



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO - UAEd
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

VALMIRA LUCIA MATIAS FELIPE

**LETRAMENTO LITERÁRIO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Campina Grande – PB
2019

VALMIRA LUCIA MATIAS FELIPE

**LETRAMENTO LITERÁRIO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Fabiana Ramos

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

Campina Grande – PB

2019

F315e Felipe, Valmira Lucia Matias.

Letramento literário de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas / Valmira Lucia Matias Felipe. – Campina Grande, 2019.

121 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

"Orientação: Prof. Dr. Fabiana Ramos".

Referências.

1. Letramento do Professor. 2. Letramento Literário. 3. Práticas Educativas. 4. Formação do Professor. 5. Literatura Infantojuvenil. I. Ramos Fabiana. II. Título.

CDU 377.8(043)

VALMIRA LUCIA MATIAS FELIPE

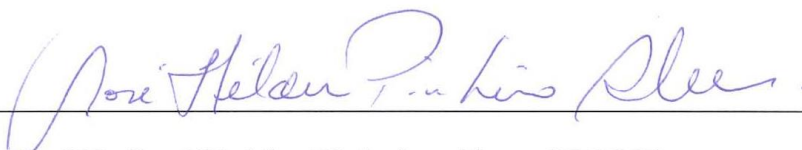
LETRAMENTO LITERÁRIO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS
ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Fabiana Ramos (UFCG)

Orientadora



Prof Dr José Helder Pinheiro Alves (UFCG)

Examinador



Profª Drª Silvia Roberta da Mota Rocha (UFCG)

Examinadora

Profª Drª Kátia Patrício Benevides Campos (UFCG)

Examinadora

Profª Drª Maria de Fátima Alves

Examinadora

Aos meus queridos pais, Vera e Antônio, que na escola da vida me ensinaram a lutar pelos meus sonhos e a superar as barreiras impostas nessa sociedade permeada pela desigualdade.

AGRADECIMENTOS

‘ Aos meus pais que, com tanto amor e diante de tantas dificuldades, sempre proveram e valorizaram a minha formação escolar, fazendo com que fosse a primeira da família a ter uma formação superior.

Ao meu esposo Rangel, pela paciência e os incentivos nos momentos de angústia;

À minha querida orientadora Prof^a Dr^a Fabiana Ramos pela paciência, compromisso e orientação cuidadosa;

Aos professores membros da banca examinadora do meu trabalho de dissertação, Prof^a Dr^a Silvia Roberta da Mota Rocha e ao Prof Dr José Helder Pinheiro Alves, pelas ricas contribuições à pesquisa;

Aos meus alunos que, mesmo sem perceberem, fizeram-me ter o desejo de estar em constante formação para poder ser para eles a melhor professora que eu possa ser;

Às professoras, sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade, sem as quais ela também não se concretizaria;

À Ana Paula Martins, secretária de Educação do município de Fagundes, que sempre esteve disponível a contribuir para a realização da pesquisa;

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. (Lajolo, 2002, p. 108)

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo investigar o letramento literário de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as suas práticas de formação leitora na escola a partir da literatura infantil. Tal pesquisa alinha-se aos estudos de letramento, e mais especificamente sobre o literário, com o intuito de contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o letramento literário do/a professor/a, bem como para a transformação e o surgimento de novas práticas educativas que o contemplem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como as práticas sociais de leitura e escrita são diversas, é mais adequado usar o termo letramentos, para representar a pluralidade e extensão desse fenômeno. Portanto, tal pesquisa contempla uma de suas ramificações, denominado letramento literário, tomado aqui como apropriação do literário que permite ao indivíduo dar sentido ao mundo através da literatura, sendo de suma importância que o/a professor/a assuma o papel de agente de letramento (KLEIMAN, 2006). Para que ele/ela seja um/a agente nessa direção, é necessário que esteja sensibilizado/a para a literatura e a compreenda como fundamental no processo de formação dos indivíduos, sendo essa compreensão do/a professor/a um elemento que fundamenta a sua prática com a literatura infantil na sala de aula. A pesquisa aqui delineada é de natureza qualitativa, do tipo Estudo de Caso. As participantes foram professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da zona urbana de um município paraibano. Como referencial teórico, fundamentamos a pesquisa nos estudos de Cosson (2014), Kleiman (1995), Soares (2004) e Street (2014). Como instrumentos de pesquisa, utilizamos, em primeiro lugar, um questionário, que perguntava sobre as práticas de leitura literária das duas participantes do estudo; realizamos logo após uma investigação com as professoras, através da observação participante, com objetivo de analisar como a literatura infantil é abordada em sala de aula. Em seguida, realizamos uma entrevista semiestruturada individualmente, objetivando conhecer o processo de letramento literário das professoras nos domínios familiar, escolar e acadêmico. O terceiro momento de realização da pesquisa foi a análise sistemática dos dados obtidos, que nos revelaram que a pouca convivência das professoras com a literatura infantil durante a infância e durante todo o percurso escolar, como também na formação acadêmica não foi suficiente para formá-las como leitoras e apreciadoras dos livros de literatura infantil, como também apontaram uma tendência a pedagogizar a literatura infantil, apoiadas em modelos e práticas com a literatura infantil que continuam promovendo a inadequada escolarização desse artefato cultural .

Palavras-chave: Letramento; letramento literário; letramento do professor.

ABSTRACT

The research aims to investigate the literary literacy of teachers working in the initial years of elementary school and their practices of reading training in school from children's literature. Such research is in line with literacy studies, and more specifically literary literacy, whose main concern is to contribute to the expansion of knowledge about the literary literacy of the teacher, as well as to the transformation and the emergence of new educational practices that contemplate this type of literacy in the initial years of Elementary Education. As social practices of reading and writing are diverse, it is more appropriate to use the term literacy, to represent the plurality and extent of this phenomenon. Therefore, this research contemplates one of the branches of literacy, called literary literacy, taken here as appropriation of the literary that allows the individual to give meaning to the world through literature, being of the utmost importance that the teacher assumes the role of agent of literacy (KLEIMAN, 2006). In order for him / her to be an agent of literary literacy, it is necessary that he / she be sensitized to the literature and understand it as fundamental in the process of the formation of the individuals, being this understanding of the teacher an element that bases his practice with children's literature in the classroom. The research outlined here is qualitative, of the Case Study type. The participants were teachers of the initial years of Elementary School of a school in the urban area of the municipality of a municipality in Paraíba. As a theoretical reference, we base the research in the studies of Cosson (2014), Kleiman (1995), Soares (2004) and Street (2014). As research instruments, we used, first, a questionnaire, which asked about the literary reading practices of the two study participants; we carried out an investigation with the teachers, through participant observation, with the objective of analyzing how children's literature is approached in the classroom. Then, we conducted an individual semi-structured interview, aiming to know the process of literary literacy of the teachers in the family, school and academic domains. The third moment of the research was the systematic analysis of the data obtained, which revealed that the little coexistence of the teachers with children's literature during childhood and during the whole school course, as well as in the academic formation was not enough to form them as readers and admirers of children's literature, but also pointed to a tendency to pedagogize children's literature, supported by models and practices with children's literature that continue to promote the inadequate schooling of this cultural artifact.

Keywords: Literature; literary literacy; teacher's lettering.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I.....	14
10 – OS NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO E A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: TECENDO REFLEXÕES SOBRE O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO LITERÁRIO.....	14
11 – NOÇÕES DE LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO.....	14
12 - EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	18
1.3- LETRAMENTO LITERÁRIO.	20
1.4- O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO LITERÁRIO	24
CAPÍTULO II	32
20 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA.....	32
21 – A LITERATURA INFANTIL: ORIGEM E CARACTERÍSTICAS	32
2.2- O LEITOR CRIANÇA E A LITERATURA INFANTIL	37
2.3- O TRABALHO COM A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA.....	43
CAPÍTULO III.....	47
3.0 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.	47
3.1 – NATUREZA DA PESQUISA	47
3.2 – O LÓCUS DA PESQUISA.....	48
3.3 – A ESCOLHA DOS SUJEITOS	50
3.3.1- OS PARTICIPANTES.	50
3.3.2- P1.....	50
3.3.3- P2.....	50

3.4- CONTEXTO DA PESQUISA.....	50
3.5- A GERAÇÃO DE DADOS.....	52
3.6- PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	55
CAPÍTULO IV.....	57
4.0 – ANÁLISE DE DADOS	57
4.1- PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO DE PROFESSORAS NA FAMÍLIA E NA ESCOLA.....	57
4.2- CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	60
4.3 - EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES	107
ANEXOS.....	112

INTRODUÇÃO

É fato que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual a leitura exerce um papel de destaque. No entanto, pesquisas realizadas no intuito de refletir sobre as práticas leitoras desenvolvidas no âmbito da escola têm detectado que essas práticas, ao contrário do que se almeja, em muitos casos, contribuem para a formação de sujeitos pouco capazes de compreender o texto lido, que não estabelecem uma relação de proximidade com os livros de literatura, como também formam indivíduos que não conseguem fazer a relação entre o texto e a sua realidade sociocultural.

Essas dificuldades apresentadas pelos alunos relacionam-se a um acesso limitado aos textos literários, nos contextos de letramento, sobretudo, na família e na escola, como também, por vezes, da ausência de um trabalho de mediação que permita ao leitor estratégias de leitura para a compreensão do texto e, para o desenvolvimento de uma relação com ele. Isso porque a maior parte dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda não compreende que as práticas de letramento literário na escola não devem atender exclusivamente a fins instrumentais, mas, além de desenvolver a metacognição, devem promover a aproximação desses sujeitos dos textos literários e desenvolver nesses o desejo e a necessidade da contemplação estética de tais textos.

Outro fator muito importante que contribui para que as práticas de letramento, e especificamente de letramento literário, apresentem lacunas, no que diz respeito à formação do leitor de literatura, é o fato de professores/as não terem, muitas vezes, o hábito de ler literatura infantil. Isso porque, para promover o letramento literário, é de extrema importância que o/a professor/a esteja sensibilizado/a para a literatura infantil, que goste de lê-la e que compreenda a sua importância para a formação do leitor e para a formação do humano.

Tais professores/as, por vezes, não se compreendem como agentes de letramento e como promotores de mudança e transformação social, nem tão pouco como leitores/as e apreciadores/as da leitura literária. Sendo assim, as práticas de leitura literária em sala de aula são realizadas com fins pedagogizantes, unicamente para responder a questões que pouco contribuem para a formação do sujeito leitor do texto de literatura infantil, uma vez que, por vezes, distanciam o aluno da leitura como prática social e de interação com o texto, contribuindo para o seu baixo desempenho nas avaliações como ANA¹ e PROVA BRASIL².

¹A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma **prova** aplicada a alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que avalia os conhecimentos do estudante em leitura, escrita e matemática.

²A **Prova Brasil** é uma avaliação em larga escala aplicada aos alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana.

A nossa atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental em torno da leitura dos livros de literatura infantil, bem como as leituras feitas sobre o letramento e ainda a observação das práticas pedagógicas de colegas professoras envolvendo a literatura infantil em suas salas de aula nos fizeram refletir sobre as questões referentes ao letramento literário do professor e a sua influência nas práticas de formação leitora das crianças.

Nesse contexto, percebemos que as concepções que diariamente havíamos formulado sobre o letramento literário na sala de aula eram muito superficiais e, por esse motivo, estávamos enfatizando o modelo autônomo de letramento que, segundo Street (2014), não favorece a compreensão do mundo pelos sujeitos e entende o texto como fim em si mesmo, sem levar em consideração as estruturas de poder e de dominação presentes em nossa sociedade. Assim, não fazíamos a leitura crítica da literatura infantil e também não favorecíamos em nossas práticas que nossos alunos a fizessem.

Portanto, preocupando-nos com a formação do professor agente de letramento literário e considerando a importância do letramento literário para a formação do sujeito, buscamos respostas para as seguintes questões de pesquisa: Como se dá o letramento literário do/a professor/a dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Que práticas de letramento literário são reveladas no trabalho com a formação leitora dos alunos? Tais práticas favorecem ou não o desenvolvimento do gosto e da necessidade do literário na vida dos alunos?

A presente pesquisa alinha-se aos Novos Estudos de Letramento, e mais especificamente de letramento literário, cuja maior preocupação é contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o letramento literário no âmbito da escola, bem como para a transformação e o surgimento de práticas educativas que contemplem esse tipo de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Soares (2004), letramento é um conceito introduzido recentemente na linguagem da educação e envolve não apenas a aquisição inicial das habilidades de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim a apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas. Na perspectiva da alfabetização através do letramento, busca-se superar as práticas sociais de leitura e escrita que contemplam apenas o domínio do nível alfabético e ortográfico, compreendendo que ler vai muito além de apenas decodificar o signo escrito. Assim,

é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrismo na França, da literacia em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabetisation. (SOARES, 2003, p. 16)

A partir desse momento, surgiram vários livros, artigos e foram criados programas que buscavam avaliar a competência leitora das populações.

Mas, o que vem a ser o letramento? Segundo Soares (2003), a palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*. Letramento é a forma portuguesa da palavra latina *litera* + *mento*, sufixo que indica o resultado de uma ação, ou seja, é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que um grupo adquire. Portanto,

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive um estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita, (SOARES, 1998, p. 39, 40)

Assim, a noção de letramento toma corpo em um contexto em que as sociedades estão cada vez mais centradas na escrita, tornando a alfabetização insuficiente, para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas sociais. É preciso letrar-se, tornar-se um indivíduo que consiga exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive.

Com os avanços nas pesquisas e os estudos sobre o tema, o campo semântico do termo letramento foi expandido e foram surgindo novos usos sociais para ele. Percebeu-se, então, que havia um leque de significados. Sendo assim, de acordo com Cosson (2011), foram surgindo nomenclaturas para os diversos tipos de letramento, tais como: letramento visual, letramento digital, letramento literário, entre outros.

Para Cosson (2006), como as práticas sociais de leitura e escrita são diversas, seria mais adequado usar o termo letramentos, para representar a pluralidade e extensão desse fenômeno. Portanto, este trabalho contempla uma das ramificações do letramento, denominado letramento literário.

O letramento literário difere dos demais, devido ao fato de a literatura assumir um lugar de destaque no ato de letrar. Cabe a ela “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17)

Considerando, dessa forma, a relevância do texto literário infantil na formação dos indivíduos e, sobretudo, do letramento literário do professor para que se torne agente desse letramento na escola, nosso objetivo geral de pesquisa é investigar o letramento literário de

professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas práticas de formação leitora na escola a partir da literatura infantil.

Como objetivos específicos, temos: 1) conhecer as práticas de letramento literário de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola e na família; 2) identificar as concepções de letramento literário de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental 3) Analisar as práticas de leitura do texto literário infantil promovidas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, tal pesquisa justifica-se pela necessidade de estudos que possam contribuir com o aporte científico para subsidiar a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a sua prática pedagógica para a promoção do letramento literário, compreendendo que ainda há lacunas nas pesquisas relacionadas ao letramento literário do/a professor/a e as implicações desse letramento em sua prática pedagógica para formar sujeitos leitores de textos literários e, especificamente, de literatura infantil.

No primeiro capítulo desta dissertação, discorreremos sobre os novos estudos de letramento, a relação entre os letramentos sociais e o letramento escolar (STREET, 2014), sobre o letramento literário (COSSON, 2006, 2016), como também sobre o papel do professor como importante agente de letramento e de letramento literário no domínio escolar, a partir dos estudos de Colomer (2007), Fernandes (2011), Kleiman (2006) e Oliveira (2010).

No segundo capítulo, a partir das contribuições de Aguiar (2001), Coelho (2000), Colomer (2007) e Lajolo e Zilberman (2007), discutimos o percurso histórico da literatura infantil, os pressupostos do trabalho com a literatura infantil e a formação do leitor de literatura infantil na escola.

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico que adotamos para a realização da nossa pesquisa, abordando a sua natureza, o contexto e as participantes envolvidas, como também o processo de geração e os procedimentos de análise de dados.

No quarto capítulo, fizemos a análise dos dados, a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), debruçando-nos sobre nossas categorias analíticas. Por último, apresentamos nossas considerações finais.

CAPÍTULO I

OS NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO E A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: TECENDO REFLEXÕES SOBRE O PROFESSOR COMO AGENTE DE LETRAMENTO LITERÁRIO

O presente capítulo versa sobre os novos estudos de letramento e a relação entre os letramentos sociais e o letramento escolar. Trata mais detidamente da escolarização do letramento e do letramento literário, compreendendo o professor como agente desse letramento literário, fundamental, portanto, para o desenvolvimento das relações do leitor com o texto literário, em específico, do leitor criança com a literatura infantil.

1.1- Noções de Letramento e suas implicações para o ensino

Na década de 80 do século XX, houve uma transformação significativa com relação aos estudos de letramento. Três importantes pesquisas foram de fundamental importância para mudar a concepção de letramento que vigorou entre os anos 60 e 70, segundo a qual a escrita é vista como independente dos processos sócio-históricos: os estudos de Scribner e Cole (1981), Heath (1983) e Street (1984), que enfatizaram que a leitura e a escrita são atividades que são compreendidas, quando estudadas no contexto das práticas sociais das quais fazem parte.

Um exemplo dos letramentos sociais se dá na pesquisa realizada por Scribner e Cole (1991), em que fazem uma análise detalhada da natureza social do letramento. (ANDERSON E TEALE, 1987). O estudo foi desenvolvido na África Ocidental com os Vai da Libéria, revelando que eles faziam uso de três sistemas distintos de escrita, cada um correspondente a uma atividade social específica:

(...) A lectoescrita em Vai para a direção de negócios familiares e da comunidade; a lectoescrita em inglês para tratar com o governo, as escolas e as instituições econômicas modernas controladas por libérios de fala inglesa, e a lectoescrita em árabe com fins religiosos. Cada tecnologia alfabética possui seu próprio domínio de aplicabilidade caracterizado pelas diferentes formas em que a escrita entra nas atividades cotidianas. (ANDERSON E TEALE, 1981, p. 2015)

Logo, ao falarmos de letramento, necessitamos compreender que não há um letramento único e universal, nem tão pouco um letramento superior ao outro, existem letramentos sociais, dos quais os indivíduos vão se apropriando de acordo com as suas necessidades ou com as necessidades do seu contexto sociocultural. Nesse sentido, Anderson e Teale (1981, p. 2016) observam:

Parece-nos que a lectoescrita só pode ser cabalmente compreendida quando se leva em conta o contexto cultural dentro do qual a linguagem escrita é utilizada e levada em conta. A leitura e a escrita são tarefas que implicam o uso de uma tecnologia particular e a aplicação de sistemas particulares de conhecimento em

situações determinadas para a obtenção de metas específicas. Somente quando consideramos esse contexto total da lectoescrita, é que podemos ver, de modo significativo, que uma pessoa lendo uma carta é diferente da mesma pessoa lendo um texto religioso. (ANDERSON E TEALE, 1981, p. 216)

Sendo assim, compreendemos a natureza social do letramento, sendo ele objeto de disputas que está diretamente ligado à correlação de forças econômicas, políticas e religiosas e pode ser mecanismo de dominação, quando determinados agentes impõem um tipo de letramento para sujeitos que detêm outros letramentos sociais. Dessa forma, esses últimos, por não conseguirem se adequar às práticas de letramento impostas, por vezes, acabam sendo marginalizados e vistos como inferiores.

Também Street (2014), em pesquisa realizada no Irã nos anos de 1980, concluiu que os aldeões faziam uso de letramentos específicos para determinadas atividades. Essas pessoas estavam envolvidas com materiais escritos e com letramentos diversos como o comercial, o religioso e as novas práticas de letramento impostas pelo governo, através do sistema de ensino nacional.

Com o desenvolvimento da pesquisa, Street pôde compreender que as autoridades das organizações internacionais acreditavam que o letramento escolar daria base aos sujeitos para o desenvolvimento das atividades comerciais. No entanto, o que autorizava uma pessoa para realizar as atividades comerciais nesse caso era o conhecimento do alcorão, ou seja, o letramento religioso. Tal fato revelou que são os sujeitos situados historicamente que dão os significados aos letramentos e só uma análise criteriosa das práticas sociais de letramento é que pode revelar esses significados.

Heath (1983), por sua vez, em pesquisa realizada em comunidades americanas, constatou que a orientação letrada que é predominante na escola caracteriza-se como continuidade do letramento dos grupos com altos níveis de letramento. Assim, como a escola não considera o letramento dos grupos sociais menos favorecidos, as crianças que são originárias desses grupos acabam sendo rotuladas como tendo baixos níveis de letramento.

De acordo com Mota Rocha (2018), ao se conceber a leitura como ato coletivo e de responsabilidade pública, é necessário o envolvimento de educadores, familiares e estudantes no desenvolvimento do processo de letramento das crianças em idade escolar.

No entanto, a autora (2018) afirma que pesquisas realizadas sobre o letramento e formação de leitores no domínio familiar têm revelado que há, mesmo nas camadas médias e altas da sociedade, predominância de práticas artificializadoras da leitura, quando ocorrem em situações de ensino explícito, o que Street (2014) denominou como letramento autônomo.

Street (2014) apresenta o modelo de letramento autônomo, como aquele no qual alguns indivíduos acabam construindo suas experiências com a leitura e a escrita como um conjunto separado e reificado de competências “neutras” que não têm vínculo com o contexto social. O autor afirma que a escola se ocupa especificamente desse modelo de letramento, por diversos meios, a exemplo de:

(...) o distanciamento entre língua e sujeitos- as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos”- as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as reações de poder e para a ideologia; “privilegiamento”. (STREET, 2014, p. 129-130)

Contra-pondo-se ao modelo autônomo de letramento, Street (2014) compreende o letramento situado historicamente como o modelo ideológico, pois, para ele, o letramento como prática social é permeado por significados políticos e ideológicos. Dessa forma, entende que as características assumidas pelo modelo de letramento adotado dependem diretamente das instituições que propõem e exigem a prática de letramento.

Tradicionalmente, na escola, o texto e seus sentidos não são problematizados, pois se dá uma ênfase exagerada à forma. Por vezes, a ênfase do trabalho na escola reside apenas em questões relacionados à gramática da língua portuguesa. Nesse sentido, Kleiman (1995) afirma que a escola é compreendida como uma das mais importantes agências de letramento, que se ocupa com o letramento não como prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, que é a alfabetização, pois a escrita é vista como algo completo em si, sem estar ligada ao contexto em que é produzida, para que seja interpretada. Sendo assim, o texto por si só se explicaria pelo seu funcionamento lógico interno, não mantendo uma relação direta com a dimensão social, na qual foi produzido.

No entanto, acreditamos que as práticas de letramento promovidas na escola devem ser realizadas para que os sujeitos façam uso social da leitura e da escrita, para que possam ser capazes de compreender o mundo que os cerca e as estruturas de poder associadas às suas práticas de letramento.

Assim, em sociedades com desigualdades sociais tão presentes, como é o caso da brasileira, os sujeitos que se situam nas classes sociais menos favorecidas economicamente necessitam lutar por direitos e essa luta deve ser possibilitada pelas práticas de letramento ideológico, que podem ser efetivadas nas agências de letramento e, especificamente, na escola, que é o nosso lócus de atuação. Isso porque a escola tanto pode ser mecanismo de dominação e alienação, como pode ser também aquela que subsidia o sujeito para que ele

seja capaz de transformar a realidade, conferindo ao letramento o empoderamento dos sujeitos que organizadamente buscam a distribuição de riquezas em sociedades desiguais.

Sendo assim, poder, hegemonia, status e identidade são categorias centrais dos Novos Estudos de Letramento, como revela Street (2014), com base na compreensão de que não se pode conceber o letramento priorizado na instituição escolar como algo neutro e sem intencionalidade, pois a maneira pouco problematizadora como o letramento é reproduzido no contexto escolar acaba reproduzindo as desigualdades, o privilégio das camadas mais altas da sociedade e marginalizando os letramentos das camadas mais baixas. Desse modo,

O letramento, nesse sentido, se torna uma chave simbólica para vários dos problemas mais graves da sociedade; questões de identidade étnica, conflito, sucesso (ou fracasso) podem ser desviadas na forma de explicações sobre como a aquisição do letramento pode ser aperfeiçoada e como a distribuição do letramento pode ser ampliada; problemas de pobreza e desemprego podem ser transformados em questões sobre por que os indivíduos fracassam na aprendizagem do letramento na escola ou continuam, quando adultos, a recusar atenção reparadora, desviando assim a culpa das instituições para os indivíduos, das estruturas de poder para a moral pessoal(...) (STREET, 2014, p. 141)

Nos Estados Unidos, como afirma Street (2014), é em torno do conceito de nação e de identidade nacional que as questões sociais são desviadas do debate sobre o letramento, pois o crescimento e hegemonia do estado-nação no mundo moderno implica no privilégio de um letramento específico, que é promovido em instituições educacionais também específicas, que garantam o fortalecimento das estruturas de poder e mantenham os indivíduos nos seus devidos lugares sociais, sem mudança e sem questionamentos.

Para Street (2014), caso se questione e se apele para a pluralidade cultural e para a variedade de letramentos, tem-se a anunciação do caos que ameaça a hegemonia e o poder dominante. Nesse sentido, quando nos utilizamos da linguagem de uma instituição, como leitores, falantes ouvintes e escreventes, posicionamo-nos pela linguagem, na qual somos situados pelas relações de poder, autoridade, *status*, que são constantemente reafirmados e reproduzidos no processo de pedagogização do letramento.

No Brasil, Mary Kato, no ano de 1986, introduziu o conceito de letramento no livro *No mundo da escrita*, conceito que seria a tradução da palavra inglesa *literacy*. Mas o que vem a ser letramento?

Kleiman (1995) destaca que

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de se separar os **estudos** sobre o “impacto social da escrita”, dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e nas práticas de escrita (p. 15-16).

Soares (1998), por sua vez, afirma que “letramento é resultado da ação de ensinar as práticas sociais de leitura e escrita”, e há uma grande diferença entre a alfabetização e o

letramento, como também entre alfabetizado e letrado. Segundo a autora, o sujeito alfabetizado sabe ler e escrever, enquanto o letrado é aquele que, além de saber ler e escrever, faz o uso social da leitura e da escrita e responde de forma adequada às demandas sociais associadas a essas práticas. No entanto, segundo a autora, a alfabetização e o letramento são interdependentes e fundamentais para que os sujeitos circulem nos diversos domínios da sociedade letrada.

De acordo com Soares (1998), letramento é um conceito introduzido recentemente na linguagem da educação e se trata não apenas da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. Na perspectiva da alfabetização através do letramento, busca-se superar as práticas sociais de leitura e escrita que contemplam apenas o domínio do nível alfabético e ortográfico, compreendendo que ler e escrever demandam processos para além da decodificação.

Rojo (2010), em sua definição de letramento, destaca os contextos sociais onde ocorrem as práticas sociais de uso da língua:

(...) o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, mídias, escola, etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente. (p. 26)

Para Rojo (2010), participar e “funcionar” nas práticas letradas significa que os sujeitos conseguem de forma autônoma desenvolver atividades que envolvem a leitura e a escrita, tais como fazer uma lista de compras, para auxílio no supermercado, ver filmes legendados, ler um jornal, retirar dinheiro com cartão magnético, pois tais atividades requerem que esses sujeitos tenham habilidades de leitura amplas e diversificadas.

Nas sociedades modernas e urbanas, as práticas de letramento são constantes, podendo-se afirmar que a maioria das atividades realizadas no contexto urbano estão relacionadas à escrita, tornando tais sociedades grafocêntricas. Para compreender de forma mais consistente os significados do letramento nessas sociedades, é necessário compreender os conceitos de eventos e práticas de letramento, abordados a seguir.

1.2 - Eventos de letramento e práticas de letramento

Os conceitos de eventos e de práticas de letramento estão relacionados e, de acordo com Rojo (2010, p. 26), “os novos estudos do letramento definem o primeiro como qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações e dos processos interpretativos”. A natureza situada do letramento é explicitada no conceito de

evento, observável no momento em que as pessoas estão fazendo uso da leitura e da escrita, num certo contexto social. Por exemplo, neste momento estamos escrevendo um capítulo da nossa dissertação de mestrado: esse é um evento de letramento do domínio acadêmico, e o nosso objetivo com tal escrita é produzir um texto que fundamenta teoricamente nossa pesquisa.

Os eventos de letramento são observados em diferentes contextos sociais, na escola e fora dela, ou seja, em qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes. Como exemplo, lembramo-nos de uma situação ocorrida em João Pessoa, em que duas crianças, uma de seis e outra de oito anos estavam no quarto pela manhã e a mais nova, com o celular na mão leu: “tempo parcialmente nublado”. A outra, ouvindo a leitura, observou: “mas é em Campina Grande”. Tal interação entre as crianças constituiu-se em um evento de letramento do domínio familiar, e o objetivo seria ir à praia, o que não seria aconselhável, se o céu estivesse nublado.

Segundo o Glossário do Ceale (2018), o entendimento dos significados dos eventos de letramento ajuda o pesquisador a descrever e caracterizar quando, onde e como as pessoas leem, escrevem e interagem por meio da escrita. Tais eventos podem ser observados dentro e fora da escola. Nesta última, por exemplo, em ocasiões quando alunos e professores leem livros de literatura infantil, conversam sobre o que foi lido, marcam no calendário a data de aniversário de algum aluno, produzem uma lista com os nomes dos alunos, produzem convites para um evento escolar, entre outras situações. Fora da escola, as pessoas se envolvem em diversos eventos de letramento em vários domínios, a exemplo de: quando fazem uma lista de compras, leem para os filhos livros de literatura infantil, fazem a leitura de revistas, livros de autoajuda, de receitas culinárias, produzem um bilhete, ou um curriculum para buscar emprego; ou no domínio religioso, quando participam de cultos ou missas, lêem versículos e fazem preces.

De acordo com Barton e Hamilton (2000, apud RAMOS, 2015, p.8), os eventos de letramento se configuram nas atividades nas quais o texto escrito tem uma relação muito próxima com as práticas sociais de leitura e escrita que se constituem em seu entorno, e são episódios observados e moldados pelas práticas sociais de letramento. Portanto, a análise de um evento de letramento se revela mais assertiva, se compreendida a partir da reflexão sobre a sua relação com as práticas sociais de letramento.

Já Anderson e Teale (1987) denominam esses eventos como eventos de lectoescrita, pois são ocasiões em que os sujeitos produzem, compreendem ou tentam produzir ou compreender a língua escrita.

Já o conceito de práticas de letramento, segundo Street (2012), corresponde aos significados atribuídos aos eventos, como podemos constatar a seguir:

Penso que o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões das atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática, que o fazem funcionar dando-lhe significado. (STREET, 2012, p. 77)

Barton e Hamilton (2000 apud Ramos, 2015, p.8), compreendem o letramento como prática social e elencam seis proposições acerca da natureza social do letramento.

1) O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais, que podem ser inferidas dos eventos que são mediados pela escrita de textos; 2) Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida; 3) As práticas de letramento são determinadas pelas instituições e as relações de poder, sendo algumas práticas mais dominantes, visíveis e influentes que outras; 4) As práticas de letramento são incorporadas e incluídas em objetivos sociais mais amplos e também em práticas culturais; 5) o letramento é historicamente situado ; e 6) as práticas de letramento mudam e novas são frequentemente adquiridas por meio de aprendizagem informal e que faça sentido .

Se o letramento deve ser entendido como um conjunto de práticas sociais, entendemos que as práticas de letramento promovidas na escolar devem ser similares aos letramentos alternativos/ sociais, pois só deixam de ser práticas de letramento autônomas se fizerem sentido para os sujeitos, ou seja, se os sujeitos puderem fora da escola fazer uso desse letramento para circular com autonomia nos diversos domínios da sociedade.

Portanto, acreditamos que a escola como uma das mais importantes agências de letramento que existem não deve autonomizar as atividades de leitura e de escrita, mas buscar aproximá-las o máximo possível das práticas de leitura e escrita existentes nos demais domínios da sociedade.

Dentre os vários letramentos sociais, enfatizamos como objeto de estudo de nossa pesquisa o letramento literário, sobre o qual tratamos na seção a seguir.

1.3- Letramento literário

Rildo Cosson e Graça Paulino afirmam que o letramento literário se constitui em um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária” (PAULINO e COSSON, 2009, p.67). Os autores ainda afirmam que:

[...] o letramento literário não é a conquista de uma determinada habilidade, o “ler literatura”, mas sim uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário (COSSON, 2011, p.282/283).

De acordo com Machado (2010), durante muito tempo nas aulas de português não se pensou na necessidade de diferenciar o que é ler literatura do que seria ler literariamente um texto. Isso acontecia porque se entendia que o sentido estava no texto e não na relação que se estabelece no processo da leitura entre o leitor e o texto. Dessa forma, não se considerava os aspectos mais importantes para o letramento literário, como as condições sociais de leitura e escrita do texto literário, que devem ser objeto de ensino na escola.

Para aqueles alunos que nunca leram a literatura fora da escola, é necessário mostrar que há uma valorização social desse texto, ao qual muitas crianças não têm acesso no seu convívio familiar. Assim, segundo Machado (2010), para cumprir esse objetivo, projetos de leitura literária que articulam ações da sala de aula e outras desenvolvidas em espaços de leitura da comunidade escolar começam, ainda de forma muito incipiente, a entrar nas discussões sobre formação de leitores e ensino de leitura.

Nessa direção, a referida autora observa que ler literatura deixa de ser um ato solitário e passa a ser solidário, à medida que todos participam do processo e o aluno não precisa ser autorizado pelo professor para fazer a leitura literária, podendo ser as ações norteadas pelas seguintes questões: Qual o livro ou o gênero escolhido? Quem escolhe o livro que será lido? Como mobiliza os alunos para a leitura dos gêneros/livros escolhidos? Que atividades podem ser desenvolvidas antes ou depois da leitura? O que o texto do livro oferece para que se explorem aspectos da linguagem literária? O que as ilustrações, as imagens visuais oferecem como ampliação do sentido do texto? Outros produtos culturais, outras linguagens podem dialogar com o tema do livro escolhido? Como favorecer a compreensão a partir da mobilização de estratégias de leitura? Como favorecer o posicionamento leitor?

Essas e outras questões devem ser consideradas à medida que a leitura literária passa a ser vivenciada efetivamente no ambiente escolar, para que se possa viabilizar o que Machado (2010) chama de vida social da literatura, que é sustentada pelo sentido de ler em uma comunidade de leitores que, se ainda não existe, deve ser criada, tendo como objetivo o letramento literário.

Cosson (2016) afirma que o letramento literário precisa da escola para se efetivar, pois ele demanda um processo educativo que a simples leitura do texto literário não consegue por si só efetivar:

Lemos de maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que a nossa sociedade acredita ser objeto de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todos as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola a literatura tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque

possibilita a criação do hábito da leitura, ou porque seja prazerosa, mas sim e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2016, p. 29-30.)

Portanto, o letramento literário propõe-se a dar sentido ao mundo através da palavra, sendo de suma importância que o professor assuma o papel de agente de letramento. Para que ele seja um agente de letramento literário, é necessário que esteja sensibilizado para a literatura e a compreenda como fundamental no processo de formação dos indivíduos, incluindo-se nesse processo.

Nessa direção, Rildo Cosson, no livro *Letramento literário: teoria e prática*, nos oferece subsídios para pensar o trabalho com a literatura, a partir do que ele nomeou de letramento literário. Para o autor,

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, (...), o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de Letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2016, p. 34).

Segundo o mesmo autor, para que a literatura cumpra o seu papel humanizador, temos que mudar os rumos da sua escolarização, promovendo o letramento literário, que abrange o trabalho com a literatura na escola para além da leitura, sendo sistematizado para atingir os objetivos de formar sujeitos capazes de ler o mundo, a partir do texto literário. Desse modo, para Cosson (2016), é necessário que se compreenda que o que deve ser ensinado na escola é como se deve ler literariamente e que não se priorize o ensino da história da literatura, é levar o indivíduo a compreender que, sem a literatura, a vida se torna incompleta e a compreensão do mundo em sua volta, mais difícil.

Portanto, a proposta de letramento literário tem objetivos que, a nosso ver, devem estar atrelados ao modelo ideológico de letramento pensado por Street (2014), que entende que as práticas sociais de leitura e de escrita são indissociáveis das estruturas culturais e de poder presentes em uma sociedade.

Entendemos, desse modo, que:

Os livros e os fatos jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração (COSSON, 2016, p. 26).

Assim, o letramento literário do aluno na escola está diretamente ligado ao letramento literário do/a professor/a, pois “lemos da maneira como nos foi ensinado e a

nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que a nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante” (COSSON, 2016, p. 30).

Considerando a relação entre o letramento literário do professor e o letramento literário do aluno, se faz necessário investigar como se dá o letramento literário do/a professor/a e como ele pensa o letramento literário na escola. Nesse sentido, Pinheiro e Gonçalves (2011) alertam que é de suma importância que o professor vivencie as práticas de leitura literária, para que se torne um promotor do texto literário entre os estudantes.

De acordo com Coelho (2000), sendo a escola hoje o espaço privilegiado para formar os indivíduos, deve-se privilegiar os estudos literários e, de forma efetiva, estimular o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, além disso, dinamizar o estudo e o conhecimento da língua. Isso porque é na leitura do texto literário “que encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”, (COSSON, 2016, p. 17).

Cosson (2016), objetivando contribuir para a promoção do letramento literário na escola, elaborou duas sequências exemplares que podem ser seguidas pelos professores: a sequência básica e a sequência expandida. Neste trabalho, destacamos a proposta de sequência básica para a promoção do letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A sequência básica de letramento literário é composta por quatro elementos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

1) Motivação: É o núcleo de preparação do aluno para entrar no texto. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação (COSSON, 2016, p. 55).

2) Introdução: É o momento de apresentação do autor e da obra. No entanto, essa biografia deve ser breve. No momento da introdução, é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e o texto escolhido (COSSON, 2016, p. 60). É preciso falar da obra e de sua importância, justificando a sua escolha.

3) Leitura: Etapa basilar da proposta de letramento literário, que demanda também o acompanhamento da leitura (diagnóstico). A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista (COSSON, 2016, p. 62).

Segundo o autor, o professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura.

O autor propõe que, se o livro for extenso, a leitura possa acontecer em sala, em casa, na biblioteca ou em suporte digital, contudo, faz-se necessário trabalhar com os intervalos de leitura, ou seja, com momentos de reflexão e parada que podem ocorrer por meio de uma conversa, desenvolvimento de atividades específicas sobre um capítulo ou pela incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra.

4) Interpretação: É o momento de construção dos sentidos, por meio de inferências que envolvem o autor, o leitor e a comunidade. Para Cosson (2016, p. 64), a interpretação envolve práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários.

Essas interpretações acontecem em dois momentos: um interior, que passa pela decifração/pelo íntimo, por meio da história de leitor do aluno, das relações familiares e tudo que está presente no contexto de leitura; e o outro, exterior, quando acontece a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade, através do compartilhamento da interpretação com os colegas e professor. As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro.

É importante destacar que o letramento literário dos indivíduos só será possível a partir da efetiva escolarização da população, tendo-se adequadas condições para a formação leitora. Cabe lembrar que o que ocorre em países de capitalismo periférico, como o Brasil, é contraditório, de acordo com Soares (1998), na medida em que se busca alfabetizar os sujeitos, mas a eles não são dadas as condições de leitura de materiais diversos, e tal escassez justifica o baixo nível de letramento em nosso país, onde a maioria da população não tem acesso a bibliotecas, aos jornais e aos livros em versão impressa ou digital, o que aumenta a responsabilidade da escola e do professor em se reconhecer como agente de letramento literário, noção sobre a qual versa a seção a seguir.

1.4- O professor como agente de letramento literário

Como Oliveira (2010), compreendemos que é urgente e necessário repensar a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas salas de aula de Educação Básica do nosso país, no que diz respeito ao letramento literário do professor. Isso porque, quando o professor compreende o literário como parte de sua vida e como algo indispensável, existe a possibilidade de que ele trabalhe em favor da promoção do letramento literário dos seus alunos. A propósito, Costa (2007, p. 52) adverte:

A formação do professor para trabalhar com literatura infantil pressupõe que ele tenha desenvolvido a sensibilidade para o texto literário, tenha adquirido o conhecimento a respeito das obras, edições e autores da história da literatura infantil e conheça as funções da literatura para que tenha condições de escolha adequada de textos para desenvolver atividades de formação de leitores.

Nessa direção, é preciso que o professor compreenda que a leitura literária apresenta duas dimensões primordiais, a da sensibilidade para o estético e a do conhecimento.

A dimensão estética, de acordo com Oliveira (2010), dá-se quando o leitor expande o imaginário e coloca em movimento as imagens produzidas por nossa humanidade. A leitura literária também contribui para a formação da personalidade do indivíduo por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores.

A literatura infantil, como artefato cultural que propicia conhecimento, tem um grande poder formativo, embora não deva ser utilizada para fins pedagogizantes, pois a pedagogização da literatura infantil a descaracteriza e promove a errônea escolarização da literatura.

Soares (2003) destaca que não há como evitar a escolarização da literatura infantil, mas essa escolarização deve ser feita de maneira adequada, para evitar que os alunos tenham repúdio à leitura literária.

De acordo com Oliveira (2010), a literatura infantil produz conhecimento, porém não deve ser escolarizada porque traz consigo as características da época da sua produção, ou seja, traz consigo a sua historicidade. Faria diz que o texto literário

É polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informações sobre diferentes temas_ histórias sociais, existenciais e éticas [...], eles também oferecem outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias. (FARIA, 2004, p. 12 apud OLIVEIRA, 2010, p 44)

Além disso, Oliveira e Spíndola (2008 apud OLIVEIRA, 2010) destacam que o bom texto nos conduz a viagens inimagináveis, de alegria, de felicidade, de surpresas, considerando-se que este estado interior tem o poder de divertir e, ao mesmo tempo, de estimular a aprendizagem. Evidentemente, para que essa apreciação seja possível aos alunos leitores na escola, é fundamental que o professor se compreenda como agente de letramento literário.

Para Kleiman (2006), as representações sociais sobre o professor como mediador, acabaram por dar centralidade ao professor no processo de construção do conhecimento no domínio escolar, negando a premissa que fundamenta o sociointeracionismo, que versa sobre a construção conjunta do conhecimento.

O letramento autônomo e a concepção escolar do ensino da leitura e da escrita reforçam esse tipo de representação, pois nele não há espaço para a colaboração, cooperação e negociação dos saberes na realização das atividades, enfatizando-se o esforço individual, a transmissão de habilidades e técnicas.

Em Kleiman (2006), compreendemos que a concepção de ensino de leitura e escrita dos estudos do letramento esvazia a ideia do professor como mediador privilegiado, pois todos os participantes da interação são possíveis mediadores ou agentes de letramento, dando protagonismo aos alunos que, desde o surgimento da escola burguesa, são vistos como receptores passivos de conhecimento.

No entanto, sendo o professor responsável pela condução do processo de imersão dos alunos nas práticas de letramento no domínio escolar, pode-se considerar que ele é um importante agente de letramento. Isso porque, como agente social,

é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos dos seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situada, das diversas instituições. (KLEIMAN, 2006, p. 81)

Como agente de letramento, o professor precisa compreender que as atividades de leitura e escrita devem fazer sentido para o aluno e que se deve ter uma razão para fazê-la, diferente dos objetivos meramente escolares. O ensino deve visar à prática social, portanto, ler literatura infantil na escola deve se assemelhar as práticas sociais de leitura literária também fora da escola.

O professor é um agente social numa coletividade e, como tal, atua na realidade articulando interesses, organizando o grupo para a ação coletiva, decidindo o curso das ações, interagindo estrategicamente com os demais agentes, sendo capaz de modificar suas ações de acordo com as ações do grupo, enfatizando a autonomia dos sujeitos inseridos na ação pedagógica, condutas que contribuem para a formação de sujeitos autônomos e críticos. Desse modo,

Ao mobilizar as capacidades dos membros do grupo, ao favorecer a participação de todos, segundo suas capacidades, o agente de letramento, ele próprio um ator social, cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo. A assimetria que aprisiona professor e alunos em papéis imutáveis pode ser desfeita. (KLEIMAN, 2006, p. 86)

Entendemos, assim, que um agente de letramento é acima de tudo um agente social, que planeja suas ações para que os alunos, denominados por Kleiman (2006) atores sociais, possam interagir democraticamente, privilegiando a autonomia e a autoria desses alunos, para que possam agir por meio da língua.

Para que o professor seja um mediador da leitura literária no domínio escolar, ele precisa ser alguém que necessariamente tenha tido a oportunidade de vivenciar a leitura estética na sua história de letramento, ou em sua formação tenha percebido que o livro de literatura infantil não contribui apenas para a formação de um leitor que aprende com o texto, mas que, além disso, reconhece-se, identifica-se e viaja com o texto, ampliando horizontes, porque o texto se relaciona com ele e com a sua história de vida.

Sendo assim, acreditamos que o professor como agente de letramento e, mais especificamente de letramento literário, necessita ser um sujeito que compreende a função do texto literário na formação do sujeito leitor. Segundo Fernandes (2011), é necessário que a função da literatura esteja clara para o professor, para que possa fazer um trabalho efetivo e significativo com seus alunos e não acabe matando o leitor com práticas pedagogizantes.

O problema recorrente é que, segundo Alves (2013), no contexto escolar, a limitação das práticas de leitura exclui, geralmente, os processos de inferência léxical, os conhecimentos prévios do leitor e as condições de produção do texto, três fatores importantíssimos e imprescindíveis ao processo de compreensão do texto. A leitura nesse contexto limita-se a um processo de decodificação e de percepção.

Por isso, é de extrema importância que o professor compreenda as funções da literatura. Segundo Cândido (1979 apud FERNANDES, 2011), a literatura tem três principais funções: psicológica, formadora e de conhecimento de mundo. A primeira decorre da necessidade da ficção e da fantasia. Essa necessidade transpassa o cotidiano e se expressa na literatura desde as formas mais simples, como a anedota, a adivinha, o trocadilho, até as mais complexas, como as narrativas populares, os contos folclóricos, as lendas e os mitos. Para o autor, todavia, a fantasia está diretamente ligada à realidade, por isso, as criações literárias guardam um grande poder e ajudam na formação das crianças e adolescentes.

A segunda função atribuída por Cândido à literatura é, portanto, a formadora. Essa vai muito além da pedagogia tradicional que se utiliza da literatura para transmitir o conteúdo ideológico das classes dominantes, tendo como principal objetivo formar sujeitos virtuosos e de boa conduta:

A literatura com finalidade utilitária constrói no entendimento das crianças a noção de que ler é buscar confirmação do já percebido, é reafirmar, é reproduzir sem participar. Temos, assim, a arte transformada em ferramenta. No entanto, a literatura propõe um texto diferenciado, cuja finalidade é mais a recusa do utilitário e de proposta de pensamento divergente (COSTA, 2007, p. 28)

Fernandes (2011) afirma que Cândido compara a ação da literatura com a própria vida, que ensina com todas as contradições que a compõem, que possibilita ao sujeito o

contato com realidades que a pedagogia oficial tenta banir. Para o autor, a literatura, em vez de aprisionar, liberta o sujeito do processo doutrinário imposto pela escola burguesa.

Segundo Fernandes (2011), a função de conhecimento de mundo e do ser que tem a literatura faz com que o leitor participe de uma representação, procure reconhecer seu mundo nela e incorporar uma visão da realidade à sua experiência pessoal. A partir da interação com a obra literária, o leitor vai adquirindo conhecimento do mundo e de si a partir da experiência vivenciada na ficção da obra literária.

Sendo assim, as funções da literatura evidenciadas por Cândido (1979 apud FERNANDES, 2011) justificam a sua importância no ambiente escolar e a importância do professor como agente de letramento literário, pois, por meio da adequada escolarização da literatura, a escola pode abandonar a sua função histórica de doutrinação e subordinação, tornando-se um locus de compartilhamento democrático da construção de conhecimento entre seus agentes. Assim, como Fernandes (2011, p.328), entendemos que

a literatura é importante na escola por se tratar de um direito inalienável, possibilitando ao leitor do texto literário conhecer diferentes mundos e culturas; apresentar uma existência melhor; aguçar os sentidos para a vida; experimentar diferentes sentimentos; compreender a si mesmo e transformar-se; transformar a realidade num mundo mais humano, solidário e democrático.

Como principal sujeito responsável pela mediação da relação entre o leitor iniciante e o livro no contexto da escola, a função do agente de letramento literário vai além de facilitar e mediar a compreensão, pois faz-se necessário favorecer e fomentar a imaginação e a criação de outra realidade possível, na qual o leitor iniciante se sinta confortável e sujeito da transformação.

É função do professor como agente de letramento literário apresentar as obras literárias aos alunos, selecionar aquelas a serem lidas, tomando o devido cuidado para não censurar livros com temáticas existenciais, ou que tratem de questões que são importantes para a formação humana dos leitores iniciantes, simplesmente por não atenderem às expectativas dos professores que, na maioria das vezes, são formados com preconceito ao diverso.

É importante ao professor compreender que

A temática não deve sofrer restrições de ordem moral, religiosa ou ideológica, pois pode haver limitações à experiência de vida e da realidade através do texto literário, bem como a impossibilidade de acesso a textos mais complexos, que trabalhem com a contrariedade e a diversidade de perspectivas (COSTA, 2007, p. 77)

Enquanto agente de letramento literário, o professor ocupa um espaço de destaque na formação do leitor, pois não basta apenas ter um discurso sobre a importância da literatura, é

preciso ser primordialmente um leitor. Nesse sentido, Fernandes (2011) destaca que a formação de um leitor requer uma riqueza de repertório por parte do mediador, assim como familiaridade com diversos tipos de textos. Sendo assim, a aprendizagem só ocorre quando há interação da criança com o leitor experiente”. (FERNANDES, 2011, p. 330)

Desse modo, não há como ser um professor que promove o letramento literário e faz seus alunos vivenciarem a aprendizagem através do literário, se ele mesmo nas suas histórias como leitor não tenha se encantado pelo literário e vivenciado a leitura estética.

Pinheiro (2011), em uma pesquisa realizada com educadores que atuam em Pindamonhangaba-SãoPaulo, Francisco Beltrão-Paraná e Dourados-MG, pôde constatar uma realidade que muitos preferem velar, que é o fato de que grande parte dos profissionais da educação não tem a leitura como prática cotidiana e justificam a não leitura com as suas histórias de vida. No entanto, não se concebe um professor agente de letramento literário, sem que ele mesmo não tenha a leitura literária como algo indispensável em sua vida. Assim,

Há alguns fatores primordiais a serem considerados quando nos referimos às mediações do professor para formar leitores. Por certo, os mais importantes são a história de leitura e a qualificação profissional, situações que interferem no desempenho do professor. O fato de haver professores que não se interessam por ler ou contar histórias para seus alunos, ou o fazem de forma aligeirada, pode significar que suas histórias de leitura tenham sido cerceadas de alguma forma, pelo pouco contato com os livros na infância. (OLIVEIRA, 2010, p. 50)

Não é apenas a ausência do contato do professor com os livros de literatura infantil na infância que justifica o contexto do professor não leitor. Desse modo, concordamos com Costa (2007), quando afirma que ler requer tempo e a falta de tempo é uma justificativa frequentemente dada por professores que não leem literatura. No entanto, assim como a pesquisa de Pinheiro (2011) constatou, os professores ocupam grande parte do seu tempo ocioso em frente à TV, o que não sustenta a afirmação de que o professor não lê porque não tem tempo, mas sim porque não vê na leitura literária algo que lhe dê prazer.

Além da vivência cotidiana do professor, a qualificação docente também deve ser problematizada com relação à formação de um professor não leitor, pois pode não ter colocado o professor em contato com a literatura, com o objetivo de criar o elo que não foi possível criar na infância.

Formar o leitor literário não é tarefa fácil e, por isso mesmo, apenas o professor leitor evitará as propostas extracurriculares da leitura do texto literário, separando a leitura de uma obra das demais disciplinas da grade curricular das escolas. Para Pinheiro (2011), também será esse professor que se recusará a fazer avaliações que restringem perguntas aos elementos que compõem o texto literário. Tal profissional compreenderá que essas práticas

não encantam o leitor e não formam a comunidade de leitores que tanto desejamos. Acreditamos que isso só será possível quando os professores agentes do letramento literário compreenderem a leitura como prática social que faz parte do seu dia a dia.

Oliveira e Spíndola (2008 apud OLIVEIRA, 2010) afirmam que o professor deve estimular as crianças a construir uma relação afetiva com a literatura infantil, compreendendo o valor intelectual que cada obra tem. Ele deve favorecer o desenvolvimento do gosto pelos gêneros literários, o que implica a determinação do professor em promover momentos de contação e de leitura literária. Assim,

(...) o professor é um leitor, mas, para além dessa condição, precisa ser um leitor literário. Não por obrigação, mas para seu próprio enriquecimento como pessoa. Viver o livro literário infantil não é desmerecer seu trabalho com o ensino, mas ampliar as linguagens que são importantes para dar vivacidade à prática pedagógica e para a compreensão do mundo e as múltiplas linguagens que o explicam. (OLIVEIRA, 2010, p. 52)

É importante ressaltarmos que Colomer (2003, p. 374) propõe que a literatura infantil venha a cumprir a função de formação cultural da infância e, para isso, a mediação do professor deve ser deixar as obras literárias, com temas enriquecedores, ao alcance das crianças, para diferentes interpretações, sempre que o texto propicie.

De acordo com Costa (2007, p 20),

Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor na condução dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos, lendo e demonstrando, sempre que possível, a utilidade do livro e o prazer que a leitura traz para o intelecto e para a sensibilidade.

Portanto, é o professor que deve sensibilizar os alunos para a leitura dos gêneros literários, e esse papel a ele atribuído é tão relevante que, caso ele desconheça a natureza da literatura e da leitura, poderá de forma desastrosa favorecer que seus alunos se afastem dos livros e da leitura literária.

Portanto, sendo o professor o indivíduo mais experiente na cultura tem por dever manter o aluno interessado pela leitura literária através da utilização de metodologias adequadas ao texto literário. Sendo assim, segundo Costa (2007, p. 44), “O professor deve estimular o pensamento do leitor infantil, sem dar solução, para que a criança aprenda a indagar, a buscar respostas, e possa olhar os textos sempre com olhar questionador”.

Compreendendo que a formação do leitor do texto literário é atribuição indiscutivelmente prioritária da escola, é necessário investigar como se dá o letramento literário do professor e como esse letramento interfere na sua prática pedagógica e de formação do leitor. Portanto, o presente trabalho de dissertação concentra-se sobre o referido

tema. No capítulo a seguir, apresentamos os pressupostos teóricos do trabalho com a literatura infantil e a formação do leitor.

CAPÍTULO II

2.0- A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA

O presente capítulo discorre sobre a literatura infantil, sua origem e características, concentrando-se mais especificamente no leitor criança e na literatura infantil, como também no trabalho com essa literatura no âmbito escolar.

2.1- A literatura infantil: origem e características

Com o passar dos séculos, foram criadas diversas definições para o termo literatura. Nesse sentido, de acordo com o Dicionário Aurélio *on line*, a literatura pode ser tomada como “ a ciência do literato, conjunto das obras literárias de um país ou de uma época, escritos narrativos, críticos de eloquência, de fantasia, de poesia...”.

Especificamente no campo dos estudos literários, Coelho (2000) defende que literatura é um fenômeno de linguagem plasmado por uma experiência vital/cultural direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social e à determinada tradição histórica. Literatura é, portanto, arte e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que este alcance sua formação integral com a consciência do eu e do outro, como também a consciência do mundo.

De um modo geral, seja qual for a sua definição, o termo literatura é aplicado para distinguir e classificar textos de escrita imaginativa. Portanto, o que caracteriza esse artefato cultural é o seu poder de tocar as pessoas, encantar, fazer com que elas se reconheçam e se transformem mediante a leitura literária. É esse poder transformador que faz com que, ainda hoje, em uma sociedade tecnológica e em constante transformação, a leitura literária seja desejada e defendida como fundamental na formação humana. Nessa direção, Coelho (2000, p. 10-11) afirma:

Embora vivamos em plena *era da imagem e do som*, o livro continua a ser instrumento ideal no processo educativo (ou pelo menos, deveria ser...). Notemos que não há meio de comunicação de massa *eficaz* que não tenha, como fundamento, um texto, isto é, uma rede de ideias que só as palavras podem expressar. Sem palavras que a *nomeie*, não há imagem que se *comunique* com eficácia; pois, sem corresponder a uma *representação mental/ verbal* na mente do espectador a imagem não representa nada.

Assim, a literatura nos humaniza e nos ajuda a compreender o mundo no qual vivemos, através das experiências vividas pelos personagens que integram as obras literárias.

A obra literária é a organização verbal das experiências internas e externas, que são ampliadas e enriquecidas pela imaginação. Portanto, a modalidade específica do discurso literário é divergente do discurso científico, pois enquanto o discurso literário caracteriza-se

por ser emocional, imaginativo, ambíguo, irônico, paradoxal, alusivo e metafórico, o discurso científico caracteriza-se por ser referencial, racional, cognoscitivo e instrumental.

Os textos literários constroem, desse modo, uma realidade paralela apoiada na imaginação, pois o literário tem como principal marca a invenção e a quebra de padrões tanto de escrita como da representação do mundo e do ser humano.

Sendo assim, no nosso estudo, assim como no estudo de Costa (2007), a literatura será compreendida como aquela que se relaciona direta ou indiretamente com a arte da palavra, com a estética e com o imaginário.

Segundo Rosenfeld (1976 apud CUNHA, 2006), embora tenha como característica fundamental o acesso à fantasia, a literatura enriquece e amplia a nossa visão de realidade e permite ao leitor uma vivência intensa, concomitantemente à contemplação crítica das possibilidades e condições da nossa existência:

A literatura é o lugar privilegiado em que a experiência “vívida” e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a “verdade” e sim a “validade” de uma interpretação profunda da realidade tornada em experiência. (ROSENFELD 1976 apud CUNHA, 2006, p. 56)

No nosso estudo, debruçamo-nos, especificamente, sobre a literatura infantil, que tem por especificidade o seu destinatário, o leitor criança. Para compreendermos o papel social desempenhado pela literatura infantil, faz-se necessário conhecer as circunstâncias e o momento histórico no qual esse artefato cultural surgiu.

A ascensão da burguesia como classe social na sociedade europeia, por volta do século XVIII, o crescimento de sua capacidade econômica e a conquista de poder político trouxeram como resultado uma nova ordem, tanto social como cultural, na qual os valores dessa classe social em ascensão começaram a ser impostos aos cidadãos.

Portanto, a literatura infantil surge com a ascensão da burguesia e a exigência de se formar cidadãos para assumir os papéis sociais predeterminados a eles, com o objetivo de manter e difundir os valores e ideologias dessa classe social que, a partir desse momento, passou a ser a classe dominante, (AGUIAR et al., 2001).

Com o objetivo de formar sujeitos que pudessem difundir os valores dessa nova classe dominante, a infância tornou-se o centro das atenções e a literatura infantil foi utilizada, a princípio, para formar mentalidades e impor a ideologia burguesa.

Na Europa, as primeiras publicações para crianças tiveram como pioneiros La Fontaine e Charles Perrault, entre os séculos XVII e XVIII. Os primeiros livros de literatura infantil foram produzidos na França, mas após a revolução industrial a Inglaterra se destacou na produção de livros de literatura infantil:

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p.14)

No século XVIII, concomitante à ascensão da burguesia, surgiram livros que acabaram tornando-se clássicos da literatura universal, tais como: *As viagens de Gulliver e Robinson Crusóé*, adaptados para a infância.

Segundo Aguiar et al. (2001), no Brasil, a edição de livros de literatura infantil passou a ser feita após a chegada da família real portuguesa no Século XIX, com a implantação da imprensa régia. Mas, a produção nacional de textos voltados ao público infantil consolidou-se apenas após a Proclamação da República, quando a sociedade brasileira estava em processo de urbanização e de migração, fazendo nascer um novo público que precisava ser instruído.

Nesse contexto, a escola passou a ser entendida como um locus de suma importância para a formação do novo cidadão, fazendo com que os livros escolares se aproximassem dos livros infantis. Conforme afirmam Lajolo e Zilberman (2007), como as sociedades modernas confiam a iniciação da infância à instituição escolar tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil.

Sendo assim, o livro de literatura infantil tinha como principal função modelar o novo cidadão civilizado e aberto ao plano de modernização do país:

As obras que surgiram nessa época possuíam a característica de tentar ser modeladores não só no plano temático falando ufanisticamente de um Brasil de natureza exuberante e predestinado a um futuro glorioso), mas especialmente no nível de linguagem”, (AGUIAR et al., 2001).

No ano de 1921, a publicação do livro “A menina do nariz arrebitado”, escrito por Monteiro Lobato, já evidenciava uma preocupação de se escrever para as crianças numa linguagem diferenciada, que fosse atraente e compreensível para ela. Na obra, o autor revela o objetivo de tornar o livro acessível à criança através da linguagem e rompe com o padrão culto dos livros tradicionais da época, introduzindo a oralidade tanto na fala do narrador quanto nas falas das personagens.

Segundo Aguiar et al. (2001), entre os anos de 1945 até a década de 60, houve um retrocesso com relação à criatividade nos livros de literatura infantil. Acompanhando a produção de massa para os adultos e o incentivo ao consumo, o modelo lobatiano de contar

histórias foi abandonado e substituído por novos autores que não tinham sequer a preocupação em retratar a diversidade cultural brasileira no seu linguajar.

No final dos anos 60, a produção de literatura infantil começou a ser renovada, embora houvesse uma grande repressão por parte do governo militar. Muitos autores começaram a recorrer à linguagem figurada para expressar o que não era permitido, como destaca Aguiar (2001, p.27):

Surgiram daí obras de grande criatividade no uso de metáforas e símbolos. Algumas, no entanto, por caminhos diversos da propostas pedagógicas que povoaram o início da literatura infantil no Brasil, também serviram a um fim que não era de oferecer um texto literariamente adequado à criança. Foram obras que cumpriram o papel de canal por onde as vozes adultas, tolhidas, expressaram os não ditos da sociedade de então.

Nesse contexto, a literatura infantil foi utilizada como um canal para que as vozes silenciadas pela ditadura se fizessem ouvir nas entrelinhas dos textos escritos para as crianças.

Ainda segundo Aguiar et. al. (2001), com a universalização da escola pública nos anos 70, a criança passou a ser vista como um consumidor em potencial, fato que elevou a produção e a publicação de obras infantis, com qualidade gráfica que propiciou uma ampliação da sua visão de mundo, como também surgiram obras que não tinham um compromisso com o leitor infantil, que acabavam imbecilizando a criança pelo pedagogismo contido em suas páginas e pouco atingiam esse leitor, pois as crianças não se identificavam com as propostas contidas nesses livros.

A reabertura política nos anos 80 proporcionou que a escolarização se difundisse pelo país e a cultura letrada começou a atingir um público cada vez maior. Mas, em vez de promover a emancipação dos indivíduos, a literatura infantil perdeu o sentido crítico e virou produto de consumo, com pouca qualidade estético-literária. Foram poucos os escritores preocupados em promover a representação do universo infantil através das suas obras, proporcionando ao leitor-mirim a expansão dos seus horizontes de leitura e de mundo.

Portanto, o percurso da produção de livros de literatura infantil no Brasil caracterizou-se pela bipolarização entre a proposta pedagogizante e a emancipatória. Segundo Aguiar et al. (2001), atualmente convivemos com uma quantidade expressiva de obras que não se caracterizam como literatura infantil e que não atraem o pequeno leitor, como também com autores criativos que conseguem garantir a excelência de algumas obras, a exemplo de Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Pedro Bandeira, entre tantos outros .

Observa-se que na história da literatura no Brasil, a partir do momento que ela foi escolarizada serviu para atender a objetivos pedagogizantes. Nesse contexto, na maioria das

vezes, os alunos não entravam em contato com o texto literário completo, mas apenas tinham acesso a fragmentos dos textos presentes no livro didático, o que fortalecia e fortalece o modelo autônomo de letramento e a não formação do leitor de textos literários na infância.

De acordo com Coelho (2000, p. 27), “a literatura infantil é, antes de tudo literatura, ou melhor, é arte, fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra.” Sendo assim, ela mistura o real com o imaginário, fazendo com que o sujeito que a ela tem acesso, tenha uma experiência estética, prazerosa que acaba o constituindo enquanto ser humano e o transformando, fazendo com que esse sujeito compreenda a realidade, até porque para além da emoção e do prazer estético, a literatura tem o poder de transformar a consciência crítica do seu leitor.

Sabemos que a valorização da literatura infantil no século XX se deu principalmente a partir das contribuições da psicologia experimental que evidenciou que os sujeitos passam por estágios no desenvolvimento e, com a valorização da infância, surge a necessidade de se escrever para esses sujeitos, que apresentam uma lógica de pensamento própria, diferente daquela do adulto e, por isso, têm a necessidade de textos que contemplem as suas características.

O bom livro de literatura infantil leva em consideração as características do leitor criança, no entanto, a produção de livros infantis na atualidade tem gerado muitos equívocos, pois muitos dos livros direcionados ao público infantil não se caracterizam como literatura infantil, porque ou exageram no pedagogismo ou são bobos e não contemplam os anseios dos infantes. A propósito, como enfatiza Coelho (2010), não só os livros publicados, mas também inúmeros originais enviados para as editoras e concursos mostram que, na maioria, predomina a produção de livros que, em vez de serem divertidos, como se propõem, são tolos ou, então, fragmentados e sem sentido, desprovidos de fantasia e imaginação e, em vez de atrair o pequeno leitor, acabam o distanciando da leitura literária.

Logo, nem todo o livro escrito para o público infantil se caracteriza como literatura infantil. As características negativas da produção para crianças não visibilizam o alto padrão da produção de literatura infantil brasileira, que é pensada para dar prazer ao leitor, divertir e emocionar e que, ao mesmo tempo em que desperta esses sentimentos, provoca no leitor um novo modo de ver o mundo, de pensar, de viver e interagir, incentivando a criatividade e a descoberta de nossas possibilidades de viver no mundo e interagir com ele.

Para Coelho (2000), no ato da leitura através do literário tomamos consciência do mundo que nos rodeia, pois ela atua na nossa consciência e no nosso espírito viabilizando

uma transformação. Mas, para que essa conexão seja satisfatória e realmente transformadora, é necessário que a leitura estabeleça uma relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro lido.

Seguindo tal pensamento, a leitura dos livros de literatura infantil poderá levar o leitor a experimentar a aventura espiritual defendida pelos autores que testemunham a favor da literatura infantil como artefato cultural fundamental na formação humana dos sujeitos em constante processo de construção do eu e do mundo, enquanto experiência interna e externa.

É importante destacar os avanços na produção de livros de literatura infantil e a presença no cenário nacional de autores como Ruth Rocha, José Paulo Paes, Ziraldo, Ana Maria Machado, Bia Vilela, Tatiana Belinky e tantos outros que compreendem tão bem o universo infantil e em seus livros procuram proporcionar a experiência estética que a literatura promove.

Nos últimos dez anos, também ocorreram políticas públicas de leitura literária na escola pública, como é o caso do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) que, de acordo com o portal do MEC (Ministério da Educação e Cultura), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio de distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (anos iniciais) e de Educação de Jovens e Adultos, ou são atendidas as escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e de Ensino Médio. Até 2016, o programa atendeu de forma universal e gratuita a todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no senso escolar.

Sabemos que tais iniciativas são frágeis e não garantem que o letramento literário seja uma realidade nas escolas, no entanto, a presença dos livros de literatura infantil nas escolas é fator primordial para que a leitura literária seja possível nas escolas no nosso país. Sabemos que há projetos exitosos de leitura literária em escolas públicas no Brasil, é necessário, portanto, que essas boas práticas sejam socializadas nas redes municipais e estaduais.

2.2- O leitor criança e a literatura infantil

Os estudos sobre a leitura se constituem como um campo do saber que, de acordo com Cosson (2014), envolve desde o mapeamento das áreas do cérebro no momento em que a leitura é feita, até as políticas públicas que pretendem fazer com que os indivíduos dominem a leitura e a escrita, com medidas que criam disciplinas específicas que

contemplam as teorias da leitura no ensino superior. Entretanto, a depender dos modelos teóricos de abordagem da leitura, o ato de ler é entendido de diferentes formas.

A leitura, vista por uma perspectiva estritamente estrutural, consiste na prática de decodificar os signos linguísticos contidos no texto. No entanto, tal definição não contempla a complexidade do processo pelo qual a leitura se configura, pois limita o sujeito leitor aos elementos linguísticos e não considera os elementos extralinguísticos. Fundamenta-se, pois, no modelo de leitura ascendente, no qual de acordo com Giroto e Souza (2010) a compreensão do texto limita-se às informações nele presentes, o que contribui pra a formação de um leitor que não consegue relacionar o que lê aos conhecimentos construídos previamente.

Nesse modelo de leitura, o leitor apenas decodifica o que está escrito, pois

A leitura é, então, concebida como um processo de percepção e de decodificação. O texto escrito é tratado como um objeto determinado, cabendo ao leitor realizar um processo linear de análise e síntese do significado das partes das informações visuais (linguísticas), para a apreensão do significado do escrito. O conhecimento prévio dos leitores pouco interfere neste processo, já que a informação escrita flui do texto para o leitor. (LODI, 2004, p. 43)

Segundo Solé (1996), no modelo ascendente de leitura, considera-se que o leitor diante do texto processa os seus elementos começando pelas letras, continuando pelas palavras, frases, em um processo ascendente, sequencial e hierárquico, que leva à compreensão do texto.

Portanto, no modelo de processamento ascendente, não se considera a subjetividade do leitor, ou seja, ele não se posiciona ativamente diante do texto, havendo, assim, a soberania do autor, e ao leitor cabe apenas extrair informações do texto. Tal modelo de leitura contribui para que o leitor tenha dificuldades na compreensão do que está sendo dito nas entrelinhas textuais.

Um outro modelo de leitura, o descendente, por sua vez, abre a possibilidade de construção do sentido do texto, a partir dos conhecimentos prévios do leitor:

De maneira contrária ao modelo de processamento ascendente, cujo foco está no texto, no modelo de processamento descendente, a ênfase é colocada no leitor, ou seja, a informação flui do leitor para o texto. O texto escrito é tratado como um objeto indeterminado, cabendo ao leitor, a reconstrução e recriação do significado da mensagem escrita por um autor. (LODI, 2004, p. 43)

Mesmo assim, o modelo de processamento descendente continua com uma visão monológica, na medida que o processo de leitura está centrado nas opiniões do leitor sobre o texto. Portanto, de acordo com Solé (1996, p. 24), “quanto mais informações possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. Desse modo, o processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas

nesse caso descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação”.

Para Kato (1985, apud LODI, 2004, p. 46), “o leitor que privilegia o modelo psicolinguístico de leitura apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é um leitor fluente, mas que se utiliza de forma excessiva de adivinhações, sem buscar confirmá-las pelos dados fornecidos pelo texto, fará uma leitura equivocada”.

Já o modelo interativo, de acordo com Solé (1996), não se centra exclusivamente nem no texto nem no leitor, embora enfatize a grande importância dos conhecimentos prévios do leitor e do uso deles para a compreensão do texto. Nessa perspectiva o processo de leitura viria a ser o seguinte,

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...) de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input para* o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, gráfico-tônico) através de um processo descendente). Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir sua interpretação sobre aquele. (SOLÉ, 1996, p. 24)

O modelo de leitura interativo estabelece que os significados que estão contidos no texto são construídos no processo que envolve leitor e autor, numa contínua negociação de sentidos. “ Por esse motivo, para a recuperação das intenções do autor, o leitor deve valer-se de seus conhecimentos prévios- linguísticos, textuais e de mundo- que interagem durante todo o processo de leitura” (LODI, 2004, p. 48)

‘Isto posto, é Bakhtin a matriz para a perspectiva interacionista de leitura, à medida que considera o diálogo entre o texto o leitor, assim como o contexto no processo de construção de sentidos que o leitor é levado a fazer, quando lê algum texto.

Assim como Cosson (2014), dentre os modelos e teorias de leitura, escolhemos a concepção que vem de Bakhtin, que entende que há um elo entre a comunicação verbal e os enunciados anteriores e posteriores no movimento dinâmico da interação social, sendo, portanto, o diálogo a base de toda a interação social.

Para Aguiar (2003), como também para Girotto e Souza (2010), o processo de leitura pressupõe a participação ativa do leitor, que não é apenas um receptor da mensagem do autor, mas, pelo contrário, interfere diretamente na produção de sentidos, a partir de suas experiências de vida e como leitor, pois a obra está cheia de lacunas que necessitam que o leitor ative seu imaginário para auxiliar na produção dos sentidos e permanecer em contato com a obra.

Portanto, quando lemos, estabelecemos um diálogo com o passado, criamos vínculos e estabelecemos laços entre nós, leitores, o mundo e os outros elementos leitores, e é por meio da leitura que temos acesso a comunidades de leitores. Compreendemos, assim como Colomer (2007), que o ensino escolar deve progredir na direção em que o centro da tarefa literária é que em aula se possa ler e se falar sobre livros.

No entanto, vivemos em uma sociedade que, apesar de acentuar a importância da leitura, desenvolveu valores e formas de vida que são contrários às condições favoráveis à leitura. Tal afirmativa se concretiza na rapidez com que as crianças deixam de ter uma aproximação afetiva e estética tanto com relação à palavra, como com a narração de histórias. Por vezes, a felicidade de conseguir ter acesso ao livro e às histórias contidas neles é substituída pela aversão à leitura.

Os métodos utilizados nas escolas, a falta de mediação e de conhecimento de que estratégias utilizar para conquistar o leitor para a leitura literária tem feito com que, embora na atualidade os livros de literatura infantil estejam nas salas de aula, o trabalho de convencimento para que a criança leia seja ineficiente, de acordo com os pesquisadores da área.

Sendo assim, acentua-se a importância do professor agente de leitura, ampliando-se a preocupação com a formação desses profissionais, e com as suas experiências de leitura adulta, pois se ele próprio não é leitor de literatura infantil, tão pouco irá formar tais sujeitos.

Nesse contexto, é de extrema importância:

Destinar recursos para aumentar a presença quantitativa e qualitativa dos livros no entorno infantil;

Atender à formação leitora dos professores e outros mediadores;

Incrementar a presença da leitura literária na escola. (COLOMER, 2007, p. 105)

Reafirmamos que não basta que os livros de literatura estejam na escola, pois, se não existir uma práxis diferenciada, como mostram as diversas pesquisas na área, os alunos continuarão resistindo à leitura literária, pois a ideia de compartilhar é abandonada, quando deveria estar no centro da ação educativa e de formação de leitores do literário.

De acordo com Colomer (2007), Aidan Chambers é um dos estudiosos que abriram caminhos interessantes para a leitura literária na escola, com o modelo de três tipos de participação que são: compartilhar o entusiasmo; compartilhar a construção do significado e compartilhar conexões que os livros estabelecem entre eles.

Essa é sem dúvida uma contribuição muito interessante, pois coloca as crianças na posição de sujeitos da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da metacognição que

lhes permite refletir sobre o que lêem. Vale lembrar que entendemos que a metacognição é o conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto, conforme Pressley (2002 apud GIROTTTO e SOUZA , 2010, p. 46)

Outra contribuição das pesquisas atuais sobre o letramento literário das crianças foi evidenciar a importância da leitura das obras integralmente, não fragmentadas, indicando-se o abandono da antiga prática de se trabalhar habilidades leitoras desintegradas, a partir da clareza de que os tipos de livros que são selecionados e lidos são determinantes para o tipo de leitor que se quer formar.

Como vimos afirmando durante o texto, as pesquisas também vêm evidenciando a importância de agentes de letramento literário, tais como os professores, que possuem papel fundamental no desenvolvimento do apego à leitura. Nesse sentido, afirma Reis (1997, p. 117 apud COLOMER, 2007, p. 108):

Minha experiência de professor de literatura (e creio que a experiência de todos os professores de literatura) me ensinou, convincentemente que as respostas dos estudantes de literatura estão fortemente condicionadas pela imagem do professor, pelo entusiasmo e pelas decepções que projeta; as respostas afirmativas aos desafios do professor e da literatura se revestem de muitos aspectos, de tantos como os rostos dos que são capazes de enunciá-las, as respostas negativas (...) estão todas, e cruelmente incluídas na não leitura.

Embora seja possível afirmar que há experiências exitosas em escolas públicas com relação à formação do leitor do texto literário, por vezes pouco evidenciadas e disseminadas nas redes de ensino, ainda há muitas dificuldades em formar comunidades de leitores, nas escolas brasileiras.

No livro *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*, os autores Celso Ferrarezi Junior e Robson S. de Carvalho apontam algumas causas desse problema. Uma delas é o fato de, nos anos iniciais, antes de desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, as práticas de leitura, em sua maioria, favorecerem o desgosto e o afastamento, por meio de exercícios maçantes e idiotizantes que são realizados após a leitura de textos literários.

Segundo Ferrarezi e Carvalho (2017), na fase inicial de desenvolvimento do sujeito leitor, a criança não deve de forma alguma ser submetida a avaliações que racionalizam e teorizam o processo de leitura, pois essa fase é crucial para a formação de um leitor apaixonado ou um sujeito que não suporta ler. Sendo assim, nesse período a criança deve ser exposta a uma grande quantidade de opções de textos para a leitura, pois é exercitando a escolha e na experiência essencialmente estética do sujeito criança com o livro que nascerá o gosto pela leitura.

Para viabilizar esse processo, é fundamental que esteja claro para professores e técnicos que atuam na escola que algumas ações sejam implementadas, tais como: dispor de livros de literatura infantil de boa qualidade, no que diz respeito ao componente literário, nos ambientes educativos; desenvolver nas crianças a ideia de que ler é um privilégio, nunca associando a leitura a castigos ou a algo negativo; investir em aulas semanais de leitura, abandonando a ideia equivocada de que ler na escola é perda de tempo pedagógico, objetivando sempre nos anos iniciais o desenvolvimento do gosto pela leitura e não a comprovação da leitura.

É de extrema importância que a biblioteca escolar seja um espaço apreciado pelos alunos e professores leitores. Porém, infelizmente, de acordo com Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), um levantamento feito pelo portal Qedu, com base no Censo Escolar de 2014, 53% das escolas públicas do país não possuem biblioteca ou sala de leitura. E, ainda segundo a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil 2012”, só 45% das escolas públicas possuem bibliotecas, o que acaba por favorecer o quadro de alunos e professores não leitores.

Mesmo sendo a escola uma das mais importantes agências de letramento e especificamente de letramento literário, é importante pensar sobre as seguintes questões: É possível na escola ensinar a ler literatura? Como escolarizar adequadamente a literatura infantil? É possível o professor que, por diversas circunstâncias, sejam elas históricas, sociais ou econômicas, tem um conhecimento fragilizado sobre a literatura, promover o letramento literário?

Leal (2003), em um artigo intitulado “*Leitura e formação do professor*”, afirma que em uma experiência com a formação de professores, solicitou a um grupo de professores que escolhessem um livro de literatura para trabalhar em sala de aula e explicassem o motivo pelo qual tinham escolhido tal livro. As justificativas foram do tipo: é bom para fazer desenho, teatro, representações, seguindo sempre a concepção de que a leitura na escola deve sempre atender a um objetivo pedagógico e a execução de uma atividade posterior. Diante das respostas das professoras, Leal indagou: Não há um livro bom para ler? As professoras ficaram sem resposta. Dessa forma, a autora concluiu que

Dados como esses sinalizam para concepções de leitura existentes no interior de uma prática pedagógica. A saber, muitas atividades são desenvolvidas tomando um texto como ponto de partida, como meio para atingir algum objetivo não muito claro. O ato de leitura, enquanto produção de sentido, enquanto produção individual (e social), sobre o texto enquanto espaço de interlocução, nem sempre aparece como meta (LEAL, 2003, p. 264)

É importante ressaltar que no Brasil os principais influenciadores para a formação de alunos leitores são os professores, mas infelizmente vislumbramos um cenário de

professores não leitores, tentando formar leitores e tendo objetivos inadequados para este fim.

Para entendermos tal realidade e buscar meios que possam sugerir a formação contínua de professores leitores, propomos-nos a fornecer dados sobre o letramento do professor e suas práticas em sala de aula, através da referida pesquisa, pois acreditamos que, mesmo aqueles sujeitos que não desenvolveram na infância o gosto pela leitura, podem em algum momento da vida por ela se encantar e, assim, promover o letramento literário a partir das suas vivências como leitor, como aconteceu com a pesquisadora que vos fala através desse texto.

2.3- O trabalho com a leitura e a formação do leitor de literatura infantil na escola

No capítulo anterior, vimos a importância do professor como agente do letramento literário. Para tanto, deve ser um sujeito que seja capaz de compreender as características fundamentais da infância, do desenvolvimento da aprendizagem, como também saiba que a lógica infantil é muito diferente da lógica do adulto, para que, sendo o professor conhecedor das características fundamentais do pensamento infantil, possa levar esses sujeitos a se tornarem leitores interessados pela literatura.

A psicologia, portanto, vem contribuir através dos estudos de Liev Vygotsky e de outros estudiosos do desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da atenção, quando afirmam que a interação social, a conversa com os pares e com os sujeitos mais experientes na cultura favorece a formação desse sujeito, pois é a partir dessa interação que ele entra em contato com a cultura. Nesse sentido, o indivíduo que interage com os livros desde a infância e que tem ao seu redor uma comunidade de leitores poderá atribuir um sentido de pertencimento a essa comunidade de leitores (AGUIAR et al., 2001). Nessa direção, o papel do professor é ainda mais relevante, pois é ele na maioria das vezes o sujeito mais experiente na cultura que pode fazer a introdução da criança na comunidade de leitores.

De acordo com Aguiar et al., (2001), Piaget, por sua vez, com seus estudos sobre as fases do desenvolvimento infantil, também contribuiu de forma significativa para a compreensão do pensamento da criança, entendendo que a lógica infantil difere da lógica adulta: enquanto o pensamento infantil é imaginativo, à medida em que o sujeito vai crescendo e se tornando adulto vai perdendo deixando a fantasia de lado e, na maioria das vezes, se desliga da fantasia.

Bruno Bettelheim (2007), no livro *A psicanálise dos contos de fadas*, assim como Piaget, afirma que: “O pensamento da criança permanece animista até a puberdade”. Nesse sentido, quando fala de contos de fada como narrativas exemplares, Bettelheim estreita os

laços que justamente estamos tentando ressaltar entre o pensamento da criança e as histórias a ela dirigidas. (Aguiar et al., 2001, p. 40-41), tendo em vista que a fantasia presente nos contos de fadas contempla o pensamento animista da criança e a faz experimentar emoções e sentimentos que favorecem a sua formação como ser humano.

Segundo Aguiar et al. (2001), Gabriel Luquet, no livro *O desenho infantil*, também nos ajuda a compreender o pensamento infantil, pois, segundo ele, o realismo do desenho da criança difere totalmente do realismo dos adultos, pois os adultos estão inseridos na lógica do realismo visual, enquanto que, para a criança, surge primeiro o realismo intelectual. Para o adulto, um desenho, para ser parecido com o objeto que ele representa, deve ser como uma fotografia, ou seja, representado tal qual ele é, mas Luquet afirma que no entendimento infantil um desenho, para ficar parecido com o objeto real representado, deve conter todos os elementos desse objeto, inclusive aqueles que são invisíveis.

Monteiro Lobato já compreendia que o pensamento infantil não era igual ao pensamento adulto e defendia que os livros destinados às crianças deveriam contemplar as características dessa fase da vida, que é permeada pelo pensamento simbólico.

De acordo com Aguiar (2005), antes de iniciar a série fundadora da literatura infantil, com os personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo, em carta ao amigo Godofredo Rangel, Monteiro Lobato explicita uma queixa de que toda a literatura que era produzida no Brasil voltada para o público infantil via a criança como um adulto em miniatura, ou um vir a ser. Portanto, havia a didatização da literatura para as crianças em que se buscava nos livros destinados para o público infantil formar sujeitos, de acordo com os padrões morais da época.

Monteiro Lobato preocupou-se com o universo infantil e conseguiu contemplar através das suas obras as características fundamentais dessa fase da vida, na qual a imaginação e o simbolismo são essenciais. A esse respeito, Colomer (2007, p.53) afirma:

O acesso à linguagem escrita supõe um avanço na possibilidade de simbolizar a realidade. A progressiva aparição do texto nos livros infantis oferece um bom andaime para a aprendizagem da leitura, da mesma maneira que a conversação com os adultos o foi para a aquisição da linguagem oral. O texto desses livros contribui para a aprendizagem através de procedimentos tais como o uso de palavras ou frases repetitivas, que podem ser identificadas com facilidade, ou de canções, textos rimados, que ajudam na antecipação e no reconhecimento de palavras.

Nesse sentido, a aquisição do sistema de símbolos tem os livros de literatura infantil como auxiliares na compreensão de que as imagens e as palavras representam o mundo da experiência. Portanto, a formação do leitor está intimamente relacionada às práticas sociais que os rodeiam.

Para Colomer (2007), o trabalho escolar sobre as obras de literatura infantil deve ser direcionado para a descoberta do sentido global e a estrutura global, nas quais o leitor se projeta. O esforço de ler é recompensado pelo aumento na capacidade do sujeito de compreensão do mundo e de dar significado a ele.

Segundo Bettelheim (2007), a maior necessidade do ser humano é encontrar um significado em nossas vidas e tal busca por significado também é feita pela criança. Para o autor, o impacto dos pais e das pessoas que cuidam da criança e a herança cultural, quando transmitida de forma adequada é, sem dúvida alguma, fundamental para que ela atribua sentido à vida, sendo a literatura o artefato que ajuda a criança a lidar com seus problemas existenciais. Vejamos:

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente as suas dificuldades, e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que as perturbam (BETTELHEIM, 2007, p. 11).

Para o autor, o conto de fadas popular é o gênero que melhor se adequa às características e necessidades infantis e, mesmo sendo inventados muito antes do surgimento da sociedade moderna burguesa, ensinam sobre os problemas íntimos e humanos que são evidenciados nessa sociedade.

A experiência existencial é frequentemente desestabilizadora para a criança, por isso, ela necessita de modelos para poder entender o mundo e a si mesma, organizar o seu mundo interior e aprender a superar os problemas humanos universais.

O modelo psicanalítico da personalidade humana, aplicado nos contos de fada, transmite à mente mensagens que ajudam a criança a lidar com os problemas humanos existenciais. Assim,

Essa é exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma variada: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana- mas que, se a pessoa não se intimida e se defronta resolutamente com as provações inesperadas e muitas vezes injustas, dominará todos os obstáculos e ao fim emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 2007, p. 15).

Para Bettelheim (2007), as histórias modernas poupam as crianças dos temas existenciais, embora sejam esses temas cruciais para as crianças e adultos. Por outro lado, a simbologia existente nos contos de fada lhes sugere como enfrentar com questões, como a morte, o abandono, a violência, auxiliando-lhes, assim, a amadurecer enquanto sujeitos.

Portanto, assim como Aguiar (2003), acreditamos que todos os temas e formas podem ser objeto de um livro para iniciantes, desde que enfocados a partir das capacidades compreensivas dos leitores. Os contos de fadas são, sem dúvida alguma, um exemplo de que

a literatura infantil pode abordar esses temas, de maneira que o leitor criança compreenda e se forme enquanto sujeito leitor do literário.

Reafirmamos aqui a importância do professor, agente de letramento literário, compreender as características do leitor infantil, para que possa de forma fundamentada contribuir para que seus alunos façam a descoberta do mundo transformado em palavras nos livros de literatura infantil, pois a criança não é um vir a ser, ela é, e suas características devem ser respeitadas no processo de letramento literário e de aprendizagem.

CAPÍTULO III

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico de nosso estudo, abordando a natureza da pesquisa, seu contexto de realização, suas participantes, como também a geração e os procedimentos de análise dos dados.

3.1- Natureza da pesquisa

A pesquisa aqui delineada é de natureza qualitativa de campo, considerando seu caráter investigativo a partir do levantamento de dados, por meio da observação participante, questionário e entrevista.

Segundo Minayo (2008, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou que não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam o conceito de pesquisa qualitativa abordando cinco características que envolvem esse tipo de estudo: ambiente natural como fonte de dados e pesquisador como principal instrumento; dados descritivos detalhados; preocupação com o processo; tentativa de capturar as perspectivas dos participantes e análise de dados a partir de um processo indutivo, características que permeiam nosso estudo.

Quanto às questões, objetivos e metodologia, esta pesquisa pode ser caracterizada como Estudo de Caso:

A estratégia de pesquisa Estudo de Caso pede avaliação qualitativa, pois seu objetivo é o estudo de uma unidade social que se analisa profundamente e intensamente. Trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro do seu contexto real, onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. (MARTINS E THEÓPHILO, 2007, p. 61)

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não é apenas aquele que registra informações. De acordo com Martins e Theóphilo (2007, p. 16), “em um estudo dessa natureza o pesquisador precisa ser um detetive, capaz de compreender, interpretar as informações que estão sendo coletadas e, imediatamente, avaliar se há contradições ou convergências, bem como necessidade de evidências adicionais”.

Na nossa pesquisa foram realizadas algumas etapas que subsidiaram a análise dos dados coletados a partir do Estudo de Caso. Essas etapas visaram atender aos objetivos propostos pela pesquisa e serão descritos na seção 3.6 deste capítulo, que trata da sua geração de dados.

3.2- O Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal, localizada na zona urbana de do município de Fagundes-PB, que foi construída com recursos do MEC/FNDE e inaugurada no dia 30 de novembro de 1994, sob o decreto de lei nº 203/94.

A escola atende a alunos advindos da classe trabalhadora, filhos de agricultores, operários e beneficiários do bolsa família.

De acordo com o Censo de 2016, a escola conta com 19 salas de aula, 90 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro, sala de secretaria, almoxarifado e pátio coberto.

Atende às seguintes etapas do ensino: Educação Infantil (creche, pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), e a modalidade educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental- Supletivo e Ensino Médio-Supletivo).

Segundo o seu PPP, é contemplada pelo PNBE(Programa Nacional Biblioteca da Escola). Ainda segundo o PPP, os projetos que são desenvolvidos na escola lócus da pesquisa são Escola Sustentável; Esporte na Escola; Diversidade na Escola; Leitura e Escrita: uma prática social; A Cor da Cultura; Revisando Saberes, Direitos de Aprendizagem; Cultura no âmbito Escolar, Pátria Amada Brasil; Nila Contra as Drogas; Projeto Sala de Reforço. Não há projetos que contemplem a leitura literária.

Em relação aos demais recursos, a escola conta com os seguintes materiais, dispostos a seguir:

LISTA DE RECURSOS DIDÁTICOS
01 Data show
02 Microfones
02 Microfones sem fio
02 Tvs de 18 Polegadas
03 Globos Terrestre
03 Mapas
03 DVDs Pedagógicos e Educativos
02 Expositores para álbum seriado
01 Multimídia
02 Notbooks
03 Aparelhos DVDs

05 Microsystems e 03 máquinas fotográficas
--

A sala da Direção conta com 02 armários de aço (01 grande e 01 médio); 04 birôs; 04 impressoras; 01 estante de aço; 01 fichário de aço com gavetas; 03 monitores de 15 polegadas; 02 CPUs; 03 estabilizadores; 01 ar condicionado. A sala dos computadores conta com 20 cadeiras; 17 teclados para computador; 12 mouses; 16 monitores; 08 nobreaks, 07 CPUs; 01 impressora e 04 mesas com cadeiras.

A biblioteca tem 1031 livros didáticos para alunos do Ensino Fundamental; 14 caixas de livros do FNDE de 2014; 08 caixas de livro da pré-escola; 10 caixas de literatura infantil (PNAIC); 04 globos; 30 mapas; 01 mesa; 04 cadeiras; 02 flaps sharp, 01 ventilador; 246 dicionários; 2800 livros paradidáticos; 01 armário; 11 estantes; 12 estantes de aço; 01 armário de aço com duas portas; 19 mesas pequenas para alunos; 03 mesas; 01 birô; 32 cadeiras de madeira e 01 planetário.

Na cozinha, há 03 liquidificadores; 01 geladeira; 01 freezer; 01 armário; 02 fogões industriais; 02 botijões de gás; 01 mesa média; 04 garrações de água mineral e 02 filtros de barro.

A sala de vídeo conta com 12 mesas; 23 cadeiras; 01 birô; 01 tv led; 01 aparelho de DVD; 01 Estabilizador; 01 ar condicionado; 01 rometihiwter com 07 caixas de som; 01 CPU; 01 monitor; 01 impressora; 02 microsystems; 02 câmeras fotográficas.

A sala dos professores conta com 01 quadro de avisos, 01 mesa grande; 01 mesa pequena; 13 cadeiras; 02 armários, 02 estantes de metal com material didático do PDE, 01 ar condicionado e um filtro gelágua.

O corpo docente é formado por 51 professores, dentre eles, pedagogas e professores que lecionam por disciplina, licenciados em letras, matemática, biologia, história, geografia, educação física e filosofia. A maior parte das pedagogas é de especialistas e apenas uma é mestre em Psicologia da Educação, formada por uma instituição privada.

Os cargos de direção são ocupados respectivamente por uma pedagoga e um professor de matemática. Com relação à equipe técnica administrativa, a escola conta com 18 auxiliares de serviços gerais, 03 agentes administrativos, 01 digitador, 01 supervisora, 02 orientadoras educacional e 03 guardas municipais.

A escola possui rede sanitária e rede de água encanada, mas devido à crise hídrica provocada por uma das maiores secas da história (2012-2017), o açude do Gavião, que

abastece a cidade, acabou secando, fazendo com que as casas e escolas do município fossem abastecidas por carros pipa, fornecidos pelos governos municipal e federal.

3.3- As participantes

As participantes foram duas professoras alfabetizadoras, atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Fagundes/PB. As turmas nas quais as professoras atuam possuem em média 23 alunos, na faixa etária entre 6 e 7 anos. Essas professoras foram escolhidas por atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que é o foco da nossa pesquisa.

As professoras foram consultadas sobre a possível participação na pesquisa e, de imediato, se dispuseram a colaborar. Para garantir o sigilo sobre suas identidades, convencionamos chamá-las P1 e P2.

3.3.1- P1

P1 quando da realização da nossa pesquisa, tinha 43 anos de idade, concluiu o curso de Pedagogia no ano de 2002, é pós-graduada em Psicopedagogia e leciona há 18 anos.

Segundo P1, quando criança, tinha pouco acesso aos livros e, como era filha de professora, havia uma certa preocupação com relação à leitura. P1 revelou que na infância as irmãs faziam a leitura de livros de literatura para ela e que, pelo menos uma vez ao ano, ganhava dos irmãos livros de literatura infantil. O livro de literatura infantil que marcou sua história como leitora foi o clássico “Os três porquinhos”.

3.3.2- P2

P2 quando da realização da nossa pesquisa, tinha 42 anos de idade. Concluiu o curso de Pedagogia no ano de 1998, é pós-graduada em Coordenação Pedagógica e leciona há 17 anos.

Segundo P2, quando era criança, teve contato com a leitura e a literatura no convívio familiar, que propiciava o contato com contos de fadas, gibis, revistas e lendas.

O livro de literatura infantil que marcou a infância de P2 foi “Os três porquinhos”, pois foi o primeiro livro de literatura que ganhou do tio.

3.4- O contexto da pesquisa

Duas salas de aula compõem o contexto mais específico da pesquisa. Durante nossa pesquisa pudemos observar alguns aspectos. A sala de aula em que P1 atua é de tamanho

médio e tem cerca de trinta cadeiras dispostas em filas; possui duas janelas grandes do tipo basculantes, quadro branco e, acima do quadro, há um alfabeto ilustrado com letras cursivas, de bastão e de imprensa, maiúsculas e minúsculas. Há também um alfabeto móvel e um silabário.

Do lado direito há algumas regras de convivência e abaixo, um EVA amarelo com o nome calendário, mas não há números, nem os nomes dos meses. Acredito que a ideia inicial era colar a data e o nome do mês a cada aula, mas isso não foi feito.

Ao lado do calendário, há um armário de aço onde a professora guarda livros de literatura infantil, livros didáticos, lápis, tesouras e outros materiais de uso cotidiano.

Perto do quadro, fica a mesinha da professora. Um dos alunos, que apresenta dificuldade de aprendizagem e concentração, senta perto da professora.

Também no lado direito da sala, a professora colou os números de um a dez, com as respectivas quantidades. Há dois cartazes, um com letras de um lado e números de outro, e o outro com cédulas e centavos de real, com seus respectivos nomes.

No fundo da sala, acima da visão dos alunos, no momento da observação, havia dez cartazes confeccionados de acordo com conteúdos já trabalhados como: alimentos, Páscoa, receita, Dia da mulher, São João, carta, dengue, poema e cantiga de roda.

Há dois ventiladores na parede direita da sala, que estão quebrados. O piso é de cerâmica e está muito velho.

Na sala de P1, não há cantinho de leitura, e os livros de literatura infantil não têm fácil acesso, pois ficam guardados dentro do armário. P1 não disponibilizou tempo para que os alunos escolhessem os livros de literatura infantil no período das observações.

A sala de aula onde P2 atua é maior que a sala de aula em que P1 atua. Há um quadro branco grande. Abaixo do quadro, há um alfabeto maiúsculo bastão, e do lado direito há algumas regras de convivência e um cartaz de aniversariantes, que tem um palhaço de EVA colado e espaço para colocar os nomes das crianças. Na porta, há um cartaz onde está escrito “turma do 1º ano, sejam bem-vindos”. No lado esquerdo do quadro, há uma chamadinha viva, onde os alunos procuram seus nomes e colocam nos espaços reservados; há também um calendário e a professora chama os alunos para colocar a data e o nome do mês do ano.

Na parede do lado direito da sala, há um expositor de livros feito com TNT verde, onde está escrito “Cantinho da leitura”. Nele, havia, no momento da observação, uma xérox do livro de literatura infantil *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado. Ao

lado desse expositor, havia também um cartaz com trechos do livro *Menina Bonita do Laço de Fita* e uma imagem da personagem principal.

Na parede do lado esquerdo da sala, há uma relação, em ordem alfabética, dos nomes completos dos alunos da sala, escritos com letra de bastão. Há também os números de um a dez, com suas respectivas quantidades.

Na parede atrás das últimas cadeiras, havia, quando da observação, algumas fotos dos alunos da turma do primeiro ano B.

Há um armário de aço e os livros de literatura infantil ficam guardados em uma caixa dentro do armário. Assim como na sala de P1, na sala de P2 os alunos não têm acesso fácil aos livros de literatura infantil.

Na escola, há um espaço parecido com um galpão, onde deveria ser a biblioteca, mas o local funciona como depósito de livros didáticos e não como biblioteca.

3.5- A geração dos dados

A entrada no campo de pesquisa deu-se a partir de uma conversa da pesquisadora com uma técnica educacional que atua na Secretaria de Educação e em seguida com a Secretária de Educação do Município, que se mostrou disposta a contribuir no que fosse possível para a realização da pesquisa. Em seguida, entramos em contato com a diretora da escola e com as duas professoras do primeiro ano do ensino fundamental (P1 e P2).

Ao entrar em contato com as professoras, esclarecemos quais seriam os objetivos da pesquisa, o percurso metodológico e os instrumentos de apreensão de dados. Nessa ocasião, elas preencheram a ficha de identificação e assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) da pesquisa (Ver apêndice X).

Escolhemos o questionário (Apêndice A) como primeiro instrumento, para contemplar o primeiro objetivo específico da pesquisa: *Conhecer o percurso de letramento literário de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola e na família.*

Aplicado o questionário, iniciamos as observações participantes que contemplaram o terceiro objetivo específico da pesquisa: *Descrever e analisar as práticas de leitura promovidas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.* Em cada sala de aula, totalizamos dez aulas observadas.

Segundo Ludke e André (1986, p. 26), a observação permite

que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in

loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Já Minayo define que a observação participante se realiza através do contato direto entre o pesquisador com o fenômeno observado, para obter informações sobre os atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. (MINAYO et al, 1994, p. 59)

O registro das observações foi feito através de anotações escritas, onde indicamos o dia, a hora e o local de observação, feitos em um diário de campo, que é

(...) o instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. (MINAYO et al, 1994, p. 59).

A observação foi feita a partir do seguinte roteiro:

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Observar a organização se o espaço da sala de aula se constitui em ambiente de letramento, sobretudo literário (Há cantinho da leitura, ou livros disponibilizados para que as crianças os manipulem?); e ainda o tempo dedicado à leitura desses livros.
<ul style="list-style-type: none"> • Observar se e de que forma os alunos têm acesso a livros de literatura infantil na sala de aula.
<ul style="list-style-type: none"> • Observar se o professor faz leitura de livros de literatura infantil em suas aulas.
<ul style="list-style-type: none"> • Observar com que objetivo o professor explora o livro literário: se o professor costuma fazer atividades de compreensão ou faz o uso pedagógico da literatura infantil, buscando um cunho moral para obra.
<ul style="list-style-type: none"> • Observar como o professor escolhe e aborda a obra, como faz a leitura da capa, contra capa e das imagens; além disso, a articulação entre imagem e texto escrito.
<ul style="list-style-type: none"> • Observar como o professor faz a mediação entre o livro de literatura e os seus alunos, em situações de leitura diversas. Ele estimula a construção de estratégias leitoras do literário?
<ul style="list-style-type: none"> • Observar se o professor faz visitas à biblioteca com seus alunos.
<ul style="list-style-type: none"> • Observar se o professor estimula que as crianças levem livros para casa para leitura.

Com a observação participante, assumimos uma postura colaborativa, participando com os sujeitos da pesquisa desde a acolhida, auxílio nas atividades de sala e organização do espaço.

Após as observações, fizemos as entrevistas semiestruturadas, como apresentada no apêndice C. Optamos por essa técnica de coleta de dados, pois segundo Ludke e André (1986, p. 34), “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigorosamente, permitindo que o entrevistador faça necessárias adaptações”.

Por meio da entrevista semiestruturada (Apêndice C), pudemos construir um diálogo com as professoras, a partir das respostas dadas às questões feitas. Esse instrumento captou respostas que contemplaram o segundo objetivo específico da pesquisa, que é *Identificar as concepções de letramento literário de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental*.

Para melhor sistematização didático-pedagógica, organizamos um quadro contendo: a etapa da pesquisa; o instrumento utilizado relacionado e o objetivo específico delimitado.

Etapas da pesquisa	Instrumento utilizado	Objetivo específico
1ª etapa	QUESTIONÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as práticas de letramento das professoras na escola e na família;
2ª etapa	OBSERVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as práticas de leitura promovidas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
3ª etapa	ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as concepções de letramento literário de professoras

		atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
--	--	---

Pretendemos com tal pesquisa contribuir para a construção do conhecimento acerca do letramento literário de professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A seguir, descreveremos os procedimentos de análise de dados.

3.6- PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Com relação aos procedimentos de análise de dados, utilizaremos os pressupostos da análise de Conteúdo que, de acordo com Martins e Theophilo (2017, p.96):

busca a essência de um texto nos detalhes das informações, dados e evidências, mas também com detalhes do contexto. O interessante não é restringir à descrição dos conteúdos. Deseja-se inferir sobre o todo da comunicação. Entre a descrição e a interpretação interpõe-se a inferência. Busca-se entendimentos sobre as causas e antecedentes da mensagem.

Segundo Bardin (1979, p. 12), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” .

Portanto, para Martins e Theophilo (2017), a análise de conteúdo compreende três etapas fundamentais, que são a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial.

Na pré-análise se faz a organização do material a ser analisado. A descrição analítica é o estudo aprofundado do material orientado pelas hipóteses e referencial teórico. Necessário se faz a escolha das unidades de análise (a palavra, o tema, a frase, os símbolos), que são agrupadas conforme algum critério e definem as categorias. Já na interpretação inferencial com os quadros de referência, os conteúdos são revelados em função do propósito do estudo.

A análise de conteúdo ganha força e valor com o apoio do referencial teórico, fundamental à construção das categorias de análise.

Buscamos, portanto, a partir da leitura dos dados da pesquisa, definir as seguintes categorias de análise:

CATEGORIAS

Práticas de letramento literário de professoras na escola e na família
Concepções de letramento literário de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental
Eventos e práticas de letramento literário na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental

No capítulo IV, a seguir, apresentamos a análise dos dados, com base nos pressupostos teóricos- metodológicos do paradigma da Análise de Conteúdo, a partir de Amado (2013), Bardin (1979), e Franco (2012) e no nosso referencial teórico.

CAPÍTULO IV

4.0- ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analisamos os dados acerca do letramento literário das professoras participantes desta pesquisa, obtidos pelos instrumentos questionário, observação participante e entrevistas. Inicialmente, procedemos à análise da primeira categoria de análise, *Práticas de letramento literário na escola e na família*; em seguida, apresentamos a análise da segunda categoria, *Concepções de letramento literário de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*; e, por fim, discutimos os dados para a categoria *Eventos e práticas de letramento literário na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental*.

4.1 Práticas de letramento literário de professoras na família e na escola

Iniciamos nossa análise nos reportando à afirmação de Cosson (2011, p.282/283) de que o letramento literário se constitui pela interação permanente com a literatura, “ou seja a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário”. Desse modo, aqui consideramos dois domínios centrais desse letramento, como dimensões a serem investigadas, a família e a escola.

No que diz respeito ao acesso a livros no domínio familiar, P1 afirmou que, quando criança, tinha pouco acesso aos livros e, como era filha de professora, havia uma certa preocupação com relação à leitura. P1 revela que na infância as irmãs faziam a leitura de livros de literatura para ela e que, pelo menos uma vez ao ano, ganhava dos irmãos livros de literatura infantil.

P2, por sua vez, informou que, quando era criança, teve contato com a leitura de livros de literatura no convívio familiar, que propiciava o contato com contos de fadas, gibis, revistas e lendas e que na infância dois mediadores de leitura foram fundamentais, o irmão que era professor e um tio, que costumavam presenteá-la com livros de contos e gibis.

Ao nos debruçarmos sobre as respostas de P1 ao questionário, inicialmente constatamos que o ambiente familiar proporcionou a ela uma aproximação dos livros de literatura infantil na infância, uma vez que a mãe, professora, e as irmãs liam para ela livros de literatura infantil. Porém, sua resposta revelou também que a compra desses artefatos era feita muito raramente, o que colocou em evidência a dificuldade ao acesso a uma variedade de títulos. Tal dado sinaliza que a preocupação dos familiares de P1 com relação à leitura talvez se relacionasse mais ao aspecto da fluência na leitura e não propriamente à valorização da leitura literária como prática social no domínio familiar

P2 também nos revelou a importância de dois agentes de letramento no domínio familiar, pois sua relação afetiva com os livros foi construída desde muito cedo, a partir do momento em que seu irmão e seu tio demonstraram afeto por ela, presenteando-a com livros de literatura infantil, artefato cultural que foi utilizado para construir o vínculo entre os membros da família. Nesse sentido, nossos dados se alinham à afirmação de Mota Rocha (2018, p.19-20) a respeito do papel da família na formação de leitores:

Sabemos que a concepção de leitura como ato coletivo ou de responsabilidade pública (FOUCAMBERT, 1994; GADOTTI, 1995) implica a participação de educadores familiares na leiturização dos indivíduos. O ensino-aprendizagem da língua escrita como prática cultural e como processo sócio-histórico envolve, dentre outros fatores, a concepção de que a formação de leitores inicia-se em práticas familiares de socialização na cultura escrita, o que pressupõe a participação de outros usuários sociais da língua, além dos docentes.

Sendo o domínio familiar aquele espaço em que os sujeitos interagem com a cultura escrita e com a leitura literária, é muito provável que tais sujeitos consigam estabelecer a relação de proximidade com a leitura literária e levem essa experiência para toda a vida, como aconteceu mais claramente com P2. Mota Rocha (2018), esclarece que, nessas práticas, as crianças apreendem tipos de eventos, estruturas participativas em atividades letradas, convencionalidade e arbitrariedade da língua, macroestrutura textual de narrações, como também os significados que são atribuídos à língua escrita nas atividades sociais letradas,

Tanto P1 como P2 afirmam que o livro que marcou a infância foi *Os três porquinhos*, revelando a importância dos clássicos literários no universo infantil. A respeito, Bettelheim (2007) afirma que os contos de fadas transmitem a mensagem de que não importa a dificuldade pela qual estamos passando, tudo pode ser resolvido e superado e que tal mensagem é internalizada pelas crianças, que podem aprender a lidar com os problemas existenciais se projetando nas personagens dos contos.

No que diz respeito às práticas de letramento literário no domínio escolar, P1 afirmou que, aos quatro anos de idade, teve acesso à escola no município de Queimadas-PB e se recorda de uma professora que costumava ler livros de literatura infantil, “Dona” Hozany, que lia pequenos trechos de literatura infantil, antes de começar a aula. Apesar disso, P1 argumentou que o acesso à literatura infantil na escola na qual estudou na infância era precário, pois não havia programas governamentais que disponibilizassem esse material para as escolas naquela época, nem sequer havia biblioteca.

Nesse sentido, há uma aproximação afetiva muito forte, quando P1 cita a professora Hozany e enfatiza que ela tinha uma prática diferente das demais, na qual a leitura de fragmentos de livros de literatura infantil era feita. Tal dado nos revela a relevância da

figura da professora para a construção do vínculo de leitora iniciante de P1 com os livros de literatura infantil. A propósito, Colomer (2007, p. 108) destaca:

(...) Há algum tempo que a pesquisa a partir das lembranças de leitores adultos confirma uma experiência comum: a da importância do contágio, da presença de professores ou adultos-chaves no descobrimento e apego a leitura. Nas novas propostas educativas, essa dimensão não deixa de destacar-se. (COLOMER, 2007, p. 108)

P1 afirmou ainda que na adolescência os livros de literatura na escola eram lidos meramente com o objetivo de responder atividades, revelando o caráter predominantemente pedagogizante de trabalho com a literatura nesse âmbito, privando-a de eventos de letramento em que a interação com o texto pudesse propiciar a construção de sentido e o prazer da leitura.

Sendo assim, considerando a relevância do contato frequente e significativo com a literatura para o letramento literário, entendemos que os raros eventos de letramento literário de P1 no domínio escolar e familiar pouco contribuíram para sua formação como leitora do texto literário. Hoje, quando questionada sobre os livros de literatura que leu recentemente, cita livros religiosos e de autoajuda, como: O homem mais inteligente do mundo; O filho de Padre Alir Snajoto; Batalha Espiritual de Padre Reginlido Manzotti e O nome de Deus é misericórdia de Andrea Tornielli.

P2, por sua vez, no que diz respeito ao letramento literário no âmbito da escola, informou que teve acesso à escola com 6 anos de idade e que nessa escola os professores não tinham o hábito de ler livros de literatura infantil em sala de aula, apenas faziam o uso do livro didático. Nela, segundo P2, não havia biblioteca e não havia acesso a livros de literatura infantil em sala de aula.

Para P2, nenhum professor lhe marcou com relação à valorização da literatura infantil, pois a leitura era imposta pela escola como forma de avaliação e o prazer de ler era transformado em obrigação.

Vygotsky (1995) lembra que incorremos em inadequações pedagógicas ao utilizar para o ensino da escrita uma proposta artificial, focada no código escrito. Também é possível dizer que, ao priorizarmos o domínio da técnica na correspondência grafema fonema, não criamos necessidade autêntica de leitura na criança, uma vez que essa “atividade” fica esvaziada de sentido para o aluno, perde-se todo o contexto de produção/ compreensão, ainda, a situação discursiva solicitada nesse processo (GIROTTO E SOUZA, 2010 p. 52)

Para além disso, a falta de modelo de um professor leitor de livros de literatura infantil que compreenda o papel determinante da leitura literária para a formação do leitor é uma lacuna significativa na história de leitura de uma também professora, que deve formar outros leitores do literário. De acordo com Girotto e Souza (2010), a leitura é sinônimo de atribuição de sentido e o ensino da leitura literária é compreendido como processo de

objetivação e apropriação em que o leitor se constitui no movimento dialético, sendo resultado, sempre provisório, desse processo, no qual a figura do professor é uma referência central.

Desse modo, tanto P1 como P2 revelaram que a escola não cumpriu com a sua função como importante agência de letramento literário, pois em vez de aproximá-las dos livros literários e lhes propiciar eventos significativos de leitura desses textos, privilegiou a leitura escolarizada dos livros de literatura infantil, que se caracteriza por ser repleta de didatismo, quando não tem um cunho moralizante.

Sabendo que a representação docente sobre letramento e letramento literário se constrói no seu processo formativo, em casa, na escola e na academia, entendemos que tal trajetória inevitavelmente pode influenciar na pedagogização da literatura infantil e na inadequada escolarização da literatura infantil, tendo em vista que aprendemos com os mais experientes na cultura e levamos esse aprendizado para a sala de aula. Geralmente, tais práticas estão diretamente relacionadas aos modelos e concepções de leitura difundidos na escola que, historicamente, é permeada pelo modelo ascendente de leitura, favorecendo apenas o letramento autônomo dos estudantes.

Assim, é fundamental compreender esses modelos para não culpabilizá-las por não terem uma prática adequada para a formação de leitores do literário, mas apontar caminhos para a transformação dessas práticas, pois elas são fruto, por vezes, de uma escola que prioriza o modelo autônomo de letramento, tendo como base a leitura compreendida unicamente como processo de decodificação, não havendo aí espaço para a leitura do literário como uma prática social.

É necessário, pois, conhecer quais as concepções de letramento literário ou de leitura literária das professoras atuantes no Ensino Fundamental, no intuito de poder propor uma mudança tanto teórica como prática, como também propor condições favoráveis para a adequada escolarização da literatura infantil e a substituição do modelo autônomo pelo modelo ideológico de letramento.

4.2 Concepções de letramento literário de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Abordar o letramento literário na escola implica pensar sobre o letramento literário do professor, suas concepções a respeito desse letramento, bem como sobre suas práticas de letramento literário no ambiente escolar. Sendo assim, a partir da análise das entrevistas realizadas, pretendemos compreender que concepções embasam o trabalho com o texto literário infantil das professoras investigadas em nossa pesquisa.

Uma primeira questão feita às professoras diz respeito ao fato de se considerarem leitores de literatura infantil.

PESQUISADORA: Você é leitora de literatura infantil?
P1: Para a minha filha, de todos os tipos, contos, histórias de, de princesas, de tudo, é, é, fábulas, de modo geral, foi literatura infantil, compro todos. Depende muito da história, assim, das fábulas que mostram muito, tem um fundo, uma historinha, de, de, de como é que se diz? Tem uma historinha e no final mostra a moral, isso me agrada bastante e leva muito a criança a pensar, ter suas próprias ideias e fazer a relação entre o mundo real e o mundo imaginário.
P2: Sim, porque eu trabalho com alfabetização, tem... mesmo que não fosse teria que ser leitora, mas eu sou, eu gosto

Observamos que P1 se considera leitora de literatura infantil e lê-los no domínio familiar, inclusive fazendo a leitura para a filha, pois considera a função formativa da literatura infantil como algo importante. P1 destaca que gosta de livros de literatura infantil que ensinam a criança a partir da moral da história, como é o caso das fábulas.

Já P2 responde à questão, afirmando que se considera leitora de livros de literatura infantil e, mesmo que não fosse, segundo ela, teria que buscar ser, em função de ser alfabetizadora. Tal afirmação nos conduz à compreensão de que sua profissão é condição para ser leitora de livros de literatura infantil, o que, inevitavelmente, nos faz relacionar a leitura do literário com a necessidade de alfabetizar as crianças.

Uma segunda questão da entrevista perguntou sobre a aquisição de livros de literatura infantil pelas professoras:

Pesquisadora: Você costuma comprar livros de literatura infantil? Que tipo de literatura te agrada?
P1: Sim, para minha filha.
P2: Costumo, eu compro mais contos, parlendas, é... esses livros de literatura infantil quando eu vejo, e quando eu não compro, eu sempre baixo na internet, porque agora é uma facilidade né? Baixar, inclusive eu baixei até um, O menino Poti, que foi o tema

do desfile do dia sete de setembro, porque eu estava trabalhando o índio, aí trabalhei com eles. Quando eu não compro, eu sempre baixo.

Pesquisadora: No caso, como tema era índio..

Cultura indígena, foi, aí a gente já trabalhou a questão do índio levando para a literatura, porque eu acho interessante a gente trabalhar com literatura que eles gostam mais, e daí surgem os assuntos a ser trabalhado, a ser abordado.

P1 afirmou que compra livros de literatura infantil para sua filha, enquanto P2 disse que compra livros de literatura infantil, mas que também costuma baixar da internet e imprimir, quando precisa de algum livro de literatura infantil.

Observamos na prática de sala de aula que P2 geralmente faz uso cópias de má qualidade dos livros de literatura infantil. Constatamos ainda que o livro de literatura infantil é utilizado para trabalhar temas como no exemplo dado por P2, em que abordou o tema índio por meio do livro de literatura infantil *O menino Poti*. Observamos aqui que P2 articula o trabalho com a literatura infantil com as datas comemorativas, revelando que seu trabalho está intimamente ligado com os objetivos escolares de transmissão de conteúdo, o que implica na inadequada escolarização da literatura infantil, conforme Soares (2003):

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica. Distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (p. 47)

Sendo assim, tanto P1 quanto P2 necessitam, como afirma Soares (2003, p. 48), “saber (ou descobrir) como realizar de maneira adequada, a inevitável escolarização da literatura”.

Quando questionadas sobre a existência no curso de Pedagogia de alguma disciplina que tratava da literatura infantil, as respostas foram as seguintes,

PESQUISADORA: No curso de Pedagogia, você cursa/cursou alguma disciplina que tratava da literatura infantil?

P1: Sim, fundamentos metodológicos da alfabetização, se bem que a professora não trabalhava o tanto que eu pensava que ia ser trabalhado. Eu esperava ela nos ensinasse mais sobre como trabalhar a literatura infantil na sala de aula, que atividades propor?

Ficou só enfatizando que a gente tinha que ler a literatura infantil para os alunos, e isso a gente já sabia.

P2: Cursei, cursei sim, foi até com Lurdinha Lira, porque minha habilitação foi pré escolar, aí trabalhou literatura infantil, agora era pouco, porque naquela época foi em 94 não se trabalhava muito não, era muito resumido.

Em resposta ao que foi questionado, P1 afirmou que em sua formação em Pedagogia cursou uma disciplina que tratava da literatura infantil, mas, conforme sua resposta, percebemos que o foco da disciplina não era o trabalho com a literatura infantil em sala de aula, mas sim, a apropriação do sistema de escrita alfabética. Tal fato nos faz inferir que a literatura infantil nessa disciplina foi apenas um material indicado para ser lido, a serviço exclusivamente do processo de alfabetização. Para além disso, P1 revela que sentiu a necessidade de uma discussão da abordagem metodológica do texto literário infantil, mas teve suas expectativas frustradas.

Já P2 não citou uma disciplina específica sobre a literatura infantil, mas diz que foi abordada pela professora de forma aligeirada e resumida, não tendo novamente o literário infantil assumido uma centralidade no processo de formação também de P2.

Tais dados nos ajudam a compreender a reprodução de modelos inadequados de letramento literário em sala de aula, pois a formação docente das professoras investigadas apresenta uma lacuna com relação à abordagem dos livros de literatura infantil para que os alunos se tornem efetivamente leitores do literário. Nos dois casos, o literário ocupou lugar periférico, não havendo oportunidades consistentes de refletir sobre ele como elemento fundamental da formação do humano, nem de os professores em formação se compreenderem como agentes de letramento.

O professor não conseguirá ser um agente de letramento literário, nem tão pouco favorecer o letramento literário de seus alunos, se ele não se reconhecer como leitor do texto literário. O professor mediador, como aponta Cosson (2014) deve sentir-se parte integrante de uma comunidade de leitores literários, o qual é leitor interessado de obras, sente o prazer na leitura, e deseja com todo o seu ser continuar lendo e ampliando os seus horizontes a partir da leitura literária, porque ela o contempla como sujeito em constantemente descobridor do mundo a partir da palavra escrita.

A abordagem da literatura, ainda que de forma incipiente, segundo P1 e P2, foi uma preocupação dos professores formadores nas disciplinas mencionadas:

PESQUISADORA: Algum de seus professores da graduação fez referência a metodologias de abordagem da literatura infantil na sala de aula?

P1: Era sobre análise, levava livros de literatura, a gente lia, e fazia a mesma coisa como se fôssemos a criança, liamos uma para a outra e fazíamos a análise de todos juntas. O que era? O conteúdo, a história em si, do que se tratava, sobre os personagens, por que esse personagem fez isso?

P2: Como eu falei, foi de Lurdinha Lira, uma disciplina específica que era da habilitação pré-escolar, então ela mostrou o prazer que a criança tem e não forçar a leitura do livro, vamos primeiro trabalhar com o prazer, mostrar as historinhas, contar, como eu faço em sala de aula, dali surge o que? As perguntas que eu faço e eles também interajam, eu acho que é isso, desde logo cedo a criança ter o contato com o livro, logo cedinho para ser um menino letrado mesmo, tem que os pais incentivarem né em casa, e também a escola ajudar.

Observamos na resposta de P1 que, mesmo a disciplina não sendo de metodologias de abordagem da literatura infantil, a professora formadora esforçou-se para que as futuras professoras se familiarizassem com a leitura de livros de literatura infantil e compreendessem a necessidade de estarem presentes no ambiente escolar.

P2 também revelou como a sua professora buscava aproximar as futuras professoras dos livros de literatura infantil, inclusive é possível perceber que havia uma preocupação com a formação do leitor focada no prazer da leitura, pois P2 se refere à leitura também numa perspectiva interacional.

No que diz respeito à frequência e os objetivos da abordagem de livros de literatura infantil, tanto P1 como P2 declararam ler para seus alunos:

PESQUISADORA: Você lê literatura infantil na sala de aula? Com qual frequência? Com que objetivo?

P1: Leio, não tanto como eu deveria ler, mas, é, a escola tem biblioteca e tem livros, eu leio, mas não tanto quanto a minha consciência acusa para que eu leia. Eu gosto muito de trabalhar literatura para aprofundar os conteúdos, eu não gosto de trabalhar os conteúdos que não venham agregar com a literatura e depois trabalho a

“literatura deleite”, só a “literatura deleite” para reconhecimento da literatura e de acesso aos livros. Eu também deixo a vontade eles buscarem a literatura, coloco na mesa, como na minha sala de aula não dispõe, não deixa que eu tenha na parede ou estante com livros, eu coloco na mesa para que eu observe a vontade deles de pegar e folhear e depois peço para que eles me contem do jeito que eles sabem verbalmente, para que eles me contem.

P2: Sim, como eu dei exemplo do Menino Poti, eu trabalhei com a Menina Bonita do Laço de Fita que você até pegou uma parte, levei o livro, fiz uma roda de conversa, trabalhei o que eles acharam da capa, e ali a gente foi trabalhar a diversidade, trabalhei O menino marron, aí eu trabalho assim, a partir das historinhas as suas interpretações e a atividade como você viu xerocada.

Em sua fala, P1 afirmou que a escola tem biblioteca e tem livros, mas o nosso contato com a escola nos fez perceber que a biblioteca está desativada. Ela cita a leitura “deleite”, que seria aquela leitura de contemplação estética, sem um objetivo pedagogizante, mas durante as observações das aulas que serão analisadas em seguida a leitura deleite na sala de aula em que P1 atua não foi efetivada. Outro ponto divergente na fala de P1 é que ela diz que deixa as crianças à vontade para buscarem os livros de literatura e que coloca na mesa para que possam observar, folhear e contar da maneira delas a história lida. No entanto, nos dias de observação participante, isso também não ocorreu.

Tais contradições nos revelam que, mesmo a professora tendo consciência da importância da literatura infantil no espaço escolar, da necessidade de ir aos espaços destinados à leitura, como a biblioteca, isso não garante que desenvolva um trabalho compatível com essa concepção, uma vez que muitos fatores são intervenientes na prática docente, a exemplo das relações de poder nas escolas que, muitas vezes, censuram o professor que reserva tempo para ler literatura com os alunos, pois, para muitos agentes escolares, a leitura sem comprovação, sem exercícios gramaticais revela que o professor não está fazendo nada e tão pouco favorecendo a consciência metalinguística.

Já P2 realmente faz o trabalho como exemplificou, tendo sempre o objetivo de abordar uma determinada temática a partir da leitura de livros de literatura infantil. O fator problemático em ambas as falas é a constante relação que as professoras fazem entre conteúdo abordado e o trabalho com os livros de literatura infantil, pois se compreendemos que as práticas de letramento e de letramento literário na escola devem ser similares aos usos

sociais da leitura, essas práticas citadas pelas professoras não evidenciam essa relação, mas solidificam a concepção errônea de que as atividades escolares são autônomas e não se relacionam com o contexto extraescolar. Nessa direção, Street (2014) afirma que a apresentação escolar do texto não problematiza seus sentidos e conteúdo, pois o foco é a forma e não a negociação de sentidos e a construção da compreensão e interpretação do texto.

Quanto à ida dos alunos à biblioteca, as duas professoras revelaram problemas:

PESQUISADORA: Com que frequência a sua turma vai à biblioteca?
P1: Muito pouca, para a minha proposta. Eu gostaria muito de ir mais vezes. Eu tenho um projeto, um trabalho que toda sexta feira a criança leva um livro para casa, só que só com a metade da turma ela é efetivada da maneira que eu proponho a literatura, mas eu percebo que não é como eu gostaria que fosse, devido a família não ter tanto conhecimento de literatura, aí uns até reclamam, muitos reclamam, a criança diz que a família reclama, então assim é que é chato.
P2: Como você sabe, é muito difícil, tem uma biblioteca municipal, mas eu levei poucas vezes esse ano, umas seis vezes, eu acho, eu trabalho mais na sala mesmo.

P1 afirmou que vai até a biblioteca poucas vezes e, de fato, durante nossas observações, ela não foi à biblioteca, pois a mesma está desativada. Por outro lado, com relação ao projeto que ela cita, no qual, segundo ela, os alunos levam livros de literatura infantil para ler em casa na sexta-feira, também não observamos ações da professora, nem o interesse das crianças em levar os livros para casa. A professora justifica que os pais não gostam que esse trabalho seja realizado, talvez para explicar a ausência de direcionamentos de leitura para casa.

No que diz respeito ao trabalho com projetos de leitura literária articulando a escola e a família, é importante que o vínculo seja estabelecido e que os familiares sejam conquistados para se sentirem importantes e colaborarem para o letramento literário das crianças, e temos que considerar que muitos dos pais dos alunos são analfabetos, o que impossibilita que eles se engajem nesse projeto, reforçando ainda mais o papel importantíssimo da escola para o letramento literário dos alunos.

P2 afirmou em uma conversa informal que é difícil ir à biblioteca, na da escola porque está desativada e servindo com depósito de livros didáticos, e com relação à

biblioteca municipal, considera difícil sair da sala de aula com os alunos para ir à biblioteca e prefere fazer esse trabalho na sala de aula. Entendemos que nos dois casos a biblioteca não se constitui, como deveria, como um equipamento de referência para o trabalho de formação de leitores, nem no âmbito interno, nem no externo. Assim, tal concepção não contribui para que os alunos vejam a biblioteca como espaço privilegiado para a leitura literária, tendo como consequência novamente o afastamento das crianças dos livros literários também fora do espaço escolar.

Perguntamos ainda sobre a abordagem dos textos literários infantis feita pelas professoras:

PESQUISADORA: Quando você lê livros de literatura infantil que elementos costuma destacar?

P1: Literatura por literatura, tem literatura, contos de fadas, você deixa que a criança viva aquele momento infantil, aquele momento ali e tem aquelas literaturas mais aprofundadas que você pode buscar trabalhar o preconceito, trabalhar os valores morais, é, é, isso aí.

P2: Quando eu trabalho projeto eu trabalho algum assunto que eu vou abordar naquela literatura infantil, aqui na escola, e às vezes não, às vezes é por prazer mesmo, para que a criança sinta o gosto de ler, de interagir com a leitura, de interagir com os livros, tá entendendo? Porque em casa não tem esse, meus alunos não tem não, esse acesso à leitura, só na escola mesmo.

É possível constatarmos que as professoras enfatizam em suas falas o atrelamento dos livros de literatura infantil ao estudo de determinados conteúdos exemplificados por elas em suas falas, no entanto, observamos por parte delas, sobretudo de P2, uma preocupação com relação à leitura ser uma fonte de prazer para os alunos. Assim, é evidente nas respostas das professoras a compreensão de que a literatura deve propiciar a fruição estética, para que cumpra com sua função emancipatória, embora, por vezes, esteja a serviço da pedagogização, na qual a leitura do texto literário é feita como pretexto para realização de atividades que não favorecem a compreensão leitora.

No que se refere à compreensão das professoras sobre o letramento literário, observamos diferenças entre as duas professoras, já que P1 confunde letramento com alfabetização, enquanto P2 consegue se aproximar do conceito de letramento:

PESQUISADORA: O que você entende por letramento literário?

P1: A busca que a criança faz de mundo, de letras para uma alfabetização, e conhecimento de mundo, de letras, ler, escrever e entender o letramento, não é só a escrita, você estar em contato com a literatura, você está fazendo letramento, você está entendendo o mundo, e a partir do letramento, da escrita.

P2: Letramento é quando a criança reconhece as funções sociais da leitura, é como a minha sobrinha, já é letrada, porque já sabe o que é uma parlenda o que é um conto, ela já interage com o social, eu acho que isso é letramento e alfabetização é o contrário..

Pesquisadora; E letramento literário?

Literário? É como eu posso dizer O literário que eu entendo, pode ser que eu esteja errada, é a criança aprender a leitura de um livro, ali é literatura e você trabalhando em sala de aula com eles você está trabalhando com literatura, contos de fadas, parlendas, com gêneros textuais, se eu estiver enganada me diga qual é o certo (risos)

Apesar de P1 inicialmente confundir letramento com alfabetização, pois compreendemos a alfabetização, assim como Soares (2005, p. 15), “em seu sentido próprio específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, e não responder adequadamente ao questionamento sobre o letramento literário, prosseguindo na sua resposta P1 aproxima-se da definição de letramento literário feita por Cosson (2016). Além disso, a professora pôde fazer associação com uma das funções da literatura que é a função de conhecimento de mundo, defendida por Candido (1979).

Já P2 inicialmente define adequadamente o termo letramento, no entanto encontra dificuldades em definir o que seja letramento literário, embora compreenda que esse letramento pressupõe o contato com os livros de literatura em sala de aula.

Considerando que a noção de letramento e, mais ainda, de letramento literário, são relativamente recentes no cenário educacional, é compreensível que haja ainda muitas dúvidas a seu respeito. Tal fato, porém, sinaliza para a necessidade de processos formativos continuados, em que não só as concepções de letramento sejam esclarecidas e ampliadas, mas também que propiciem discussão sobre suas implicações para o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula. Especificamente em relação ao letramento literário, é preciso refletir como professor a respeito dos modos de apropriação da leitura literária e sobre seu papel como agente de letramento nesses processos.

Durante a entrevista, perguntamos ainda às professoras sobre como é possível promover letramento literário:

PESQUISADORA: Na sua concepção como a escola pode promover o letramento literário?

P1: Com projetos, visto que a maioria das escolas hoje recebe caixas de livros do ministério da educação, livros bons, livros atuais, e deveria ter um profissional capacitado para fazer esse tipo de trabalho visto que a gente professor a gente pode fazer, mas a gente tem muito conteúdo a dar, trabalha em si, mas um profissional que viesse a fazer essa parte assim com a criança para ela sair da sala de aula para uma biblioteca pública, seria muito proveitoso agregado né professor que pudesse fazer o trabalho e esse profissional nos ajudando.

P2: Primeiro lugar seria a formação continuada para as professoras e trabalhar realmente o que é o letramento, e especificar letramento literário e como trabalhar na prática com os alunos, aí seria o primeiro passo que a escola deveria fazer e os professores mesmo que não tenha, mas que busque trabalhar a literatura na sala de aula

Tanto P1 como P2 apresentam clareza sobre o que é necessário para a promoção do letramento literário, como a presença do livro de literatura infantil na escola, e a formação continuada, como também apontam Fernandes (2011) e Colomer (2007), pois os livros de literatura infantil já estão presentes na escola, mas muitas vezes os professores não têm embasamento teórico que favoreça uma prática que efetivamente formem leitores de livros de literatura infantil e continuem como leitores durante toda a vida.

Para Cosson (2016), a leitura é um processo de compartilhamento, uma competência social. Sendo assim, de acordo com a teoria do letramento literário, uma das principais funções da escola é constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar e a processar a leitura. Assim, quando a escola falha no compartilhamento da leitura, falha em tudo mais. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como afirma Aguiar (2003), é importante compreender a criança como leitor ativo e saber as estratégias necessárias para a promoção do letramento literário na escola, a exemplo da sequência básica de letramento literário, defendida por Cosson (2016), a hora do conto, a sacola de leitura, a dramatização de narrativa, algumas das formas como o texto de literatura infantil pode ser abordado na sala de aula, sem perder de vista o ensino e a mobilização de

estratégias de leitura que são fundamentais para a formação do leitor que também se posiciona ativamente sobre o texto.

Tendo feito a análise das concepções que embasam as práticas de abordagem do literário das professoras, a seguir, faremos a análise da terceira categoria, Eventos e práticas de letramento literário na sala de aula dos anos iniciais do Ensino fundamental, debruçando-nos sobre as atividades promovidas pelas professoras para a abordagem do literário.

4.3- Eventos e práticas de letramento literário na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Inicialmente, gostaríamos de destacar que nas duas primeiras semanas de observação participante percebemos que a rotina da escola estava atípica, pois não havia merenda e os alunos estavam sendo liberados das aulas às dez horas da manhã. Sendo assim, as professoras corriam contra o tempo, buscando cumprir com as atividades propostas e planejamento das aulas.

Aqui iremos tratar especificamente dos eventos de letramento literário ocorridos durante todo o período da observação participante, entendendo eventos de letramento conforme Rojo (2010), entende, como qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações e dos processos interpretativos entre os sujeitos.

Notamos que tanto P1 como P2 na rotina diária na sala de aula, faziam a acolhida dos alunos com músicas infantis e uma oração, porém não observamos inicialmente a leitura de livros de literatura infantil nesse momento ou em qualquer outro na sala de aula. Nas semanas nas quais observamos P1, ela estava focada nas habilidades cobradas da prova SOMA³ de português, por isso, as atividades eram voltadas para identificação da letra inicial de palavras, som inicial e final, quantidade de sílabas e rimas. Houve um dia em que a professora fez um simulado com questões que geralmente são abordadas na avaliação do SOMA. Em matemática P1, explorou sequência numérica, situações problemas envolvendo adição e subtração, identificação de quantidade. Já P2, como as observações permearam a semana do dia das mães, focou na elaboração de bilhete para as mães, atividades que estavam relacionadas com essa data comemorativa, e dedicou tempo para os ensaios para a comemoração do dia das mães.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, apesar de as professores sinalizarem em suas entrevistas que entendem a importância do trabalho de leitura de livros infantis para e com

³ O Programa SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba está alicerçado em um conjunto de iniciativas que envolvem a avaliação da educação, a formação de professores, o monitoramento de ações educacionais e o desenvolvimento profissional dos gestores escolares.

as crianças na sala de aula e afirmarem desenvolvê-lo, essa compreensão não se converteu, no período de nossas observações, em práticas frequentes de leitura de livros infantis que possam progressivamente contribuir para formar leitores.

Ao observarmos que as professoras não fizeram uso de livros de literatura infantil nas suas salas de aula nos primeiros dias de observação, solicitamos que colocassem em seus planejamentos livros de literatura infantil. Dessa forma, as professoras prepararam momentos com os livros de literatura infantil, dos quais selecionamos três eventos de letramento literário e fizemos a análise a seguir.

Iniciamos com a análise dos eventos de letramento ocorridos na sala de aula de P1. Nos dias em que estivemos observando P1, a rotina de aula iniciou-se sempre com uma acolhida, as crianças se levantaram, fizeram um círculo e cantaram uma canção. No primeiro desses eventos, os alunos sentaram em suas cadeiras e a professora começou a mediar a leitura do livro de literatura infantil *Ou isto, ou aquilo*, de Cecília Meireles:

P1: Olha, bota um zíper na boca

Quem lembra desse livro? (mostrando a capa do livro)

Aluno: A bela bola

P1: Tem uma pessoa nessa sala que ama Cecília e vai colocar o nome da filha dela de Arabela, Tia Val

Aluno: Arabela é amarela

Não, Arabela não é amarela, quem é amarela é a bola. Muito bem, vamos trabalhar com esse livro de Cecília Meireles, é um livro que tem muitas letras. Que poemas de Cecília Meireles a gente já trabalhou? A gente já trabalhou A bela bola, A flor amarela e hoje a gente vai trabalhar esse aqui, vou mostrar a vocês. Olha que coisa linda Como é que vocês acham que é o nome desse poema?

Aluno: Cecília Meireles

P1: Eu já mostrei para vocês a cara de Cecília Meireles

Olha as Meninas, olha como elas são lindas! Eu gostei delas, uma parece comigo, uma com tia Val e a outra com tia Déia

.Olha O nome dessas meninas! Arabela abria a janela, Carolina erguia a cortina, e Maria olhava e sorria! Bom dia! (A professora repete o verso)

Aluno: Sabia que tem rima

P1:Arabela foi sempre a mais bela, Carolina a mais sábia menina, e Maria apenas sorria bom dia! Pensaremos em cada menina que vivia naquela janela, uma que se chamava Arabela, outra que se chamava Carolina, mas a nossa profunda saudade é Maria, Maria, que dizia com voz de amizade. O que ela dizia?Quem era que abria a janela?

Aluno: Arabela

P1:Quem dizia bom dia?

Aluno: Arabela

Aluno: Maria

P1: Eita que estão prestando atenção

A professora repete a leitura do poema.

Maria parecia a mais amiga, não era, dava bom dia pra todo mundo.

Vocês dão bom dia?

Alunos: Sim

Aluno: Eu não

P1: Vocês entram nessa sala e só alguns dão bom dia!

Vamos ver se vocês prestaram atenção, vou colar o textinho!

Nesse momento, a professora cola no caderno das crianças o poema *As meninas*, que ela escolheu para ler do livro *Ou isto ou aquilo*, e uma atividade enfatizando as rimas existentes no poema.

Como atividade de casa, ela propõe um texto lacunado, no qual as crianças devem escrever as palavras que faltam no poema *As meninas*, também de Cecília Meireles:

POESIA

AS MENINAS

ARABELA ABRIA A JANELA
CAROLINA ABRIA A CORTINA
E MARIA OLHAVA E SORRIA:
"BOM DIA!"

ARABELA FOI SEMPRE A MAIS BELA.
CAROLINA A MAIS SÁBIA MENINA.
E MARIA APENAS SORRIA:
"BOM DIA!"

PENSAREMOS EM CADA MENINA
QUE VIVIA NAQUELA JANELA,
UMA QUE SE CHAMAVA ARABELA,
OUTRA QUE SE CHAMAVA CAROLINA.

MAS A NOSSA PROFUNDA SAUDADE
É MARIA, MARIA, MARIA,
QUE DIZIA COM VOZ DE AMIZADE:
"BOM DIA!"






CECÍLIA MEIRELES

notebookdaprof.blogspot.com

TRABALHANDO COM O TEXTO

- COMPLETE DE ACORDO COM O TEXTO:

AS MENINAS

ARABELA ABRIA A

CAROLINA ABRIA A

E MARIA OLHAVA E :

!

ARABELA FOI SEMPRE A MAIS

CAROLINA A MAIS MENINA.

E MARIA APENAS :

!

PENSAREMOS EM CADA

QUE VIVIA NAQUELA

UMA QUE SE CHAMAVA

OUTRA QUE SE CHAMAVA

MAS A NOSSA PROFUNDA SAUDADE

É . MARIA,

QUE DIZIA COM VOZ DE AMIZADE:

!

CECILIA MEIRELES

netabooksdaaprof.blogspot.com



Observamos inicialmente que P1 não faz uma preparação dos alunos antes da leitura, deixa-os sentados em fila, faz uma abordagem prévia da capa e da autora do livro, faz o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Durante esse levantamento, um aluno, de imediato, faz uso de uma estratégia de leitura que foi a conexão com o poema *A bela bola*, que está no livro “Ou isto ou aquilo”, mas a professora não atentou para a relação feita pela criança. Tal postura da professora não favorece o letramento literário, pois, mesmo o aluno demonstrando interesse em interagir com a leitura, é ignorado. Sendo assim,

Ao discutir o ensino da leitura, por meio da utilização de estratégias, é necessário definir letramento ativo, pois para Hampton e Reisman (2009), Harvery e Goudvis (2008), Ficher, Frey e Lapp (2008), ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar são pedras angulares do letramento ativo, uma vez que as crianças têm oportunidade de tornar os seus pensamentos visíveis, explicitados. Assim, o ensino para a compreensão é mais efetivo quando acontece na estrutura do letramento ativo. Segundo esses autores, salas de aula que promovem o letramento ativo têm alunos entusiasmados e interessados, pois os professores não são os únicos a falar e dar opiniões. As ideias e pensamentos dos alunos são consideradas. (GIROTTI E SOUZA 2010, p. 47)

O que nos chama a atenção nesse evento de letramento é que P1 não permite que as crianças façam comentários sobre a leitura e dá ouvidos apenas às respostas dos questionamentos que estão previstas por ela, como no momento em que o aluno fala que há rimas, e é ignorado pela professora que sequer presta atenção na resposta do aluno. Tal

postura evidencia que a mediação praticamente não existe, pois a professora não ajuda o aluno a caminhar com relação ao texto, articulando as possibilidades de construção de sentido.

No caso do trabalho com o poema *As meninas*, de Cecília Meireles, realizado por P1, podemos perceber na mediação da professora a ênfase nos aspectos formais (conceito, rima, verso, estrofe),

TRABALHANDO COM O TEXTO

1. QUAL O TÍTULO DA POESIA:
2. Quem é a autora da poesia:
3. ESCREVA O NOME DAS MENINAS DA POESIA:
4. PINTE, NO TEXTO, O NOME **MARIA** TODA VEZ QUE ENCONTRAR.
5. ANOTE QUANTAS VEZES O NOME APARECE:
6. LIGUE CADA MENINA AO QUE ELA FAZIA:

ARABELA ●	● SORRIA
CAROLINA ●	● ABRIA A JANELA
MARIA ●	● ABRIA A CORTINA
7. QUEM ERA A MAIS BELA?
 MARIA ARABELA CAROLINA
8. CAROLINA ERA A MAIS ...
 SÁBIA BELA DOCE
9. O MARIA SEMPRE DIZIA?
 BOA NOITE! BOA TARDE! BOM DIA!

notasbookslaprof.blogspot.com

A atividade acima proposta por P1 consiste em uma comprovação da leitura que não se configura como atividade de compreensão, mas gira em torno de informações explícitas no poema e que devem ser reproduzidas na referida atividade. Não há nenhuma questão que faça a criança refletir sobre o poema e construir o sentido do mesmo, é necessário apenas que o aluno seja capaz de revozear e reproduzir os nomes das personagens, contar palavras e identificar rimas, como no caso das questões 7, 8 e 9.

Cosson (2016) afirma que, para se compreender um texto, é necessário fazer uma relação entre o texto o intertexto e o contexto, no entanto essa relação não é explorada por P1 no momento em que tenta propor uma atividade sobre o livro de literatura infantil trabalhado em sala de aula. A professora poderia explorar quem são essas meninas? Será que são amigas? Por que será que Maria está feliz? Vocês também costumam fazer como Maria e dizer sempre bom dia? Quem aqui é sábio como Carolina? Tem alguém da sala que tem um nome igual aos das meninas que aparecem no poema? Essas meninas do poema parecem

ser legais? Quem gostaria de brincar com elas? No entanto, o foco foi em uma atividade escrita de compreensão que coloca aos livros de literatura infantil a serviço da alfabetização.

Outro livro de literatura infantil trabalhado pela professora foi *O grande Rabanete*, de Tatiana Belynk. O trabalho começou, como de costume, com uma rodinha para a música e a oração, logo após as crianças se posicionaram nas suas cadeiras enfileiradas e a professora iniciou a leitura do livro:

PI: Olha só, a nossa historinha de hoje, alguém já escutou essa historinha aqui?

Alunos: Não

PI: Vamos lá, O grande rabanete. Vocês sabem o que é rabanete?

Aluno: Eu sei

PI: O que é João? Sabe não? Rabanete é como se fosse uma plantinha, como se fosse um alface, certo?

Quem escreveu essa historinha foi Tatiana Belink

Olha aqui o rabanete como ele parece. Parece um alface

Aluno: Tia, eu já vi, é uma cebola tia?

PI: É não, ele parece uma beterraba, e isso aqui fica na terra, ele fica parecendo um alface fora da terra e embaixo da terra fica o que parece uma beterraba. Vamos lá escutar?

Olha, O vovô saiu para a horta e plantou um rabanete, olha, o vovô foi com uma sementinha na mão, cavou a terra e plantou.

O rabanete cresceu, cresceu, cresceu e ficou bem grandão, o vovô quis arrancar o rabanete para comer no almoço.

Olha a cara dele, que delícia!

Então ele foi para a horta e começou a puxar o rabanete, puxou, puxou, olha a cara dele?

Puxou, puxou, puxou, e nada! Sabe o que foi que ele fez? Tentou, puxa, que puxa, que puxa, e nada do rabanete sair. Aí ele teve uma idéia, olha, já sei, então o vovô foi chamar a vovó para ajudar a puxar o rabanete, os dois tentaram, tentaram, tentaram, e nada do rabanete sair.

Aí ele teve uma ideia, há já sei, então a vovó foi chamar a...

Aluno: A neta

PI: A netinha, e os três, olha, que puxa que puxa que puxa, e nada do rabanete sair, aí olha, a netinha teve uma ideia, foi chamar quem?

Alunos: O cachorro!

Aluno: Eita (risos)

PI: A netinha chamou o Totó para ajudar a puxar o rabanete. O Totó segurou na neta, a neta segurou na vovó, a vovó segurou no vovô, e começaram a que? A puxar, puxa que puxa que puxa, e nada desse rabanete sair.

Aluno: Pega um caminhão tia!

PI: O que será que esse rabanete não quer sair? Parece que tá colado né?

Aluno: Tinha gente botando super bonder.

PI: Então o Totó teve uma ideia, foi chamar quem?

Alunos: O gato!

PI: O gato segurou aonde? No rabo no cachorro, o cachorro segurou na neta, a neta segurou na vovó, a vovó segurou quem?

Alunos: No vovô

PI: O vovô segurou o rabanete e puxa que puxa que puxa e nada!

Aluno: Bota um caminhão aí

PI: Aí o gato teve uma ideia, foi buscar quem?

Alunos: O rato!

O rato disse: Araaa, vamos ver, o rato segurou no rabo do gato, o gato segurou no rabo do cachorro, o cachorro segurou na netinha, a neta segurou na vovó, a vovó segurou no vovô e começaram a puxar! Puxa que puxa que puxa!

Aluno: Chama o caminhão!

P1: Tharam, o rabanete saiu

Aluno: "avoou todo mundo".

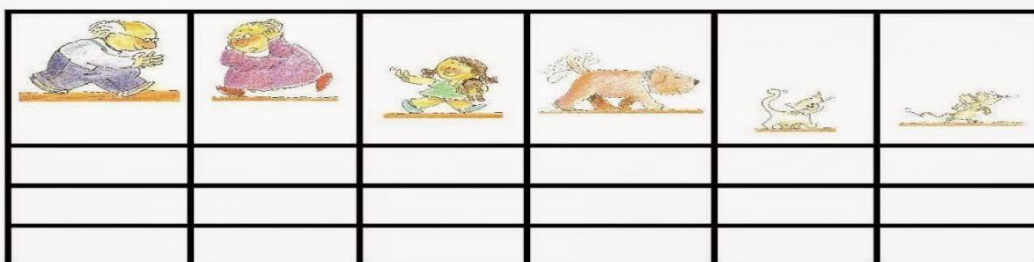
P1: Arrancaram o rabanete! Eu sou o mais forte, disse o rato! Olha o rato. Então todos foram sentar na mesa e jantar o delicioso rabanete, e ainda sobrou mais um pouco! O super rato. Vocês acham que foi mesmo? E acabou a história, palma para a história.

Após a leitura do livro, P1 iniciou a mediação da atividade a seguir.

Procure, no caça-palavras, nomes de 12 vegetais usados na alimentação.

K	C	F	C	O	U	V	E	C	H	U	C	H	U	Q
A	E	E	A	L	F	A	C	E	I	J	T	M	V	U
B	N	I	G	A	F	R	E	T	H	I	T	J	O	I
A	O	M	I	L	H	O	G	F	M	L	Ç	P	A	A
T	U	S	H	T	Ç	G	N	I	S	Ó	A	O	B	B
A	R	A	B	Y	M	A	Z	E	I	T	O	N	A	O
T	A	L	R	E	P	O	L	H	O	D	X	Z	V	I
A	W	M	A	Ç	Ã	R	M	P	T	O	M	A	T	E

Vamos fazer uma lista de nomes? É isso mesmo! Nenhum personagem da história tem um nome. Que nomes você daria a eles? Invente pelo menos três sugestões para cada um.



Com relação ao evento de letramento no qual P1 faz a leitura do livro de narrativa por imagem *O grande rabanete*, podemos observar que o que prevalece é a interpretação da professora sobre as imagens e, mesmo que uma das crianças tenha tentado insistentemente interagir com a leitura, não consegue porque a professora não abre espaço para a participação dos alunos. Quando P1, por exemplo, argumenta que o rabanete se parece com um alface, a criança afirma que parece uma cebola, porém sua resposta é simplesmente rejeitada, sem nenhum tipo de discussão. A criança permanece buscando interagir com a leitura da narrativa, argumentando que o rabanete não sai porque colocaram cola *super bonder* nele. Percebe-se o esforço da criança em atribuir sentido ao texto lido pela professora, no entanto não é ouvida porque há por parte da professora uma preocupação exacerbada em produzir a compreensão esperada por ela, pois não compreende que a criança também está formulando suas hipóteses sobre o texto que está sendo lido, que não é um

receptor passivo da interpretação da professora, como nos dizem Giroto e Souza (2010, p. 53):

Um leitor capaz de compreender os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê. Sua compreensão advém das paráfrases que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme lê. Algumas vezes, as deduções são evolutivas, ou seja, o leitor as constrói gradativamente, enquanto aprofunda a leitura. Esse movimento do leitor é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo. (GIROTO E SOUZA, 2010, p. 51)

É preciso que professoras que buscam promover o letramento literário em suas salas de aula compreendam, conforme Owocki (2003 apud GIROTO E SOUZA, 2010, p. 53) que os leitores quando pensam, enquanto leem, desenvolve uma consciência dos seus pensamentos. Essa consciência solicita-lhes que utilizem ativamente tanto o seu conhecimento prévio, quanto as informações que percebem durante o ato de ler. De acordo com a autora, o ato de ler modela e modifica o pensamento, criando as bases para práticas de leitura cada vez mais sofisticadas e complexas. Desse modo,

O responsável por determinar tais instruções é o professor, cujas ações, muitas vezes, ainda estão direcionadas para o trabalho de leitura do texto literário como pretexto para ensinar gramática ou temas/ normas de conduta com a obrigatoriedade da “literatura- fichas de leitura” (Lajolo, 1988). O leitor desconhecendo a finalidade da leitura, o porque de sua ação, concebe a atividade proposta como destituída de sentido. Esse tipo de atividade de leitura que, muitas vezes, sequer considera as vozes das crianças, seus desejos e interesses, as desmotiva. (GIROTO E SOUZA, 2010, p. 52)

Sendo assim, a atividade proposta por P1 tem pouca relação com o livro de literatura infantil, não favorece o uso de estratégias de leitura, tão pouco o posicionamento leitor. Ela também não favorece a compreensão textual, é mais uma atividade com fins pedagógico, claramente voltadas para o trabalho com nomes de alimentos e escrita de nomes. Desse modo, também não favorece o letramento literário, nem a relação do leitor com o texto, apenas atende a exigência escolar de comprovação da leitura e de realização de atividades.

Portanto, destacamos que o trabalho com o livro de literatura infantil *O grande rabanete* realizado por P1 é exemplo de como os livros de literatura infantil vem sendo utilizados na escola como pretexto para fins outros que não sejam a leitura literária, tanto durante a leitura da professora, que silencia as vozes das crianças, como com a proposta de atividade que não favorece a formação do leitor, ao contrário, faz com que as crianças compreendam que sempre que forem ler um livro de literatura infantil haverá uma atividade relacionada que está longe de ser motivadora e não favorece o letramento literário, podendo afastar o leitor da leitura literária, por considerá-la apenas como atividade escolar.

Outro livro de literatura infantil lido por P1 na sua sala de aula foi *Maria vai com as outras*, de Sylvia Orthof. Dessa vez, a professora sentou as crianças no chão em círculo e ficou sentada em uma cadeira à frente. Então fez a leitura do livro:

P1: Psiu, vamos lá, psiu, preste atenção! Vamos lá, a nossa história, Maria Vai com as outras (lendo o título do livro junto com as crianças). Quem escreveu essa história foi Sylvia Orthof. Era uma vez uma ovelha chamada...

Alunos: Maria

P1: Maria.

P1: Para onde as outras ovelhas iam, Maria queria ir também, se as ovelhas iam para baixo, Maria ia também. Se as ovelhas subiam o morro, Maria ia também.

Maria sempre ia com as outras. Um dia todas as ovelhas foram para o Polo Sul, e Maria foi também. Todas as ovelhas ficaram resfriadas.

Aluno: Atchin

P1: Olha só Atchim, e Maria ficou resfriada também. Aonde as ovelhas iam, Maria ia também! Vixe Maria, que Maria gostava de ir.

As ovelhas foram parar lá no Deserto do Saara, e lá é muito...

Aluno: Quente!

P1: E Maria começou a se queimar! Ai que lugar quente, e Maria estava lá também! Aonde as ovelhas iam, Maria ia também.

Um dia, as ovelhas foram todas comer jiló, e comeram, comeram, comeram, e Maria começou a comer também, e disse sabe o que? Ai que coisa horrível, por que eu preciso comer jiló?

Aluno: Ho tia ...

P1: E achou um horror! Mas Maria pensou e suspirou e continuou fazendo o que as outras ovelhas faziam também.

Um dia as ovelhas foram para o corcovado, quando chegaram lá, as ovelhas subiram e começaram a pular. Uma pulava, machucava o pé e fazia o quê? Béee. A outra subia, pulavam machucava o pé e...

Alunos: Béee

P1: Quando chegou a vez de Maria, Maria olhou, olhou lá de cima, olhou, deu uma requebradinha. Será que Maria pulou?

Alunos: Não!

Aluno: Pulou!

Aluno: Não!


P1: Maria entrou no restaurante, comeu uma feijoada e foi embora, agora olha, Maria vai para onde vai o seu pé! Palmas para a história!

Neste evento, mais uma vez, podemos constatar que as crianças são colocadas numa postura de leitores passivos, para quem a professora ler, sem oportunidades de construção ativa de sentidos para o texto, por meio da relação das crianças com a sua leitura. Desse modo, em vários momentos, a participação das crianças é ignorada em favor da continuidade da leitura da professora, que detém todo o controle da atribuição de sentidos para o texto.

No momento seguinte, a professora, pediu para que os alunos abrissem o caderno, fizessem o cabeçalho e colocassem em seus cadernos as atividades que apresentamos a

seguir.

◆◆■ CUBRA OS PONTILHADOS COM CARINHO!



ma me mi mo mu
 ma me mi mo mu
 Ma Me Mi Mo Mu
 Ma Me Mi Mo Mu

◆◆■ SEPARE AS SÍLABAS:

OVELHAS

JILÓ

PEDRA

DESERTO

◆◆■ DESCUBRA AS PALAVRAS:

1 CA	2 DO	3 CA
4 DA	5 CA	6 CA
7 SA	8 MA	9 TA
10 BO	11 LA	12 TU
13 DE	14 NO	15 TE

1 + 7 _____

1 + 8 + 4 _____

11 + 9 _____

13 + 2 _____

8 + 11 _____

8 + 9 _____



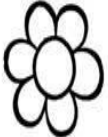







9 + 12 _____

4 + 8 _____

Posteriormente, ela mediu a realização da atividade, enfatizando a sílaba inicial da palavra Maria, propôs a separação de sílabas de palavras que aparecem na história e depois pediu que as crianças formassem palavras a partir das sílabas enumeradas.

A professora colou outra atividade no caderno das crianças que consistia em escrever os nomes das figuras que apareciam na história *Maria vai com as outras*.

Escreva nas linhas os nomes dos objetos que aparecem na história "Maria vai com as outras".

1		_____	6		_____
2		_____	7		_____
3		_____	8		_____
4		_____	9		_____
5		_____	10		_____

danizinhaeduca.blogspot.com

Constatamos nos exemplos de atividades propostas por P1 uma ênfase na alfabetização e na apropriação das crianças do sistema de código e, mais uma vez, o livro de literatura infantil é utilizado como pretexto para as atividades escolares de alfabetização.

Não estamos aqui objetivando desinventar a alfabetização, que é função primordial da escola, mas estamos refletindo sobre o uso dos livros de literatura infantil para esse fim e só para ele. Há na prática de P1 uma reprodução de padrões do trabalho com a literatura infantil na escola da forma como foi trabalhado com ela quando era criança e adolescente, e mesmo sendo contrária a essa metodologia em sua fala, reproduz a pedagogização da literatura infantil.

Como atividade de casa P1 propôs uma atividade de contagem de ovelhas para a construção de um gráfico.

Livro: MARIA-VAI-COM-AS-OUTRAS
 Autora: SYLVIA ORTHOF

QUANTAS OVELHAS DE CADA TIPO?



TRABALHANDO COM GRÁFICO
 QUANTIDADE DE OVELHAS



CIRCULE NO GRÁFICO A OVELHA QUE REPRESENTA A MAIOR E A MENOR QUANTIDADE.

ALFABETIZANDO - Iara Medeiros

Observando a sala de aula de P1, podemos constatar que os livros de literatura infantil não estão de fácil acesso para as crianças lerem e terem livre acesso, não há momentos em que se permite a leitura e a escolha autônoma de livros para a leitura pelos alunos. A leitura de livros de literatura infantil só foi observada quando solicitada pela pesquisadora. Durante a sua entrevista, P1 disse que vai à biblioteca poucas vezes, no entanto, a biblioteca está desativada. P1 destacou também que envia para os alunos lerem em casa junto com a família livros de literatura infantil, na sexta-feira, mas no período de observação esse envio não ocorreu.

Notamos que nas primeiras aulas planejadas com os livros de literatura infantil, P1 não preparou o ambiente. As crianças ficaram enfileiradas ouvindo a professora ler o livro de literatura infantil e, logo após a leitura, eram feitos questionamentos rápidos sobre o conteúdo do livro e atividades retiradas da Internet, pois ao pesquisarmos sobre atividades referentes aos livros de literatura infantil trabalhados por P1, encontramos todas as atividades trabalhadas por ela para fechar o trabalho.

Mediante o contexto e as observações, podemos constatar que P1 está muito próxima do modelo de leitura ascendente e o modelo autônomo de letramento e intimamente ligada aos processos de pedagogização. É notório que P1 não dá espaço para que as crianças negociem com ela os significados, nos eventos de letramento dos quais pudemos fazer a análise. Como afirma Street (2014, p. 129), em episódios como esses, o objetivo final é obter controle e autoridade sobre o texto, dos quais os significados não são negociáveis:

A construção e a interiorização do modelo autônomo de letramento se consegue por diversos meios: o distanciamento entre língua e sujeitos- as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalinguísticos”- as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia (...) (STREET, 2014, p. 130)

Portanto, quando P1 lê o livro de literatura infantil, não negociando significados com os alunos, objetivando a realização de uma atividade de compreensão simples, ela além de contribuir para a consolidação do modelo autônomo de letramento, também contribui para o que vem sendo durante muito tempo o papel da escola burguesa, de silenciamento dos sujeitos e controle, controle do tempo pedagógico para a leitura dos livros de literatura infantil, controle dos corpos que não podem escolher outra forma de ouvir ou ler livros de literatura infantil, mas apenas sentados e enfileirados, controle dos significados que os textos trazem, porque os questionamentos feitos pela professora já pressupõem uma resposta adequada e única.

O controle ao acesso aos livros de literatura infantil é uma das grandes questões enfrentadas pela escola, e evidenciada na prática na sala de aula de P1, pois os livros permanecem trancafiados em um armário e não chegam às mãos dos alunos com facilidade, o que, desde cedo, produz o afastamento do leitor do livro literário, gerando o que temos como realidade, um país de não leitores. Tal postura não contribui para que as crianças entendam que

Ler não é ser capaz de decifrar as letrinhas de uma alfabeto qualquer; é, principalmente, ser capaz de compreender o que o texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para a nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim, fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada. (FERRAREZI E CARVALHO, 2017, P. 23

Os dados evidenciados nas observações das aulas na sala de P1 colaboram para a inadequada escolarização da literatura infantil, que se pode interpretar, segundo Soares (2003), como a relação entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, ou seja, a *apropriação*, pela escola, da literatura infantil, analisando-se o processo pelo qual a

escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a para seus próprios fins.

Para se superar a inadequada escolarização da literatura infantil, é necessário que o professor compreenda que, antes de se proceder à análise linguística, é necessário fazer com que as crianças sintam necessidade da leitura, e a tenha como uma experiência feliz, prazerosa, instigante, que deve favorecer a metacognição e o posicionamento leitor.

O professor precisa saber que a primeira fase do contato da criança com a leitura tem base puramente estética. Assim, o relacionamento da criança com a leitura nesta fase deve ser através de vivências muito mais emocionais do que racionais.

A prática pedagógica de P2 é muito semelhante à de P1. A diferença mais visível está no fato de que P1 faz uso do livro de literatura infantil, enquanto P2 faz sempre uso de xérox, ou seja, uma cópia de má qualidade do livro de literatura infantil.

A seguir, descrevemos e analisamos três eventos de letramento ocorridos na sala de aula de P2. No primeiro evento, a professora iniciou a aula com uma oração, como era de costume. Fez a correção de uma atividade de casa com conteúdo *dia e noite*, abriu espaço com as cadeiras e forrou o chão com TNT. Em seguida, pediu para que as crianças sentassem no tapete de TNT e começou a leitura do livro *João da Água*, de Patrícia Engel Secco:

P2: Todo mundo sentado, como a tia faz todo dia, vamos Eduardo sentar! Quando a tia diz preste atenção, é o que? Escutar a historinha em silêncio! Então Hoje nós vamos escutar a historinha...

Aluno: Ho tia, ele tá me imitando.

P2: O que será que tem nessa historinha?

Aluno: Ele pegava a água porque o povo pagava a ele! Leva no balde!

P2: Olhe, tia falou um de cada vez para falar! Vamos passar aqui! João da água. Quem escreveu foi Patrícia! E esse desenho bonito quem fez foi Maria Eugênia! Psiu a tia vai ficar em pé agora observando! Preste atenção! Vamos ver o que aconteceu Juan e Keveni.

P2: Todos os dias João da água acordava cedo, ele ia pegar água, porque, porque a mãe precisava de água pra cozinhar, lavar, tomar banho.

Aluno: Tia a minha é da cisterna!

P2: Vocês precisam de água em casa.(aluno interrompe) O que foi que tia disse Eduardo? Na hora de escutar historinha tem que ser educado, ser educado é ouvir. (alunos com conversa paralelas)

P2: Então João tinha esse nome porque, tá vendo tia Valmira. Agora tia vai falar sério, preste atenção, se não prestar atenção todos aqui vão ficar sem intervalo e não vai ter mais quadra.

P2: Então ele tinha esse nome porque ...

Aluno: Cadê meu lápis?

P2: João acordava cedo para pegar água, ele não tinha água em casa, ele tinha que pegar água no poço com a lata.

Aluno Tia minha mãe pega água da chuva,

P2: João adorava o caminho do rio, que ele chamava de riacho, o riacho era fundo, ele ia contente e feliz encontrava os amigos que diziam olá João, tudo bom? Ele falava com os amigos porque era educado e prestava atenção.

Um latão era furado e os colegas riam dele e chamavam de João bobão, ele dizia meu latão está ótimo, eu quero ele assim. Ele adorava pegar água para ajudar a mãe e os irmãos.

Vamos lá... Os irmãos de João fizeram uma surpresa, compraram um balde novo, uma lata nova, quando ele chegou sabia que foram os irmãos que compraram.

Meus irmãos queridos, eu gostei da surpresa, mas quero continuar com minha latinha furada. Eu não quero trocar a lata. Porque será? Era especial

Mas João todos te chamam de bobão porque você só chega com metade da água

Vocês já prestaram atenção no caminho? Um irmão falou tem terra, o outro falou tem flores. Lindo parecia um jardim. João falou, pois é, todo dia eu passo e rego essas flores.

Mas é mesmo João há um jardim, vou avisar a todo mundo que você esta regando as plantinhas e está formando essa coisa.

Ele continuou carregando com a lata furada por que?

Aluno: para regar as flores

Os irmãos contaram aos vizinhos, e nunca mais chamaram João de João bobão, mudou o nome de João da água para João das flores.

Vocês gostaram da historinha?

Ninguém vai levantar agora.

Quem é João da água?

Alunos: O irmão mais velho.

Vocês precisam da água para que?

Aluno: tomar banho, lavar prato, lavar a calçada.

Tomar banho, beber água.

P2: Mas é certo lavar a calçada com a água da torneira? Não!



FAGUNDES, 13 DE SETEMBRO DE 2018

NOME: _____ TURMA: _____

TEXTO LACUNADO: JOÃO DA ÁGUA

1 – COMPLETE O TEXTO USANDO O BANCO DE PALAVRAS.

**CEDO – ÁGUA – BAMBU –
JOÃO DA ÁGUA – RIO – LATÕES
– FURADO – LATÃO – ÓTIMO –
FLORES – JOÃO DAS FLORES.**



O TÍTULO DA HISTÓRIA É

TODOS OS DIAS, JOÃO ACORDAVA BEM

CAMINHAVA ATÉ O RIACHO FUNDO PARA PEGAR

LEVAVA SEMPRE NOS OMBROS UM PEDAÇO DE COM DOIS

TODOS O CHAMAVAM DE

CHEGANDO NO JOÃO ENCHIA OS

UM DOS QUE JOÃO CARREGAVA ESTAVA

OS IRMÃOS DE JOÃO DA ÁGUA MOSTRARAM PARA TODA CIDADE AS

DO CAMINHO QUE ERA REGADA COM A ÁGUA DO LATÃO FURADO DE

JOÃO GANHOU OUTRO APELIDO O DE

2 – SEPARE AS SÍLABAS DAS PALAVRAS:

JOÃO

LATÃO

FURADO

ÓTIMO

REGADA

ÁGUA NA NATUREZA

A ÁGUA É MUITO IMPORTANTE PARA A SOBREVIVENCIA DO NOSSO PLANETA.

DEVEMOS EVITAR O DESPERDICIO NA ÁGUA.

1 – CIRCULE NO TEXTO A PALAVRA ÁGUA

Solange Valadares

Água para BEBER
 Água para LAVAR
 Água para REGAR
 Água para NADAR

Água nos LAGOS
 Água nos RIOS
 Água das CHUVAS
 Água nos MARES

O nosso planeta azul
 É mesmo uma beleza
 Do norte até o sul
 Tem água na natureza.



PROCURE AS PALAVRAS GRIFADAS NO CAÇA-PALAVRAS:

N	F	H	B	E	B	E	R	H	K	O	P	Y	T	R	E		
A	W	B	E	J	K	I	L	Z	Z	L	A	V	A	R	O		
R	E	G	A	R	G	R	T	H	Z	Z	G	X	R	Ç	T		
A	C	V	V	B	N	M	U	T	N	A	D	A	P	I	Z		
L	A	G	O	S	R	Z	S	N	T	A	Z	Y	H	I	X		
V	G	D	I	S	R	I	O	S	M	N	B	V	C	X	D		
C	H	U	V	A	S	S	D	F	G	H	J	L	Ç	J	F	A	I
C	X	C	V	M	A	R	E	S	B	N	M	C	X	Z	L	I	

As atividades propostas por P2 com base no livro de literatura infantil *João da água* revelam que seu trabalho com os livros de literatura infantil em sala de aula está à serviço dos conteúdos a serem trabalhados, pois quando questionada sobre o motivo da escolha desse livro de literatura infantil, P2 revelou que fez a escolha porque estava trabalhando o conteúdo água. Observamos que há claramente um trabalho feito em prol do conteúdo em destaque, no qual o livro de literatura infantil é instrumento de aproximação e apropriação de conteúdo. Tal concepção está distante da concepção do letramento literário defendida por Cosson (2016) que atenta e nos faz compreender a leitura literária não como pretexto para

realização de atividades que contemplem algum conteúdo, mas como artefato capaz de nos fazer compreender o mundo que nos cerca a partir da leitura.

É importante afirmar que não estamos aqui defendendo a leitura apenas como exercício do prazer, embora seja essa dimensão uma das mais importantes e que não podemos perder de vista no horizonte da leitura literária. Entendemos, como Cosson (2016), que os livros, assim como os fatos, não falam por si mesmos, o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte desses mecanismos devem ser aprendidos na escola. Portanto, a escola precisa ensinar aos alunos a abordar o livro de literatura infantil, e a grande questão a ser enfrentada é que os professores têm dificuldades em promover essa abordagem, sem passar pela pedagogização da literatura infantil.

O segundo evento de letramento observado na sala de aula de P2 foi o trabalho com o clássico infantil *Branca de Neve e os sete anões*.

A professora, costumeiramente, iniciou a aula com uma oração, em seguida corrigiu a atividade de casa sobre a cultura indígena (conteúdo trabalhado para a culminância no desfile de sete de setembro). Logo após, organizou uma roda de conversa e explicou que iria contar uma história. Começou explorando a capa do livro de literatura *Branca de Neve e os sete anões*, falando sobre a importância da amizade e de não ser invejoso, como a madrasta de Branca de Neve. Em seguida, a professora fez a leitura do livro;

P2: Em um reino vivia o rei e a rainha que tinham uma filhinha muito bonitinha chamada Branca de Neve por ser bem branquinha. Eles brincavam no bosque e eram muito felizes, mas a rainha morreu e o rei ficou muito triste.

Aluno: Tia ela morreu porque “tava” doente!

P2: Isso mesmo Eduardo, muito bem!

P2: Um dia o rei se apaixonou por uma linda moça que na verdade era uma bruxa malvada que não gostava de Branca de Neve, mas o rei acabou se casando com ela!

Todos os dias a rainha pegava um espelho e perguntava quem era a mulher mais bonita do mundo?

Aluno (Eduardo): Tia, não era assim não, era espelho, espelho meu existe alguém mais bonita do que eu?

P2: Era assim mesmo!

Aluno: Era, o espelho disse que era Branca de Neve! E a rainha queria matar ela.

P2: Calma, deixem eu continuar!

(alunos inquietos)

P2: Minha gente, prestem atenção, eu não vou mais contar a história! Vocês querem que eu continue? Se não vou fazer atividade no quadro!

Alunos: Sim!

P2: Um dia o espelho disse que a mais bonita era Branca de Neve! Com muita raiva a rainha pediu que seu empregado deixasse ela na floresta!

Aluno (Eduardo): Tia foi o caçador! Era pra matar ela!

P2: Eduardo, essa minha história está assim, mas tem outra que é o caçador!

Aluno: é sim tia o caçador, mas ele deixou ela fugir!

P2: Calma, deixa tia terminar a história, depois tia vai passar o vídeo!

Alunos: eeeeeeeeeeeeeeee

P2: Branca de Neve assustada ficou andando pela floresta até que encontrou uma casinha no meio do bosque que era dos anões, ela se deitou nas camas e quando os anões chegaram viram Branca de Neve.

P2: A bruxa perguntou mais uma vez perguntou ao espelho quem era a mais bonita e ele disse que era a branca de neve que morava no bosque! A bruxa com muita raiva preparou uma porção envenenada dentro de uma maçã e se disfarçou de velhinha e deu para Branca de Neve comer. Branca de Neve mordeu a maçã e caiu no sono profundo.

Os anões colocaram Branca de neve em um caixão de cristal e perceberam a chegada do príncipe que se apaixonou por Branca de Neve, a beijou, ela acordou e eles se casaram e viveram felizes pra sempre.

P2: Vocês já conhecem a história?

Alunos (maioria): Sim!

P2: Quem são os personagens? Onde vivem?

Alunos: Branca de Neve, os anões, a madrasta, caçadores, o príncipe,

Aluna: Tia, eles vivem na floresta!

Aluno: Não, Branca de Neve Morava no castelo, depois foi morar na floresta com os anões.

P2: Como eram as personagens?

Aluno: A madrasta era ruim tia, e Branca de Neve era mais bonita...

P2: Por isso que a madrasta tinha raiva de Branca de Neve

P2: Vocês acham que todas as madrastas são ruins?

Aluno: Não tia, tem madrasta boa, meu padrasto é bom.

P2: Vamos na sala de vídeo assistir A branca de Neve e os sete anões

Na sala de vídeo, P2 teve que acalmar as crianças que estavam eufóricas para assistir ao vídeo, ameaçando levar a diretoria quem conversasse.

P2 levou o vídeo em um *pendrive* e foi assistido na TV da escola. Ao voltar da sala de vídeo, P2 fez um bingo com palavras contidas na história e o ganhador levou como prêmio o livro de literatura infantil *Branca de Neve e os sete anões*. A professora explicou e entregou em uma folha xerocada a atividade de casa enfatizando as vogais, consoantes, escrita de palavras, total de letras e espaçamento na escrita.

ESCOLA: _____

ALUNO: _____

FALANDO SOBRE O LIVRO QUE A PROFESSORA LEU:

TÍTULO DO LIVRO:

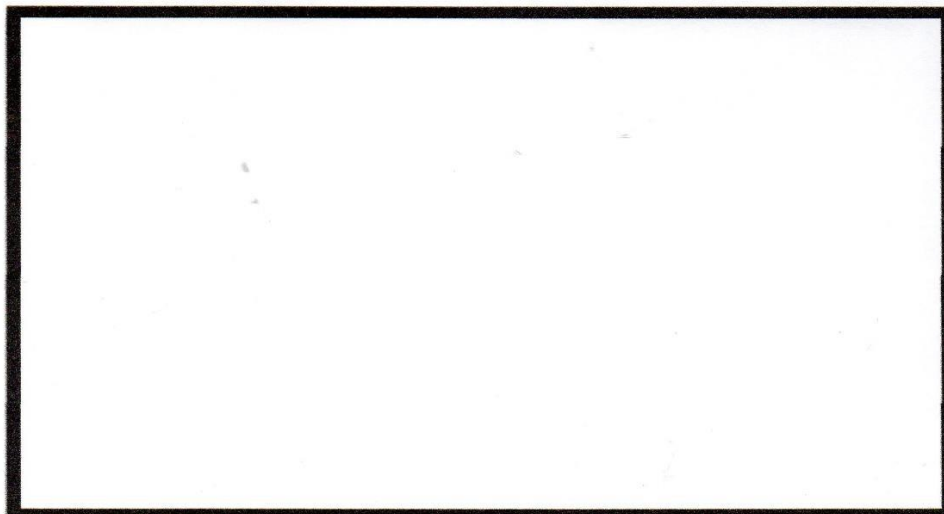
PINTE NO QUADRO ABAIXO, APENAS
AS LETRAS QUE FAZEM PARTE DO
TÍTULO DO LIVRO.



A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

SE VOCÊ PUDESSE DAR OUTRO TÍTULO A ESSE LIVRO, QUAL SERIA?
ESCREVA DO SEU JEITO NO ESPAÇO ABAIXO:

DESENHE O PERSONAGEM QUE VOCÊ MAIS GOSTOU NO
ESPAÇO ABAIXO:



Bingo de palavras

NEVE	REI	PRINCIPE
PRINCESA		CAÇADOR
BRANCA	ANÕES	BRUXA

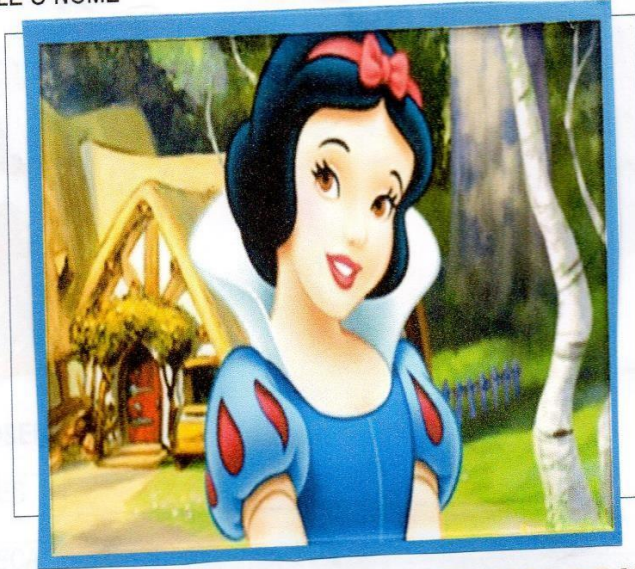
ESCREVA AS PALAVRAS CHAMADAS NO BINGO:

Bingo de palavras

ANÕES	SETE	BRUXA
RAINHA		CASTELO
MAÇA	ZANGADO	DUNGA

P ESCREVA AS PALAVRAS CHAMADAS NO BINGO:

1 - QUAL A PERSONAGEM QUE APARECE NO QUADRO ABAIXO?
CIRCULE O NOME



CINDERELA - BELA E A FERA - BRANCA DE NEVE

2 - PINTE AS LETRAS QUE FAZEM PARTE DO NOME DA PERSONAGEM

BRANCA DE NEVE

B	R	A	N	C	K
L	P	M	E	V	Z

3 - AGORA ESCREVA O NOME DA PERSONAGEM NO ESPAÇO ABAIXO E
CIRCULE AS CONSOANTES.

4 - ESCREVA OS NOMES DOS SETE ANÕES.





5 – OBSERVE OS NOMES ABAIXO E RESPONDA.

NOMES	TOTAL DE LETRAS	CONSOANTES	VOGAIS
SONECA			
MESTRE			
ATCHIM			
ZANGADO			
DUNGA			
FELIZ			
DENGOSO			

6 – VAMOS FAZER A LEITURA DO TEXTO.

BRANCA DE NEVE TINHA CABELOS NEGROS E PELE BRANCA.
 SUA MADRASTA ERA MUITO VAIDOSA E MALVADA
 A MADRASTA DEU UMA MAÇÃ ENVENENADA A BRANCA DE NEVE.
 BRANCA DE NEVE ADORMECEU
 OS ANÕES PENSAVAM QUE ELA ESTAVA MORTA.



QUAL A PRIMEIRA PALAVRA DO TEXTO? _____

QUAL A ÚLTIMA PALAVRA DO TEXTO? _____

7 – FAÇA UM X NA ESCRITA CERTA DA FRASE.

() BRANCADENEVEE OS SETE ANÕES.

() BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES.

As atividades propostas por P2 sobre o livro de literatura infantil *Branca de Neve e os sete anões* seguem o padrão das atividades realizadas por P1, embora P2 tenha uma preocupação de elaborar as próprias atividades e não as retirar da internet. Há, portanto, por

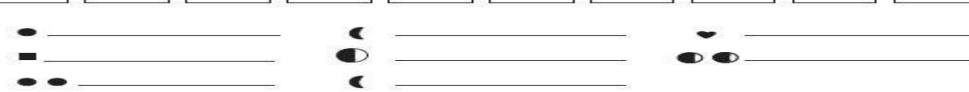
parte de P2, inicialmente, uma condução adequada com relação à preparação do ambiente, há uma escuta das respostas das crianças aos questionamentos, mas em seguida uma quebra nesse movimento mais interativo e ela se volta de forma brusca para a análise linguística em atividades xerocadas. Claramente, nessas atividades, a ênfase recai sobre o processo de alfabetização, com atividade que objetivam a identificação e a escrita de letras e palavras relacionadas ao conto. Novamente, o trabalho com o literário atrela-se com a preocupação com o processo de alfabetização e o processo de construção de sentido para o texto é deixado de lado.

O terceiro evento de letramento observado na sala de P2 foi com o livro de literatura infantil *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen. P2 inicia a aula, como em todos os dias de observação, organizando as crianças em rodinha, com uma música e uma oração. Após isso, P2 mostra uma fotocópia do livro de literatura infantil *O patinho feio* e solicita que as crianças sentem no chão para assistirem a um vídeo com a história do patinho feio.


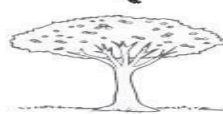


As crianças sentam, mas ficam incomodadas, porque não há projetor para o vídeo e elas têm que assisti-lo direto do *notbook* da professora. Uns reclamam que não estão vendo, outras se levantam para ver melhor, a professora ameaça desligar o *notbook* e, após assistirem ao vídeo, as crianças realizaram uma atividade com o auxílio da professora. A primeira enfatiza a família silábica do p, letra inicial da palavra pato, formação de palavras iniciadas com p e separação de sílabas de palavras iniciadas com p, enquanto as demais objetivam a escrita de sílabas e frases.



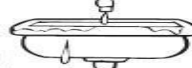
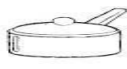
JUNTE AS SÍLABAS COM SÍMBOLOS IGUAIS E FORME PALAVRAS

PA	U	PA	PI	PO	PAI	PE	PA	ÃO	PA
----	---	----	----	----	-----	----	----	----	----



LIGUE OS DESENHOS AOS NOMES E SEPRE AS SÍLABAS DAS PALAVRAS.

PIA

IPÊ

PAPAI

PANELA

PIPOCA

PIPA

PIÃO

PENA

COMPLETE COM O PEDACINHO QUE ESTA FALTANDO.



[] TO



CIS []



POR []



[] LI []



[] TO



[] CA

ESCREVA A PALAVRA, A 1ª SÍLABA E A ÚLTIMA .

	PALAVRA	1ª SÍLABA	ÚLTIMA SÍLABA
			
			
			
			
			

FORMA UMA FRASE COM ESSAS PALAVRAS.



PATINHO FEIO



CISNE

Observando as atividades elaboradas por P1 e P2, sempre após a leitura de livros de literatura infantil, há predominância na ênfase em questões que não exigem muito esforço nem a mobilização de estratégias de leitura, nem favorecem a formação do leitor, porque o foco é a apropriação do código escrito.

As atividades elaboradas por P1 e P2, quando se vinculam à leitura dos textos, revelam um distanciamento da visão de compreensão como um processo criativo de construção de sentido e se distanciam da concepção interacionista de linguagem. As questões elaboradas e apresentadas evidenciam que a tarefa do aluno é exclusivamente a extração de conteúdos e informações que são explícitas no texto de literatura infantil.

As questões elaboradas tanto por P1 quanto por P2 sugerem que os livros de literatura infantil servem, na maioria das vezes, para identificar conteúdos e a tarefa dos alunos não passa de extração de conteúdos e informações explícitas na superfície do texto.

Assim como Alves (2013), acreditamos que, para formar o aluno leitor, o professor precisa perceber que ler não se resume a uma tarefa mecânica de identificação de respostas em um texto para responder às perguntas do professor, mas trata-se de um processo complexo e ativo de construção de sentido.

Tanto P1 como P2 apresentam dificuldades em promover a adequada escolarização da leitura dos livros de literatura infantil em suas salas de aula, o que pode acabar afastando os alunos da leitura literária. Por isso, é urgente repensar o modelo atual de escolarização da literatura infantil e investir na adequada escolarização, pois, como destaca Soares:

não há como evitar que a literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar saber escolar, se escolarize, e não se pode atribuir em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la ou negá-la porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2003, p. 21)

Sendo assim, é preciso repensar e redescobrir como fazer essa adequada escolarização da literatura e não utilizá-la constantemente como pretexto para a análise linguística e avaliação da leitura.

Quanto aos desafios que se colocam para a formação de leitores literários, Soares (2003), em seu texto sobre a escolarização da literatura, considera o processo de escolarização como inevitável, como já foi mencionado, mas defende a possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura: que obedecesse, no momento da leitura, “a critérios que preservem o literário”, que propiciem ao leitor a vivência do literário, e não uma distorção dele. Mais ainda, considerando a relação da leitura literária, no interior de um projeto de formação de leitores, a partir dos repertórios de leitura dos mesmos, em direção a um alargamento de horizontes, a autora defende a descoberta de uma escolarização que “conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”.

Como promover a adequada escolarização da literatura infantil? Em primeiro lugar na nossa concepção é preciso que os professores entendam que, antes de racionalizar a leitura, é necessário a experimentação, a contemplação estética, o deliciar-se com o divertido jogo com as palavras tão presentes em poemas feitos para a infância, conforme afirmam Ferrarezi e Carvalho (2017):

Quando nos deparamos com algo para aprender, seguimos uma forma comum para esse hábito diário: experimentação/ intuição/ racionalização. Vemos uma fruta bonita e vermelha. Tem cara de coisa boa. Então provamos a fruta. Bonita e vermelha e cheirosa e... Uuuuummm! Tentamos descobrir se o gosto se parece com outra coisa que já tenhamos comido(...) só depois nos preocupamos com coisas como as origens, a forma do plantio, a informação nutricional da maçã (FERRAREZI JUNIOR e CARVALHO 2017, p. 31)

Fazendo um comparativo entre o exemplo da maçã e as práticas de letramento literário observadas e descritas tanto na sala de aula de P1 como na sala de aula de P2, podemos constatar que fomentam a inadequada escolarização da literatura, porque, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores exigem das crianças racionalizações sobre o que foi lido, exigem a comprovação da leitura e a realização de atividades de compreensão de texto ou de análise linguística.

Tanto P1 quanto P2, em suas práticas pedagógicas, centram-se no modelo ascendente de leitura pois

(...) se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes começando pelas letras, continuando pelas palavras, frases... em um processo ascendente sequencial e hierárquico que leva a compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação; pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Podemos constatar em todas as práticas descritas e analisadas tanto na sala de aula de P1 como na sala de aula de P2 a predominância de atividades de leitura em que apenas o professor lê os livros de literatura infantil, no caso de P1, o livro, e no caso de P2, uma fotocópia de livros, seguida de uma atividade de verificação de leitura ou de identificação ou escrita de letras, sílabas ou palavras. A propósito, entendemos, como Street (2014), que esses procedimentos consolidam as estruturas de controle e poder difusas na sociedade capitalista e reproduzidos na escola burguesa.

Nota-se que P1 não dá muito espaço para as crianças interagirem com a leitura, não ouve a interpretação das crianças, enquanto P2 consegue dar espaço para elas falarem, valoriza suas respostas, permitindo-se ser agente de letramento, quando as auxilia a construir sentidos para o texto, considerando-as leitoras ativas, que estão em um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão textual.

No entanto, na escola há um padrão que foi observado e repetido durante todas as observações feitas tanto na prática de P1 como na prática de P2. As professoras dedicaram grande quantidade de tempo e esforços para iniciar os alunos nos segredos do código e, segundo Solé (1998), por isso grande parte dos alunos dominam de forma incipiente a decodificação por volta da primeira série do Ensino Fundamental. Há, pois, uma sequência de instrução que, com pouca variação, foi encontrada por diversos pesquisadores que, em distintos contextos, abordaram a leitura em sala de aula (DURKIN, 1978-79; HODGES, 1980; PEARSON e GALLAGHER, 1983; SOLÉ, 1987) e por nós em nossa pesquisa.

Geralmente, essa sequência, como afirma Solé (1998), inclui leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto, (no caso da nossa pesquisa é a professora que sempre faz a leitura em voz alta dos livros de literatura infantil). Depois da leitura, elaboram-se diversas perguntas relacionadas ao conteúdo do texto, formuladas pelo professor. A seguir, se preenche uma ficha de trabalho relacionada ao texto lido e que aspectos de sintaxe morfológica, ortográfica, vocabulário e, eventualmente, a compreensão leitora.

A frequência e, em algumas ocasiões, a exclusividade com que a sequência leitura/perguntas/ exercícios aparece, indica que para professores, autores e editores esta é a melhor e talvez a única forma de proceder no ensino da compreensão. Sem menosprezar a utilidade dessas atividades na aprendizagem da leitura e de outros aspectos da linguagem, defenderei (...) como fizeram numerosos outros autores (Baumann, 1990; Colomer e Camps 1991; Smith e Dahl, 1988, entre muitos outros) que é possível ensinar aos alunos outras estratégias que propiciem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades. (SOLÉ, 1998, p. 36)

Tais atividades não favorecem a formação de um leitor ativo que processa e atribui significado para aquilo que está escrito, pois as questões formuladas pelas professoras não exigem das crianças um esforço maior e a mobilização de estratégias de leitura que favoreçam a compreensão do que foi lido.

No entanto, nas práticas de P1 e P2, podemos observar, como afirma Alves (2013), a predominância da concepção de leitura como decodificação, como um conjunto de automatismos de identificação e pareamento de palavras no texto, a leitura como avaliação, numa concepção autoritária, que parte da premissa de que há uma única maneira de abordar o texto e uma única maneira de interpretá-lo. Essas concepções diretamente ligadas às concepções de leitura ascendentes, descendentes e focadas no autor, no leitor, ou no texto, desprezando o processo interativo entre eles.

Concordamos com Alves (2013), quando afirma que tal realidade nos faz compreender que os professores não conhecem as pesquisas que versam sobre a pedagogia da leitura, com base em análises interacionais e discursivas, por isso permanecem reproduzindo práticas pedagógicas que não contribuem para a formação do leitor.

Nossa pesquisa aponta para as conclusões feitas por Alves (2013)

A leitura na escola é vista como uma atividade centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita sem levar em conta a interação verbal entre texto, leitor e autor. Trata-se de uma atividade de leitura sem interesse, por parte do aluno-leitor, sem objetivos claros, sem uma função definida e, sobretudo, desvinculada dos usos sociais da linguagem ou do papel que a leitura ocupa na nossa sociedade. (...) Não há tempo necessário para que os alunos interajam com o texto em sala de aula, nem chances deles dizerem o que pensam sobre o texto (...) Em seguida passam a trabalhar atividades gramaticais ou até mesmo exercícios de outras disciplinas, a título de exemplo, matemática. A não formação de leitores proficientes é fruto da falta de embasamento teórico dos professores para lidarem com a leitura no espaço da sala de aula, concebendo-a como uma atividade de interação verbal que implica compreensão participativa do leitor na interpretação e

na reconstrução do sentido e das pistas deixadas pelo autor do texto. (ALVES, 2013, p. 70)

Mas, como podemos mudar tais práticas enraizadas no espaço escolar? Não há dúvidas de que os profissionais partilharem a informação teórica fundamental, resultante de pesquisas em curso, é o meio mais rápido de modificar as práticas pedagógicas, pois as práticas atuais são mantidas porque não há efetivamente o investimento na leiturização dos profissionais de educação, o que colabora com a não leiturização dos alunos das escolas públicas do nosso país.

É preciso que, como afirmam Girotto e Souza (2010), os professores mudem suas concepções sobre o que seja ler, sobre o ensino da leitura literária, como também da constituição do próprio leitor. Sendo assim, a leitura é compreendida como sinônimo de atribuição de sentido; o ensino e aprendizagem da leitura literária como processo de objetivação e apropriação; e constituição do leitor como movimento dialético, e resultado, sempre provisório desse processo. Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa construir uma resposta que integre parte das novas informações do que já se é.

Acreditamos, assim como Alves (2013), que a concepção interacionista de leitura pode conduzir os professores a verem os alunos como atores construtores sociais; sujeitos ativos que dialogicamente se constroem nos textos, considerando o próprio lugar da interação e da construção de interlocutores.

Além disso, o professor precisa compreender o papel fundamental da literatura infantil e da literatura sua na vida, humanizando-o e transformando-o, pois, conforme Candido (1972),

Humanização é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor, A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1972, p. 804)

Sem o comprometimento com a leitura literária, o professor não assegurará o ensino da literatura. No entanto, não trazemos os professores como algozes e principais responsáveis pela inadequada escolarização de literatura infantil e do letramento literário, pois eles também são vítimas de um processo excludente numa sociedade como a brasileira, que inviabilizou por muito tempo o contato das “minorias” com o literário, pois sabemos que manter o povo ignorante e sem acesso aos livros de literatura é uma das mais poderosas formas de dominação.

Assim como Pinheiro (2011), respeitamos a trajetória de vida dos professores que, assim como nós, tiveram um acesso limitado aos livros, respeitamos as limitações e admiramos a força e coragem desses profissionais que, apesar das agruras enfrentadas (baixos salários, sobrecarga de trabalho, problemas na estrutura escolar), permanecem resistindo. No entanto, a reflexão sobre o papel de formador de leitor e o questionamento sobre as práticas de leitura pessoais e na escola são importantíssimos para a promoção da adequada escolarização da literatura e, por decorrência, do letramento literário dos alunos.

Sabendo disso, nós professores, temos a tarefa de refazer a relação entre a escola e a leitura literária e contribuir para transformar as práticas existentes que não favorecem a formação do leitor e, a partir dessa perspectiva, seguir alguns passos que podem efetivamente formar o leitor de literatura. Como afirma Pinheiro 2011, p.315, é importante que

1. O professor seja leitor de textos literários;
2. O professor seja conhecedor da Teoria e História literária;
3. O professor valorize os textos de tradição literária quanto os textos de cultura popular;
4. A literatura não tenha caráter de pretexto para atividades de gramática ou para cumprir penas as exigências do programa escolar;
5. Os livros não sejam escolhidos por faixa-etária, mas pela temática e pelo interesse do próprio aluno;
6. Os diferentes gêneros literários sejam lidos e discutidos;
7. O ensino de Literatura seja um compromisso da escola, da família e de todas as áreas do conhecimento.

Evidentemente, tais mudanças em direção ao letramento literário passam por uma formação docente comprometida com a ampliação das práticas de letramento literário do professor e com a reflexão sobre a abordagem da literatura que vise à formação efetiva de leitores ativos, protagonistas da construção de sentido. Acreditamos firmemente que, se o professor se engajar no projeto de escola e sociedade democrática como agente de letramento, pode fazer a diferença na vida de seus alunos que, ao vê-lo como exemplo de leitor e promotor da leitura literária, também poderá se tornar um leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho consistiu em uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e com base nos Novos Estudos de Letramento, permitindo-nos identificar e analisar as concepções e práticas de letramento literário de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a implicação dessas concepções no trabalho de formação do leitor de livros de literatura infantil na sala de aula.

A partir dos resultados encontrados e, em sintonia com os objetivos propostos e alcançados, identificamos um contato incipiente das professoras com os livros de literatura infantil no domínio familiar, como também observamos que no domínio escolar o letramento literário das professoras não foi subsidiado com práticas que as tornassem leitoras do texto literário infantil, pois o excesso de didatismo foi revelado nas falas das professoras, que se recordam predominantemente da leitura escolar do texto literário como pretexto para a realização de atividades. Identificamos também a falta de um componente curricular no curso de graduação que fomentasse o letramento literário das professoras, como também a prática pedagógica e a abordagem da literatura infantil em sala de aula, restando a elas a reprodução dos modelos em que o texto literário infantil é utilizado como pretexto para atividades que visam o domínio do código escrito.

Em relação às práticas de letramento literário nas salas de aula das professoras participantes da pesquisa, constatamos que são práticas, em sua maioria, pedagogizantes, que abordam o texto literário infantil, por vezes, como pretexto para a realização de atividades ou ensino de conteúdos atrelados ao trabalho com a alfabetização. Há um controle sobre o livro de literatura infantil, que se materializa no difícil acesso das crianças aos livros e na precária interação com ele, não havendo um momento de escolha do livro para a leitura pelos alunos e nem uma articulação da escola com os familiares, para que favoreçam o letramento literário dos alunos também em suas casas.

Observamos por parte de P1 um silenciamento dos alunos, que não são autorizados a interagirem com o texto. Por parte de P2, há uma abertura para as interpretações dos alunos, mas as duas professoras incidem no modelo ascendente de leitura e na não mobilização de estratégias de leitura que favorecem a compreensão, tão pouco há uma preocupação com o posicionamento leitor.

Os resultados da pesquisa nos fazem compreender porque ainda temos uma maioria de leitores que, no máximo, revozeam o que o texto diz, que não conseguem fazer relações entre o texto e o contexto, muito menos posicionar-se criticamente diante da leitura de textos

que exijam deles mais do que extrair respostas prontas que estão de fácil acesso na superfície do texto.

Concentramos nossa atenção na discussão sobre o letramento literário das professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental porque acreditamos que, sendo a escola uma das mais importantes agências de letramento, deve ter como foco que seus profissionais, responsáveis também pelo letramento literário dos alunos, estejam sensibilizados para a experiência estética que o texto literário infantil proporciona, além de compreender e conhecer as estratégias necessárias que ajudam o leitor a construir a compreensão do texto, como também favorecer o posicionamento leitor.

Sendo assim, os resultados da pesquisa sinalizam uma realidade na qual as relações de poder existentes na sociedade capitalista desigual são reproduzidas e o professor é o que autoriza a leitura ou a desautoriza, é aquele que domina a compreensão e o aluno é apenas um receptor passivo de suas coordenadas.

A pesquisa aponta ainda para a importância de se subsidiar o letramento literário do professor, para que ele se veja como leitor de literatura infantil, encante-se e se sinta contemplado com esse artefato cultural e, a partir dessa formação, compreenda o seu papel como agente de letramento na construção de trajetórias de leitura de literatura. Entendemos, assim, que políticas de formação de professores voltadas para o letramento literário do aluno na escola são fundamentais, tendo em vista que os eventos de letramento envolvendo o texto literário possam efetivamente se realizar na escola como prática social que visa não só a formação do leitor, mas, sobretudo, a formação do humano.

Concluimos, portanto, afirmando que tal pesquisa nos transformou e subsidiou a nossa formação, fazendo-nos repensar e descobrir que o trabalho com os livros de literatura infantil em sala de aula não é só desejável, mas essencial, se desejamos formar leitores, cidadãos e um país menos desigual, com um povo consciente e que luta por seus direitos.

Para tanto, necessitamos garantir a construção dos significados e sentidos nas práticas letradas literárias, realizando um trabalho com estratégias antes, durante e depois de ler.

É preciso encorajar a participação das crianças sobretudo na discussão ideológica dos enredos, com valorização dos significados e sentidos e de contra-argumentos, evitando moralismos e o controle da voz/tempo/espço.

Sendo assim, defendemos o direito à leitura literária, pois compreendemos que, assim como os livros de literatura infantil nos fizeram compreender o mundo que nos cerca, além de ampliar nossos horizontes, também nos fizeram compreender que merecemos muito mais do que nos é oferecido: merecemos mais bibliotecas, mais escolas engajadas na tarefa de

formar leitores do literário, mais espaços de leitura, merecemos mais direitos e equidade social.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR et al., Vera Teixeira de. **Era uma vez... Na escola:** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- _____. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves; BRANDÃO, Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani Machado (organizadoras). **A escolarização da leitura literária.** Autêntica, 2003.
- ALVES, Maria de Fátima. Aulas de leitura no ensino fundamental . In: ALVES, Maria de Fátima, SALUSTIANO, Dorivaldo, RIBEIRO, Roziane Marinho (organizadores). **Práticas de Linguagem e Ensino.** Campina Grande: EDUFPG, 2013 p. 59-74.
- AMADO, João. (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação.** Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- ANDERSON, Alonzo B. & TEALE, Wilian h. A lectoescrita como prática cultural. In: FERREIRO, E. & PALÁCIO, M. G. (Orgs) **Os processos de leitura e escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, p. 11-22, 1987.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Edições 70. Lisboa, 1977. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situad literacies:** reating and writing in context. London and New Uork: Routledge, 2000.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada.** Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BOGDAN, R.; Bilklen, d. K. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução á teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CANDIDO, A. (1979). **A literatura e a formação do homem.** Ciência e cultura, vol. 24. Nº 9, pp. 803-809, setembro.
- COELHO, Nely Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2ed São Paulo: Contexto, 2016.

_____. A prática de letramento literário na sala de aula. In.: GONÇALVES, Adair Vieira & PINHEIRO, Alexandra Santos (organizadores). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

_____. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba, Ibpe, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes Cunha. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 18 ed. São Paulo, Ática, 2006.

FERNANDES, Celia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: V. ; PINHEIRO, A. S. **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado das letras, 2011.

FERRAREZI, Celso Jr.; CARVALHO, Robson Santos de. **De aluno a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões, SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ajudar aos alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das letras, 2010, p. 45-113.

KATO, Mary. **O aprendizado da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995,p.15-61

KLEIMAN, Ângela B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: Corrêa, Manoel (Org). **Ensino de Língua: Letramento e Representações**. Parábola Editores, 2006.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. 6 ed. Ática, 2007.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, Aracy Alves, BRANDÃO, Maria Brina, MACHADO, Maria Zélia Versiani Machado (organizadoras). **A escolarização da leitura literária**. Autêntica, 2003.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos:** oficinas com surdos. São Paulo, 2004.

MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. **Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos:** funções e usos da literatura infantil. Presidente Prudente. 2011.

MACHADO, Zélia Versiani. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEOPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas.** 3. Ed. Recife: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In.: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 27. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOTA ROCHA, Silvia Roberta. **A participação das famílias na escola pública:** tensões e possibilidades da mediação pedagógica. 1. Ed. Natal: Terceirize Editora, 2018.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias In: **Literatura:** ensino fundamental. PAIVA, A; MACIEL, F; COSSON, R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de; SPÍNDOLA, Arilma Maria de A. **Linguagens na educação infantil II- literatura infantil.** NEAD. Cuiabá-EdUFMT, 2008.

OWOCKI, F. Comprehension- Strategic Instruction for K-3 Students. USA: Ira, 2003.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In.: Glossário do Ceale. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/home?busca=leitura+liter%C3%A1ria>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

Prefeitura Municipal de Fagundes, **Projeto Político Pedagógico.** Fagundes. Trabalho não publicado. Acesso em 21 de maio de 2018.

PRESSLEY, M. Reading instruction that Works: The case for balanced teaching. 2ª ed. Nova York: Guilford, 2002.

RAMOS, Fabiana. **Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leitura:** formando professores para formar leitores. João Pessoa, 2015.

REIS, C. Lectura literária y didáctica de la literatura. Confrontaciones y articulaciones. In: F. J. Cantero et al. (ed) **Didáctica de la língua y la literatura para uma sociedade plurilígue del siglo XXI**. Barcelona, 1997.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** In: RANGEL, Egon de oliveira & ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Língua portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

ROSENFELD, Anatol. **Estruturas e problemas da obra literária**. São Paulo, Perspectiva, 1976. p. 53-65.

SOARES, Magna. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA. A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B. MACHADO. Z. V. (Orgs). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
 _____ . **Alfabetização e letramento**. 3 ed. São Paulo. Contexto, 2005.
 _____ . **Linguagem e escola. Uma perspectiva social**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Trad. Claudia Schilling-6. ed. ArtMed, 1998.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, Isabel (Org). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOUZA, R. J; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. UNESP, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em; 28 jan. 2018.

V. ; PINHEIRO, A. S. Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola. In.: GONÇALVES, Adair Vieira & PINHEIRO, Alexandra Santos (organizadores). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011

APÊNDICE A- FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR E QUESTIONÁRIO

Universidade Federal
de Campina Grande

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO

Prezada colaboradora,

O presente questionário objetiva colher informações para a pesquisa intitulada (colocar título da pesquisa). Não há respostas certas ou erradas para as perguntas, apenas nos interessa sua resposta pessoal. Colocamo-nos à sua disposição para esclarecimentos sobre as questões. Sua colaboração é indispensável à realização de nossa investigação e, por isso, antecipadamente agradecemos a disponibilidade em participar dela.

As pesquisadoras (Valmira Lúcia Matias Felipe e Fabiana Ramos)

IDENTIFICAÇÃO DA COLABORADORA

NOME COMPLETO: _____

IDADE: _____

FORMAÇÃO: _____

ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO: _____

POS-GRADUAÇÃO: _____

TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE: _____

- 1) Quando criança, era comum no seu convívio familiar o acesso a livros? De que tipo?

2) Na sua infância havia alguém do seu convívio social que lia livros de literatura para você? Quem?

3) Você costumava ganhar livros de literatura infantil de seus pais ou familiares?

4) Algum livro de literatura infantil marcou sua infância? Por que?

5) Com quantos anos você teve acesso à escola?

6) Você se recorda de algum professor que tinha o costume de ler literatura infantil para você?

7) O acesso a literatura infantil na sua escola era fácil?

8) Havia biblioteca na sua escola? Se sim, você costumava pegar livros de literatura infantil para fazer a leitura?

9) Algum de seus professores lhe marcou de alguma forma com relação à valorização da literatura infantil?

10) Durante a adolescência, costumava ler livros de literatura na escola ou em outros espaços?

11) Na escola a leitura de livros literários era feita com que objetivos?

12) Na idade adulta, costuma ler textos de literatura? Cite o que leu mais recentemente.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA

Universidade Federal
de Campina Grande

- Observar a organização se o espaço da sala de aula se constitui em ambiente de letramento, sobretudo literário (Há cantinho da leitura, ou livros disponibilizados para que as crianças os manipulem); e ainda o tempo dedicado à leitura desses livros.
- Observar se e de que forma os alunos têm acesso a livros de literatura infantil na sala de aula.
- Observar se o professor faz leitura de livros de literatura infantil em suas aulas.
- Observar com que objetivo o professor explora o livro literário: se o professor costuma fazer atividades de compreensão ou faz o uso pedagógico da literatura infantil, buscando um cunho moral para obra.
- Observar como o professor escolhe e aborda a obra, como faz a leitura da capa, contra capa e das imagens; além disso, a articulação entre imagem e texto escrito.
- Observar como o professor faz a mediação entre o livro de literatura e os seus alunos, em situações de leitura diversas. Ele estimula a construção de estratégias leitoras do literário?
- Observar se o professor faz visitas à biblioteca com seus alunos.
- Observar se o professor estimula que as crianças levem livros para casa para leitura.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade Federal
de Campina Grande

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Você é leitor de literatura infantil?
- 2) Você costuma comprar livros de literatura infantil? Que tipo de literatura te agrada?
- 3) No curso de Pedagogia, você cursa/cursou alguma disciplina que tratava da literatura infantil?
- 4) Algum de seus professores da graduação fez referência a metodologias de abordagem da literatura infantil na sala de aula?
- 5) Você lê literatura infantil na sala de aula? Com qual frequência? Com que objetivo?
- 6) Como é feita a leitura das obras de literatura infantil na sua sala de aula? Você pode dar um exemplo?
- 7) Há biblioteca na escola que você leciona?
- 8) Com que frequência a sua turma vai à biblioteca?
- 9) Você estimula que as crianças levem livros literários infantis para leitura em casa?
- 10) Você lê literatura infantil em casa? Para quem? E para quê? Com Qual objetivo?
- 11) Quando você lê livros de literatura infantil que elementos costuma destacar?
- 12) O que você entende por letramento literário?
- 13) Na sua concepção como a escola pode promover o letramento literário?

ANEXOS

ANEXO I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES**

UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO- UAEd/UFCCG

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA: LETRAMENTO LITERÁRIO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Mestranda: Valmira Lucia Matias Felipe (UFCCG)

APRESENTAÇÃO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre o letramento literário do professor, como também as suas concepções e práticas de letramento literário, que será realizada no município de Fagundes- PB. Nosso intuito com esse trabalho é o de ampliar o conhecimento relativo à temática, que poderá, com os seus resultados, nortear ações de formação e práticas educativas adequadas à realidade educacional dessa localidade. Gostaríamos, portanto, de contar com a sua colaboração, que será de extrema importância para nós.

As informações solicitadas serão, em sua maioria, de cunho opinativo e não são para testar os seus conhecimentos. Caso consinta em participar, pedimos que preencha

todos os dados de sua identificação, uma vez que poderemos eventualmente contatá-lo novamente para aprofundamento dos dados.

O objetivo geral da pesquisa é investigar o letramento literário de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as suas práticas de formação leitora na escola a partir da literatura infantil.

Na primeira fase, todos os participantes responderão a um questionário sobre a temática supracitada com questões objetivas e subjetivas. Em uma *segunda fase*, você poderá ser convidado/a novamente para realizar uma entrevista para podermos aprofundar melhor os dados e realizar observações na sala de aula. Em todas as fases da pesquisa e publicações decorrentes, os nomes das pessoas que colaborarem não serão divulgados. No entanto, solicitamos dados pessoais, tão somente para que, caso seja necessário, possamos nos comunicar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A participação, nesta pesquisa, é livre e não implica em nenhuma forma de pagamento, de ambas as partes. Uma vez que se trata de uma pesquisa que pode se configurar como sendo classificada como de opinião, a pesquisa apresenta um risco mínimo, tal como um possível constrangimento em responder ao questionário. Mesmo assim, o participante poderá desistir da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nesse sentido, considere as asserções abaixo desse TCLE:

- I) Estou ciente do procedimento metodológico adotado nesta pesquisa e, em caso de dúvidas quanto a finalidade do mesmo, tenho todo o direito e autonomia de não autorizar o uso das informações fornecidas;
- II) Concordo que sejam os resultados divulgados em atividades científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- III) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa, através de publicações, apresentações dos integrantes da pesquisa para os seus participantes e para a comunidade científica;
 - () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 - () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

- IV) Caso seja entrevistado(a), autorizo o uso de gravador na condição do áudio e a transcrição do conteúdo apenas para as finalidades e objetivos dessa pesquisa;
- V) Caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, do Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro.

Você receberá uma via assinada deste termo pela pesquisadora.

Esta pesquisa foi apreciada no: CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro, Bairro São José, Campina Grande – PB, CEP: 58401 - 490. Telefone: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande, ____/____/____

Valmira Lucia Matias Felipe

Nossos contatos

Valmira Lucia Matias Felipe. E-mail:
valmiralucia@hotmail.com

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades.
Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-1493

Autorização para participação

Eu _____,

email _____ Telefone () _____, abaixo

assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário (a) do estudo “**LETRAMENTO LITERÁRIO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.**” Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

**Ciente e de
acordo,**

Fagundes, ____/_____/____

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO II: DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DA PESQUISA EM COMITÊ DE ÉTICA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC



DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DE PROJETO

Declaro para fins de comprovação que foi analisado e aprovado neste Comitê de Ética em Pesquisa – CEP o projeto de número CAAE: 88332418.3.0000.5182, Número do Parecer: 2.796.044 intitulado: **Letramento Literário dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Concepções e práticas.**

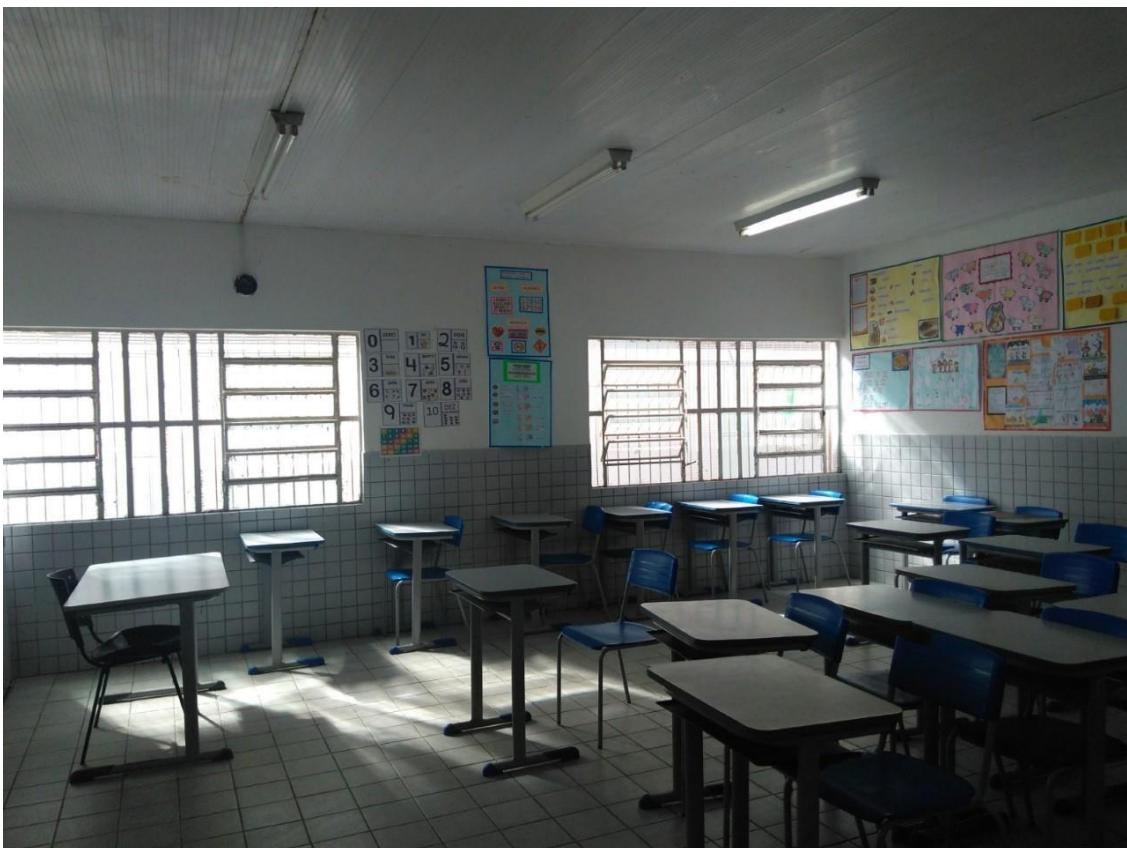
Estando o (a) pesquisador (a) ciente de cumprir integralmente os itens da Resolução nº. 466/ 2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que dispõe sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, responsabilizando-se pelo andamento, realização e conclusão deste projeto, bem como comprometendo-se a enviar por meio da Plataforma Brasil no prazo de 30 dias relatório do presente projeto quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.

Alana Abrantes N. de Pontes
SIAPE 1024297
Gerente de Ensino e Pesquisa
HUAC / UFCG / EBSERH

Alana Abrantes Nogueira de Pontes
Dr^a. Alana Abrantes Nogueira de Pontes
Gerente de Ensino e Pesquisa

Campina Grande - PB, 29 de Janeiro de 2019.

Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, Campina Grande – PB.
Telefone.: (83) 2101 – 5545. E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO III: FOTOS DA SALA DE AULA- P1

ANEXO IV- FOTOS DA SALA DE AULA – P2



ANEXO V: CRONOGRAMA DE CONCLUSÃO DA DISSERTAÇÃO**CRONOGRAMA DE CONCLUSÃO DA DISSERTAÇÃO**

PERÍODO	AÇÕES
Setembro	- Exame de Qualificação;
Outubro	- Reformulação do texto a partir das contribuições da banca; - Análise de dados; - Escrita do quarto capítulo de Análise dos dados.
Novembro	- Correção do quarto capítulo; -Reescrita do quarto capítulo.
Dezembro	- Revisão e correção do texto final da Dissertação pela orientadora;
Janeiro	- Reformulações do texto final da Dissertação.
Fevereiro	- Reformulações do texto final da Dissertação
Março	.- Defesa da Dissertação.