. Nessa perspectiva, a literatura fantástica não ocupa um lugar central, mas pode ser utilizada durante o processo de alfabetização, articulando desenvolvimento da linguagem, ampliação do repertório cultural e formação crítica. Assim, evidencia-se que a concepção de qualidade que orienta a gestão escolar interfere diretamente no que é considerado legítimo e pode ser atribuído às práticas literárias.

Além disso, no que diz respeito às funções da gestão, a reflexão desenvolvida permitiu reconhecer que planejamento, organização, coordenação e avaliação não são dimensões neutras, mas elementos que podem favorecer ou limitar a consolidação de projetos literários contínuos. Dessa forma, a maneira como essas funções ocorrem afetam diretamente nas condições institucionais necessárias para que o trabalho com literatura fantástica ocorra de maneira significativa.

Logo, como contribuição para o TCC, este estudo ampliou o horizonte teórico da pesquisa, deslocando o foco exclusivamente didático para compreender as estruturas das condições que regem a prática pedagógica. Consequentemente, por destacar a relação entre gestão, concepção de qualidade e formação leitora, fortalece-se a base de análise do TCC e fica confirmado que a iniciativa do uso da literatura fantástica nos anos iniciais para a alfabetização (leitura/escrita) irá depender de uma concepção de escola comprometida com a formação integral e que seja socialmente referenciada.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, J. M. L.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. A. da S. **A qualidade do ensino e a gestão da educação:** pontos para o debate. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Brasília: Cadernos ANPAE, 2014. v. 1, p. 1–14. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/JaneteAzevedo_GT6_integral.pdf. Acesso em: 04 mar. 2026.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

(Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos / Coordenação Selma Garrido Pimenta).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1975.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.