

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MIRIAM RAQUEL PIAZZI MACHADO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO
NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
NOVE ANOS: FUNÇÕES E USOS DA
LITERATURA INFANTIL**

Presidente Prudente
2011

MIRIAM RAQUEL PIAZZI MACHADO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO
NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
NOVE ANOS: FUNÇÕES E USOS DA
LITERATURA INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza

Linha de Pesquisa: Infância e Educação

Presidente Prudente
2011

MIRIAM RAQUEL PIAZZI MACHADO

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO
NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
NOVE ANOS: FUNÇÕES E USOS DA
LITERATURA INFANTIL**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador: Prof. Dra. Renata Junqueira de Souza (FCT/UNESP).

2º Examinador: Prof. Dra. Rosa Maria Graciotto Silva (UEM)

3º Examinador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi (FCT/UNESP)

Presidente Prudente, 29 de abril de 2011.

Aos meus pais, pela formação que me propiciaram;
ao André, pelo amor, paciência, apoio e cumplicidade;
ao Matheus e Marcos, meus melhores projetos,
pela compreensão e otimismo;
à minha sogra, Cida, pelas palavras de ânimo e força.

AGRADECIMENTOS

Aos diretores do C. A. João XXIII, José Luiz Lacerda e Andréa Vassalo Fagundes e ao Reitor Henrique Duque, responsáveis pelo Convênio com a UNESP, sem os quais este estudo não seria possível;

à Dra. Renata Junqueira de Souza, pela amizade, pela paciência e pela orientação cuidadosa e criteriosa;

aos diretores, professores, alunos e funcionários da escola consultada, pelo compromisso e cooperação;

às professoras, sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade, sem as quais ela também não se concretizaria;

aos professores da UNESP que se dispuseram a trabalhar com a turma do Minter, pela competência, disponibilidade e motivação;

às bolsistas que cuidaram dos meus alunos nas minhas ausências: Paola Bispo Coimbra, Jéssica Franck de Oliveira, Taís Pulinho Ramos;

às minhas irmãs e irmãos, cunhadas e cunhados, pelas horas de descontração e apoio;

às amigas Amanda, Cleuza, Vânia, Ana Paula, Fátima, Daniela, Raquel, pelas conversas e incentivo;

aos colegas da turma do Minter, pela amizade e corresponsabilidade;

à professora e amiga, Vera Lúcia Krepker de Oliveira, pelas contribuições relacionadas à Língua Inglesa;

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

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos.

(Cagliari, 1992, p.10)

Resumo

A presente pesquisa, Dissertação de Mestrado em Educação da UNESP Presidente Prudente, vinculada à linha “Infância e Educação”, é resultado de uma pesquisa qualitativa, estudo de caso, realizada em uma escola pública do município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Alfabetização e letramento são conteúdos importantes da prática pedagógica, que se somam a outros conteúdos de igual relevância para a criança nos anos iniciais. Entretanto, não basta desenvolver competências, mas também tornar o processo de aprendizagem um processo criativo, lúdico e de múltiplas consequências para as crianças. Nessa perspectiva, é que se encontra esta pesquisa, não apenas realçando o papel da alfabetização e letramento, mas aliando a essa tarefa uma outra, a do desenvolvimento integral do aprendiz, que se constrói dialogando com sua cultura, num processo ativo de aprendizagem. Assim sendo, a investigação destaca o papel da literatura na perspectiva de formar o futuro leitor e contribuir para uma aprendizagem significativa. Tomando-se como base o conceito de alfabetização, letramento e letramento literário foram feitas entrevistas semi-estruturadas e observações de aulas, buscando-se verificar e analisar como a literatura infantil era utilizada por três professoras do 2º ano do ensino fundamental. Os resultados mostraram que as professoras diferenciam alfabetização de letramento, utilizam a literatura infantil em sala de aula, muitas vezes como pretexto para alfabetizar e letrar, principalmente nos aspectos gramaticais, ortográficos e na estrutura do texto: parágrafos, travessão, letra maiúscula. As professoras empregam outros portadores de texto: rótulos e trabalham com gêneros textuais: receitas, poesias, pequenas narrativas. A escola oferece meios para a formação do leitor, através de um trabalho na biblioteca escolar, de oficinas literárias, incluindo em seu calendário a Feira do Livro. Entretanto, há que se investir na formação inicial e continuada dos professores no sentido de que possam compreender e utilizar o letramento literário na sala de aula para a constituição de uma comunidade de leitores ativos e autônomos.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Literatura Infantil, Letramento Literário.

Abstract

This research, Master Degree thesis in Education from UNESP Presidente Prudente, linked to "Children and Education" field, is the result of a qualitative research, case study, conducted in a public school from Juiz de Fora, Minas Gerais, Brazil. Literacy is an important content to pedagogical practice, while is added to other contents of similar relevance to child in the first grades of school. However, it is not enough to develop skills, but also to make the process of learning a creative, playful one with multiple consequences to children. In this perspective, this research happens, not only highlighting the role of literacy, but also combining this task to another one, the one about the integral development of the learner, who constructs a dialogue with his culture, in an active process of learning. Thus, the investigation emphasizes the role of literature in the perspective to train a future reader and to contribute to a significant learning. Based on the concept of literacy and literary literacy, semi-structured interviews and classroom observations, were done looking forward to verify and to analyse how children literature was used by three teachers in the 2nd year of elementary school. The results have show that teachers differ literacy, using children literature in the classroom, often as a pretext for literacy, mainly in terms of grammar, spelling and in the structure of text: paragraphs, dashes, capital letters. The teachers used other carrier texts: labels and have worked with text genders: recipes, poems, short narratives. The school has offered facilities to train readers, by working in the school library, literary workshops, including in its calendar the Book Fair. However, it is necessary to invest in initial and continuing formation of teachers to make possible to them to comprehend and use the literary literacy in the classroom to form a community of active and autonomous readers.

Keywords: Literacy, Children's Literature, Literary Literacy.

Lista de ilustrações

Ilustração 1 Produção de texto feita por um aluno I	120
Ilustração 2 Produção de texto feita por um aluno II	135
Ilustração 3 Atividade de montagem de frases	136
Ilustração 4 Imagem utilizada para produção de texto	144
Ilustração 5 Produções de textos feitas por dois alunos	145
Ilustração 6 Receita trabalhada pela professora	146

Lista de quadros

Quadro 1 – Identificação das professoras entrevistadas	51
Quadro 2 - Tempo de serviço e experiência no ano	53
Quadro 3 - Curso sobre literatura infantil, alfabetização e letramento	54
Quadro 4 - Curso sobre a literatura infantil em sala de aula	57
Quadro 5 - Importância do trabalho com literatura	58
Quadro 6 - Concepção de literatura infantil	61
Quadro 7 - Importância do uso da literatura infantil na escola	62
Quadro 8 - Concepção de alfabetização	64
Quadro 9 - Concepção de letramento	64
Quadro 10 - Definição de letramento literário	65
Quadro 11 - Utilização da literatura infantil nas aulas	67
Quadro 12 - Leitura de livros pela professora	70
Quadro 13 - Metodologia utilizada	75
Quadro 14 - Avaliação	81
Quadro 15 - Descrição de atividade feita com livro de literatura infantil	83
Quadro 16 - Reação das crianças ao trabalho com livros de literatura	90
Quadro 17 - Escolha dos livros pelos alunos	92
Quadro 18 - Crença em que a literatura possa servir para o letramento	94
Quadro 19 - Papel da literatura na prática pedagógica	95
Quadro 20. Classificação dos livros pelas professoras	98
Quadro 21. Qual livro a professora escolheria para trabalhar	100

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1 Um breve panorama sobre os conceitos: Alfabetização, Letramento, Letramento Literário e Literatura	14
1.1 Alfabetização: o conceito	14
1.2 O vocábulo letramento e sua definição.....	20
1.3 Letramento literário e sua definição	26
1.4 Um olhar sobre a literatura.....	31
1.4.1 Literatura: o conceito	31
1.4.2 A importância da literatura infantil.....	35
2 Os procedimentos metodológicos adotados	40
2.1 Aspectos conceituais da pesquisa	40
2.2 Aspectos formais da pesquisa	42
2.2.1 O local	42
2.2.2 A escolha dos sujeitos.....	45
2.2.3 As entrevistas	45
2.2.4 As observações.....	46
2.2.5 A análise dos dados	47
3 Letramento literário e professoras da pesquisa: concepções e modos de ensino	49
3.1 A escola e a leitura.....	49
3.2 As professoras do segundo ano do ensino fundamental.....	50
3.3 Métodos e prática em sala de aula	67
4 Letramento literário na prática/cotidiano de sala de aula: análise das observações.....	104
4.1 Qualidade do texto literário escolhido	104
4.2 Atividades de letramento literário.....	108
4.3 Consolidação do letramento.....	141
4.4 Sedimentação do gosto.....	149
5 Considerações finais	155
Referências	158
Apêndice 1: Entrevistas semiestruturadas.....	164

Introdução

O trabalho com alfabetização permeia todo meu¹ percurso profissional, pois mesmo antes de formada no antigo 2º grau, no curso de Magistério, já participava como monitora do MOBREAL, nos anos de 1984/85. Trabalhei em escolas da rede particular e pública, sendo que o percurso profissional é maior na rede pública.

Lecionei também no curso de Magistério – 2º grau – do Colégio de Aplicação João XXIII as disciplinas: História de Educação, Introdução à Filosofia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino. Ministrei ainda a disciplina Linguagem e Literatura Infantil no Curso Emergencial para Habilitação Profissional em Nível Médio – Modalidade Normal – do Professor de Educação Infantil em Exercício da Rede Municipal de Juiz de Fora, assim como ministrei o módulo Literatura e Alfabetização no Curso de Especialização em Alfabetização da Faculdade de Educação da UFJF, tendo orientado três monografias de conclusão de curso. Essas disciplinas propiciaram um aprofundamento nas questões relacionadas à literatura, tendo sido um fator motivador para a pesquisa em questão.

Tenho trabalhado com alfabetização desde a formação inicial, sou professora do 3º período da educação infantil, hoje 1º ano do ensino fundamental de nove anos, mas tenho uma experiência com 1ª, 2ª séries e 4ª séries do ensino fundamental, hoje 2º, 3º e 5º anos, o que favorece a compreensão de que a alfabetização é um processo que se desenvolve ao longo dos anos iniciais, não terminando quando o aluno conclui o primeiro ano de escolaridade.

Minha trajetória escolar e acadêmica desenvolveu-se basicamente em escola pública. Apenas a Especialização ocorreu em faculdade particular. Sou pedagoga, formada pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em 1989, na Habilitação Orientação Educacional. Fiz Especialização em Psicopedagogia em 1991, em Faculdade Particular, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Ao começar a trabalhar no Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF a partir de 1991, participei de vários cursos promovidos pela instituição, como também por outras instituições federais, dentre eles aulas de Linguística Aplicada (como ouvinte), do Curso de Especialização em Alfabetização, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade.

¹ Apenas a introdução deste trabalho encontra-se na 1ª pessoa do singular. O restante encontra-se na 1ª pessoa do plural.

Em 2006, coordenei, juntamente com a Professora Andréa Vassalo Fagundes – diretora de ensino do C. A. João XXIII -, a abertura da primeira turma do 3º período da educação infantil no C. A. João XXIII/UFJF que se efetivou como o 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Foi um trabalho gradativo de adequação à legislação federal², cujo início da primeira turma se deu em 2006, passou para duas turmas em 2007 e a partir de 2008, quatro turmas. Atualmente, são 80 os alunos na faixa etária de seis anos de idade, que compõem quatro salas de aula.

Em 2009, tive a oportunidade de prestar seleção para o Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências Tecnológicas da UNESP. Foi uma oportunidade de aprofundar os estudos e rever a prática pedagógica a partir de questões teóricas. Procurei, então, dedicar-me à área em que atuo, especificamente, alfabetização e letramento, dando ênfase ao uso da literatura infantil em salas de aulas.

Portanto, nesta pesquisa, pretendo estudar o cotidiano escolar e fiz um recorte relacionado às questões da alfabetização, letramento e literatura infantil. O enfoque dado ao trabalho restringe-se ao 2º ano do ensino fundamental, em razão de os alunos já estarem inseridos no processo de alfabetização e letramento de maneira mais intensa.

Vários autores estudaram e continuam a estudar a alfabetização e letramento como Soares (2008), Smolka (1993), Kleiman (1995), Ferreiro (1993), Cagliari (1992), Lemle (1988), Souza (2004) entre outros. Percebo que esse campo é muito fértil, dado que muitas questões já foram trabalhadas e outras precisam ser aprofundadas, como por exemplo: o que é relevante para uma criança nos primeiros anos escolares? Quais interesses e motivações lhes configuram como essenciais além do lúdico e das relações com outras crianças da mesma faixa etária? Como tornar o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita algo significativo e formativo? Qual o papel do professor nesse processo?

Essas são algumas questões que posso elencar, dentre inúmeras que perpassam o tema aqui apresentado. Mas a questão importante para esta investigação é: *Qual o papel da literatura infantil na aquisição da leitura e da escrita?*

Neste estudo, procurei verificar e analisar, a partir de pesquisa qualitativa, estudo de caso, de que forma a literatura infantil é utilizada pelas professoras³ do 2º ano do

² Leis n° 11.114, de 16 de maio de 2005 e lei n° 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que tornaram obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 (seis) anos.

³ Como os profissionais, objeto desta pesquisa são do sexo feminino, optou-se por utilizar o termo professoras.

ensino fundamental na perspectiva de formar o futuro leitor e contribuir para uma aprendizagem significativa.

Assim, com a intenção de estudar as relações que as professoras estabelecem entre alfabetização, letramento e o uso da literatura infantil em salas de 2º ano do ensino fundamental, organizei esta pesquisa nos seguintes capítulos:

No capítulo 1, faço um estudo dos termos alfabetização, letramento, letramento literário e literatura, buscando um diálogo com diversos autores que tratam dos conceitos relacionados a esta pesquisa.

No segundo capítulo, apresento a metodologia utilizada neste trabalho, tanto nos aspectos conceituais quanto formais.

No terceiro capítulo procuro dar voz às professoras e ouvi-las como sujeitos desta pesquisa, suas concepções sobre alfabetização, letramento, letramento literário bem como as metodologias utilizadas com o livro de literatura infantil em suas salas de aula. Através de entrevistas, traço o perfil dessas docentes.

No quarto capítulo, faço uma imersão no cotidiano escolar, analisando a prática das três professoras alfabetizadoras, relacionando, comparando e discutindo as concepções emanadas nas entrevistas e a prática em sala de aula.

Por fim, busco algumas sugestões e considerações, que, embora ainda provisórias, elucidam o papel da literatura infantil na prática pedagógica.

1 Um breve panorama sobre os conceitos: Alfabetização, Letramento, Letramento Literário e Literatura

Neste capítulo, pretendemos fazer uma imersão nos conceitos de alfabetização, letramento, letramento literário e literatura, a partir de autores que têm discutido esses conceitos ao longo dos últimos anos.

1.1 Alfabetização: o conceito

Em Luiz Carlos Cagliari (1992⁴, 1998⁵) e Magda Soares (2009⁶) encontramos alguns subsídios para conceituar o termo alfabetização.

Para Cagliari (1992, p. 8), a “alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura”.

Precisamos deixar claro, desde o início, que esse aprendizado começa mesmo antes de a criança adentrar os muros escolares. Segundo o autor, aos três anos a criança já usa um vocabulário que expressa um conjunto de regras gramaticais, quando chega à escola ela domina a forma de falar própria da comunidade a que pertence:

Uma criança que entra para a escola pela primeira vez aos 7 anos já trilhou um longo caminho lingüístico, já provou no dia-a-dia um conhecimento e uma habilidade lingüística muito desenvolvidos. (CAGLIARI, 1992, p.19)

Dessa forma, o professor precisa considerar os conhecimentos que o aluno traz, uma vez que é um ser ativo e pronto para inúmeras aprendizagens:

A criança que se inicia na alfabetização já é um falante capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão nas circunstâncias de sua vida em que precisa usar a linguagem. Mas não sabe escrever nem ler. Esses são usos novos da linguagem para ela, e é sobretudo isso o que ela espera da escola. (CAGLIARI, 1992, p. 29)

⁴ Foi utilizada a 4ª edição do livro Alfabetização & Lingüística.

⁵ O livro Alfabetizando sem o Ba-be-bi-bo-bu utilizado é a 4ª impressão, de 2003.

⁶ Livro Letramento: um tema em três gêneros, 2009, é 3ª edição, revisada conforme o Novo Acordo Ortográfico.

A criança, pois, espera que a escola ofereça mecanismos para que se aproprie desse conhecimento historicamente acumulado. É necessário aproveitar todo o conhecimento que as crianças trazem, sem sufocá-las ou considerá-las incapazes para aprender. Como Cagliari (1992) ressalta

Além disso, elas contam ainda com uma capacidade enorme de análise da linguagem oral, o que irão perder logo que entrarem na escola, sufocadas pelo modo como se ensina o português, tomando-se a escrita ortográfica como base para tudo. Na análise de muitos erros encontrados em provas e nas avaliações feitas na alfabetização, é fácil observar que, em muitos casos, a criança revela um apego às formas fonéticas da língua, em lugar das formas ortográficas, não raramente deixando o professor perplexo com a “burrice do aluno”, devido a sua incapacidade de analisar a fala com a mesma competência que a criança apresenta. (CAGLIARI, 1992, p. 29)

Emília Ferreiro (1993⁷) aponta que não se pede de imediato que a criança grafie as palavras com correção, o que favorece valorizar a experiência que ela já traz e permite uma apropriação da escrita como algo interessante

Da mesma maneira que a aprendizagem da língua oral ou do desenho, considera-se essencial, nas primeiras etapas, dar o máximo de ocasiões para produzir e interpretar escritas, que irão se aproximando do modelo adulto (já que nenhuma criança está motivada para inventar um código secreto mas para compreender o do mundo adulto). A correção contínua e imediata gera inibição e impede a reflexão e a confrontação. Os erros também necessitam ser interpretados pelo professor, já que nem todos os erros se parecem (não têm a mesma origem nem “dizem” o mesmo com respeito à evolução). Qualquer adulto alfabetizado se engana ao ler ou ao escrever; o que indica seu grau de alfabetização é sua possibilidade de autocorreção. (FERREIRO, 1993, p. 47)

É importante enfatizar, portanto, que a criança faz um exercício de reflexão quando está aprendendo a ler e a escrever a língua materna. Os desvios ortográficos que comete têm relação com o dialeto que a sua comunidade usa, como também com a dificuldade de estabelecer uma relação direta entre letra e som, pois vários sons podem ter várias correspondências gráficas, como também as letras, nem sempre, corresponderem ao mesmo som, dependendo de sua posição na palavra.

⁷ Foi utilizada a 4ª edição, 1ª reimpressão, do livro *Com todas as letras*

Nesse sentido, Magda Soares (2008⁸), ao fazer a releitura de texto publicado em 1985, explica que aprender a ler e a escrever não é apenas um processo de tradução, mas que exige um conhecimento aprofundado sobre a língua:

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um *outro* código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (SOARES, 2008, p. 17)

Cagliari (1992) nos mostra que não é uma tradução, como afirma Soares (2008), mas uma reflexão feita pela criança, que pensa sobre a escrita e se esforça para se apropriar da linguagem trabalhada pela escola:

[...] É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos lingüísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz. Ele se concentra e reflete mais do que se possa pensar. E, quando é injustamente criticado pelo seu esforço, desilude-se com a escola, ou tenta aprender apesar dela. (CAGLIARI, 1992, p.61)

Miriam Lemle (1988⁹) esclarece que há relações complicadas entre sons e letras que é preciso estar atento para facilitar o aprendizado dos alunos:

Encontramos três tipos de relação:

- * relação de um para um: cada letra com seu som, cada som com uma letra;
- * relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição: cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição;
- * relações de concorrência: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição. (LEMLE, 1988, p. 25)

Portanto, é necessário considerar todas as dificuldades que nossa língua apresenta, assim como a variação dialetal, e valorizar toda a motivação que a criança tem para o aprendizado, não somente o relacionado à língua materna, como também todas as outras

⁸ O livro Alfabetização e Letramento utilizado é a 5ª edição, 2ª reimpressão.

⁹ 2ª edição do Guia Teórico do Alfabetizador.

aprendizagens que se colocam necessárias para a sua constituição, como sujeito na sociedade. Nesse sentido, Cagliari (1992) salienta que:

[...] aprender português, como se disse antes, não é só aprender como a língua (e suas variedades) funciona, mas também estudar ao máximo os usos lingüísticos; e isso não significa só aprender a ler e a escrever, mas inclui ainda a formação para aprender e usar variedades lingüísticas diferentes, sobretudo o dialeto-padrão. A escola dessa forma não só ensinaria português, como desempenharia ainda o papel imprescindível de promover socialmente os menos favorecidos pela sociedade. (CAGLIARI, 1992, p. 83)

Além do conhecimento do caminho que o aluno faz para a aprendizagem da leitura e da escrita, a escola, ou seja, o professor alfabetizador precisa de conhecimentos específicos para propiciar atividades que o façam avançar na construção de suas hipóteses a respeito da língua. Cagliari (1992) explica que o educador precisa lançar mão de conhecimentos sobre a Fonologia para planejar atividades interessantes para seus alunos mostrando como de fato funciona a fala e a escrita:

A técnica descritiva da Fonologia pode ser usada também para mostrar como funciona o sistema de escrita do português e sua relação com a ortografia. Um aluno que escreve *estensão* usa o *s* porque essa letra no sistema de escrita está em variação livre com *x* na posição entre vogal e consoante, porém a forma ortográfica representa essa palavra com *x*, *extensão*, como representa com *s* a palavra *estender*... (CAGLIARI, 1992, p. 93) (grifos do autor)

Nesse sentido, aprender a ler e escrever significa uma tarefa complexa, mas pode se tornar mais fácil se desde o início se deixar claro para a criança as arbitrariedades de nossa língua:

Mesmo para os que sabem é preciso dizer, logo no início, o que é a escrita, as maneiras possíveis de escrever, a arbitrariedade dos símbolos, a convencionalidade – que permite a decifração –, as relações variáveis entre letras e sons – que permitem a leitura. Enfim, é preciso não camuflar a complexidade da língua. (CAGLIARI, 1992, 99-100)

Cagliari esclarece que o aprendizado da leitura é mais fácil do que o aprendizado da escrita. Além disso, ler é mais importante do que escrever, visto que muitas pessoas alfabetizadas passam a vida sem escrever, mas não passam sem ler:

Uma criança pode começar ouvindo histórias, aprendendo a decifrar os sons das letras (no seu dialeto e no da escola) em diversos contextos (palavras diferentes), e se pôr a ler pequenos textos de cujo conteúdo já tem conhecimento (já ouviu) ou que sabe de cor, como canções, provérbios, adivinhações etc. Se esse tipo de atividade for intensificado, a criança passa a ter um outro tipo de contato com a escrita, que não é simplesmente um jogo de montar e desmontar sílabas e palavras. (CAGLIARI, 1992, p. 168)

É importante dar significado ao processo que se desenrola com a criança no aprendizado da leitura e da escrita, contribuindo para a sua formação, despertando o sentido do que ela está fazendo. Nessa perspectiva, Cagliari (1992) mostra que o objetivo da escrita é a leitura, portanto, é necessário trabalhar no sentido de alcançar esse objetivo na escola, e, por consequência, as outras aprendizagens que nesse espaço se desenvolvem:

[...] O objetivo da escrita é a leitura, mas quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve. Portanto, a leitura é uma habilidade que precede a própria escrita...

Além de ter um valor técnico para a alfabetização, a leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar. (CAGLIARI, 1992, p. 169)

No livro *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu*, Cagliari (1998) explicita qual seria o segredo da alfabetização:

O segredo da alfabetização é a leitura (decifração). Escrever é uma decorrência do conhecimento que se tem pra ler. Portanto, o ponto principal do trabalho é ensinar o aluno a decifrar a escrita e, em seguida, a aplicar esse conhecimento para produzir sua própria escrita. (p. 104)

[...] A alfabetização realiza-se quando o aprendiz descobre como o sistema de escrita funciona, isto é, quando aprende a ler, a decifrar a escrita. (CAGLIARI, 1998, p. 113)

Se para Cagliari o segredo da alfabetização é a decodificação, Magda Soares (2009) comunga dos mesmos pressupostos, já que para ela alfabetizar é a aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever. Alfabetizado é aquele indivíduo que aprendeu a ler e a escrever. Nas palavras da própria autora “[...] aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita”. (SOARES, 2009, p. 39)

Ao nos deparar com esse valor técnico da alfabetização, devemos considerar também o valor social. Smolka (1989¹⁰) chama a atenção para que o processo de alfabetização não deva ser visto apenas sob a perspectiva individual, mas é preciso levar em conta as interações estabelecidas com o outro:

Diante disso, a questão pedagógica da alfabetização merece ser analisada não apenas em relação ao processo de construção individual do conhecimento, proposto por Piaget e Ferreiro, mas precisa ser situada levando-se em conta o processo de internalização dos papéis e funções sociais apontados por Vygotsky. Ganha força aqui o caráter intersubjetivo dessa construção, no jogo das representações sociais e políticas. (SMOLKA, 1989, p. 58)

Portanto, é fundamental que não se deixe de lado o aspecto social da aprendizagem, considerando-se as condições onde a produção do conhecimento ocorre, a fim de que a alfabetização se efetive.

Leda Verdiani Tfouni (1988) esclarece que os termos alfabetização e letramento¹¹ são inevitavelmente ligados entre si, destacando que os sistemas de escritura são um produto cultural e esses termos são processos de aquisição de um sistema escrito. Para ela

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. (TFOUNI, 1988, p. 9)

Se a alfabetização pertence ao âmbito individual, Maria do Rosário Longo Mortatti (2004), em seu livro *Educação e Letramento*, esclarece que só alfabetizar já não basta:

De fato, ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam... mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando de “letramento”. (MORTATTI, 2004, p. 34)

¹⁰ 2ª edição.

¹¹ A definição desse termo encontra-se no item 1.2 O vocábulo letramento e sua definição.

Entendemos, a partir dessa imersão no conceito de alfabetização, é que ela é compreendida como processo de decifração da leitura e aquisição da escrita. Entretanto, percebemos também que não basta apenas alfabetizar, ou seja, apenas decodificar. É preciso ir além.

Dessa forma, a apropriação da escrita, que leva em consideração a posse, a ação do sujeito sobre o objeto da leitura e da escrita, não é vislumbrada pelo termo alfabetização. Esse aspecto será detalhado no próximo tópico, analisando-se o que se tem nomeado por letramento.

1.2 O vocábulo letramento e sua definição

O termo letramento é discutido por Magda Soares (2009) que enfatiza seu uso recente em nosso país e mesmo em países desenvolvidos. O vocábulo surgiu como tradução da palavra inglesa *literacy*, que é “a condição de ser letrado”. A palavra letramento surgiu em função da necessidade de se nomear um novo fenômeno:

[...] novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. (SOARES, 2009, p. 21)

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. (SOARES, 2009, p. 20)

Qual será, então, a definição apresentada pela autora para o termo letramento? Essa é uma questão muito complexa, que depende da compreensão de uma dimensão individual ou social.

Letramento pode ser considerado como o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2009, p. 18)

Soares desenvolve seu trabalho deixando clara a diferença que estabelece entre alfabetização e letramento.

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em 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, 2009, p. 39-40)

Ela também salienta a importância do letramento para a constituição do sujeito na sociedade e cultura em que vive:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2009, p. 37)

Enfim: a hipótese é que aprender a ler e escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros. (SOARES, 2009, p. 38)

Na mesma direção, Tfouni (1988) apresenta o letramento ligado aos aspectos sócio-históricos, considerando-o como produto do desenvolvimento da sociedade:

Enquanto que a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. (TFOUNI, 1988, p. 16)

Pode-se afirmar, então, que letramento é muito mais do que alfabetização e concordar com Soares (2009) nesse sentido, visto que seu significado vai além da decifração do código escrito, assim como ele tem relação com a forma com que a pessoa interage com os diferentes portadores de texto e os usa socialmente

[...] o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim, letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p. 44)

Angela Kleiman (1995) apresenta a definição de letramento dentro dessa mesma perspectiva, explicitando que as práticas tradicionais de alfabetização serviam para a classificação dos sujeitos:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19)

Portanto, uma consideração importante a se fazer é que a pessoa não precisa ser alfabetizada para ser letrada. Isso parece um absurdo, mas se partirmos do pressuposto que letramento envolve a interação com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na vida do ser humano, quando se faz o uso social dessas funções, podemos dizer que o indivíduo é letrado, mesmo sem ser alfabetizado. Soares (2009) explicita claramente:

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda analfabeta, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, **letrada**. (grifos da autora) (SOARES, 2009, p. 24)

Mortatti (2004) também ressalta essa questão, explicitando que não se pode afirmar que exista um nível zero de letramento, assim como há pessoas alfabetizadas que não são letradas:

Em se tratando de sociedades letradas, ou que têm algum tipo de contato com elas, não se pode afirmar que exista um nível zero de letramento, nem uma distinção precisa entre letramento e analfabetismo, nem tampouco, iletrados absolutos. Assim também não se pode fazer distinção radical entre usos orais e usos escritos da língua, uma vez que esses usos se interpenetram. Mesmo adultos ou crianças analfabetos ou pertencentes a grupos com cultura predominantemente oral podem ser consideradas letradas em certo nível, porque podem utilizar em seu discurso oral características apontadas como exclusivas do discurso escrito, indicando sua imersão no letramento, por meio

de práticas orais de socialização do escrito e de aprendizagem não escolar da cultura letrada. Ou, ainda, pode ocorrer que pessoas alfabetizadas tenham um baixo nível de letramento, chegando mesmo a ser consideradas iletradas. (MORTATTI, 2004, p. 106-107)

Entretanto, a concepção acima descrita não quer dizer que devemos dar-nos por satisfeitos se uma pessoa pode ser considerada letrada, mesmo sem ser alfabetizada. Alfabetizar e letrar são ações distintas, mas complementares:

O ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*. (SOARES, 2009, p. 47) (grifos da autora)

E nesse sentido, como diferenciar a pessoa apenas alfabetizada da pessoa letrada? Soares (2009) responde a essa pergunta esclarecendo a dificuldade de se ter a resposta, porque letramento envolve dois fenômenos diferentes, a leitura e a escrita, com todas as suas características próprias. Então, dependendo do tipo de letramento, porque pode existir diferentes necessidades do indivíduo e do seu contexto social, é que se vai considerar a pessoa letrada ou alfabetizada.

Para que haja efetivamente o letramento, ou seja, para que a escola possa trabalhar desenvolvendo esse processo, chegando ao produto desejado, são necessárias algumas condições. Soares (2009) estabelece duas condições essenciais:

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população – só nos damos conta da necessidade de *letramento* quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever.

Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. (SOARES, 2009, p. 58) (grifo da autora)

Apesar de tentarmos até aqui a definição do termo letramento, sabemos que esse conceito envolve complexidades difíceis de serem aplicadas em uma única definição. Isso se deve ao fato de que, subjacentes às definições de letramento encontram-se duas dimensões essenciais às quais Magda Soares (2009) nomeia como dimensão individual e dimensão social.

Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo *pessoal*, parecendo referir-se, como afirma Wagner (1983, p. 5), à “simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever”. Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno *cultural*, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. (SOARES, 2009, p. 66)

Tendo essas dimensões em mente, não podemos desconsiderar o papel político que o letramento carrega consigo. Portanto, uma visão mais radical, ou revolucionária o concebe

como um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2009, p. 74-75)

[...] letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam em uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever. (SOARES, 2009, p. 75) (grifos da autora)

Quando se fala em práticas sociais, é impossível ser neutro. Isso não é diferente quando se fala em letramento. Dessa forma, há diferentes conceitos de letramento, que vão variar de acordo com a concepção de sociedade que se tem ou se quer privilegiar:

Resumindo, os conceitos de letramento enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade (a versão “fraca”), ou em seu poder “revolucionário”, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão “forte”). Apesar dessa diferença essencial, tanto a versão “fraca” quanto a versão “forte” evidenciam a relatividade do conceito de letramento: porque as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço. (SOARES, 2009, p.78)

Contudo, é necessário considerarmos o letramento como um direito humano absoluto, mesmo que não consigamos uma definição absoluta e universal para o termo:

O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse

direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela. (SOARES, 2009, p. 120)

Esse direito absoluto é dever de diversas instituições assegurar, dentre elas, a escola. Portanto, uma tarefa a ser desenvolvida pelo professor. Este precisa não apenas alfabetizar e letrar, pois a decodificação é apenas uma das facetas do processo. É necessário que a leitura faça sentido para o educando para que ele se perceba como sujeito do processo, como alguém capaz de reconhecer os usos sociais da língua nas duas modalidades (oral e escrita), usando-as adequadamente nas situações comunicativas.

Concluimos esse item destacando que o panorama que temos hoje exige não apenas que o indivíduo saiba ler e escrever, mas que a leitura e a escrita façam sentido para ele e que saiba utilizá-las nos diversos contextos sociais em que tem acesso. A tarefa da escola, portanto, não se resume a alfabetizar, mas oferecer condições para que o indivíduo se insira na sociedade letrada, utilizando o saber constituído socialmente, dialogando com essa sociedade, interagindo com os diversos portadores de texto.

Nesse sentido, Santos e Souza (2004) esclarecem o papel do professor em desenvolver o gosto pela leitura como forma de dialogar com o mundo:

[...] o gosto pela leitura se constrói por meio de um longo processo em que sujeitos desejantes encontram nela uma possibilidade de interlocução com o mundo, espera-se que o professor seja um agente fundamental na mediação entre alunos e suportes textuais, um impulsionador e guia, no sentido de um contato cada vez mais intenso e desafiador entre o leitor e a obra a ser lida. (SANTOS E SOUZA, 2004, p. 81)

Portanto, a leitura da literatura é de grande importância para o letramento. Se é na escola que a criança tem o primeiro contato com a leitura e a escrita, é também na escola que o aluno deveria aprender sobre letramento. Sendo assim, o professor deve oferecer condições para que essa apropriação aconteça e que a criança estabeleça um vínculo com a leitura literária. É o que pretendemos trabalhar no próximo item.

1.3 Letramento literário e sua definição

Acreditamos que é importantíssimo trabalhar com a leitura literária na escola, desenvolvendo o letramento literário. Mas o que vem a ser o letramento literário? Nesta parte do trabalho, para compreender essa terminologia, baseamo-nos nos estudos de Rildo Cosson (2007) e colaboradores, que desenvolveram e aplicaram uma proposta de letramento literário com vistas a ampliar e fortalecer o trabalho com a leitura na escola básica.

Cosson (2007) destaca em seu livro: “Letramento Literário: Teoria e Prática”, o valor da literatura e o caminho a ser seguido para o letramento literário na escola, a escolarização (didatização) da literatura, mas destacando o valor da literatura e sua função social, a reforma, o fortalecimento e ampliação da educação literária que se oferece na escola.

Para Cosson (2007) letramento literário possui uma configuração especial:

É 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. (COSSON, 2007, p. 12)

Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67) definem letramento literário “como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Os autores explicitam a definição de letramento literário, detalhando sua compreensão sobre o termo, considerando as palavras chaves dessa definição:

Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. [...] Por fim, trata-se da apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos. (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67-68)

Essa apropriação da obra literária contribui efetivamente para a formação do indivíduo e conseqüentemente da sociedade. Rildo Cosson (2007) destaca o poder da

linguagem na formação da sociedade letrada e realça o lugar que tem a escrita nessa sociedade, e portanto, para a constituição do sujeito, pois ela é plena de saberes sobre o homem e sobre o mundo:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2007, p. 17)

É importante deixarmos claro que quando se fala em trabalho a ser feito no interior das escolas a fim de que a literatura seja uma experiência vivida pelos alunos, não queremos que se perca o compromisso com a humanização e o prazer. O que pretendemos é que essa escolarização permita o acesso a esse saber no ambiente escolar, bem como estimule a apropriação de diferentes pontos de vista, de formação do educando como um leitor dentro de uma comunidade de leitores, que saiba se expressar, que saiba fazer a crítica do que lê, que dialogue com o autor dos textos lidos.

Magda Soares¹² (2003) detalha essa questão e explica que a escolarização da literatura é um processo inevitável, o que se deve negar é a deturpação, ou seja, a inadequada e imprópria escolarização da literatura:

[...] o que se quer deixar claro é que a literatura é *sempre e inevitavelmente* escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização *adequada* da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura. (grifos da autora) (SOARES, 2003, p. 24-25)

Walty (2003) reforça essa questão apresentada por Soares e destaca que a literatura presente na escola é, muitas vezes, a única literatura a que têm contato as crianças, e, portanto, é imprescindível:

[...] muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário. Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos. A literatura deve circular na escola, pois urge formar

¹² 2ª edição, 1ª reimpressão. 1ª edição é de 1999.

um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente. (WALTY, 2003, p. 54)

Paulino (2007) esclarece que a formação de leitores acontece em vários lugares, visto que está relacionada à vida social, mas que não deve se desligar da escola e de outras instituições como o mercado

Leitores se formam mesmo é através de suas próprias leituras, e estas se dão em diversos momentos de relacionamentos humanos, em diversas circunstâncias culturais, de cunho mítico, político, boêmio, misantrópico e outros. Assim, a formação de leitores se desenvolve o tempo todo, ao longo da vida inteira, às vezes com lentidão, às vezes com dificuldades, às vezes com um ritmo alucinado e surpreendente para o próprio sujeito que se perde em suas leituras. (PAULINO, 2007, p. 146)

Ler literatura é uma atividade que precisa ser aprendida. É, portanto, papel da escola encontrar os meios para que essa prática se efetive, pois nossa leitura fora da escola está fortemente relacionada pela forma como aprendemos a ler e a interpretar o material escrito, a fazer a análise literária:

Longe de destruir a magia das obras, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade. O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. (COSSON, 2007, p. 29)

Paulino e Cosson (2009) reforçam que a experiência da literatura oferece um movimento tanto individual quanto social:

A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido. (PAULINO e COSSON, 2009, p. 69-70)

E o professor tem uma tarefa de suma importância nessa apropriação. É ele, mais experiente em relação à produção cultural da sociedade, que deverá propiciar condições para que a obra seja explorada ao máximo, em todas as suas potencialidades. Cosson (2007) esclarece

Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. (COSSON, 2007, p. 29)

Arena (2010) reforça esse papel mediador que tem o professor no processo de construção de sentidos pelo pequeno leitor:

Nessas relações entre o gênero literário e o pequeno leitor, destaca-se o processo de atribuição de sentidos, considerado a pedra de toque do ato de ler. Materializado e inscrito em seu suporte, o gênero chega às mãos do leitor pela mediação do outro. O mediador espera que a obra possa manter uma relação dialógica histórica e cultural com o leitor. Acima de tudo, o ato de aprender a ler literatura, de construir sentidos pelos enunciados verbais escritos, é, ao mesmo tempo, desafiante, estruturante, constituinte, mas mutante, estabilizante, todavia, instabilizante, no processo de apropriação da cultura, do literário e da língua como traço cultural. (ARENA, 2010, p. 17)

Nesse ponto, não devemos considerar a tarefa solitária. Rildo Cosson (2007, p. 27) expõe que “a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário”. Aqui se destaca a abertura ao outro, não só ao texto, mas também às inúmeras vozes que se apresentam num texto escrito:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. (COSSON, 2007, p. 27)

Cecília Goulart (2007) reforça o sentido dessa formação de leitores, explicando a abertura que o texto literário propicia e possibilita o desenvolvimento e relacionamento humanos:

Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido de que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela

que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar. (GOULART, 2007, p. 64-65)

O letramento literário é, pois, fundamental para a constituição do leitor, como também para a formação do ser e, conseqüentemente, de todos que estão inseridos nesse processo de aprendizagem. Rildo Cosson (2007) assim justifica

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de 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, 2007, p. 30)

O autor, no trecho acima, afirma que a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor. Enfatiza-se aqui o papel da literatura não como pretexto para alfabetizar, mas como instrumental para formar culturalmente o ser que nela se integra. Nesse sentido, Cosson (2007) ressalta que

Ser leitor de literatura na escola é mais que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. (COSSON, 2007, p. 120)

O autor conceitua, então, o letramento literário que é “esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética”. (COSSON, 2007, p.120)

Portanto, a literatura leva a muitos outros caminhos, a aprendizagens significativas, a experiências quase reais que envolvem o ser e o ajudam a compreender o mundo que o rodeia muitas vezes através da fantasia e do imaginário. Nesse processo, o leitor, ao assimilar a obra lida, se torna também autor, pois mediante sua leitura e suas experiências, pode argumentar, criticar, levantar outras questões, ou simplesmente, apreciar o que um outro autor tentou propagar através de sua escrita. Nesse sentido, o leitor vai se desenvolvendo tanto cultural quanto criticamente.

Diante de tais pressupostos teóricos, é importante ressaltar que a proposta de letramento literário tem como objetivo maior a formação de uma comunidade de leitores. Cosson conclui

[...] o ensino de literatura passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e ou no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo. Um leitor que se reconhece como membro ativo de uma comunidade de leitores. (COSSON, 2007, p. 120)

Após a apresentação dessas colocações, percebemos que o letramento literário se faz mais que necessário na escola de hoje. As crianças precisam estar alfabetizadas para que se apropriem do mecanismo da linguagem e também assimilem a leitura dos textos literários, que se constituam como leitores que dialoguem com a leitura. Nesse diálogo o sujeito se constrói e contribui para a construção da sociedade que o cerca.

Assim, ao verificar que a alfabetização enquanto decodificação limita a criança e que, o letramento mostra-lhe o uso da língua em um contexto social, ao introduzir em salas dos anos iniciais a literatura, ou o letramento literário, pressupomos que se pode superar algumas dificuldades da escola na função de ensinar crianças a ler e escrever. No próximo item, procuramos conceituar literatura e destacar sua importância para a constituição do leitor, inclusive a literatura para pequenos como material para o ensino da leitura em sala de anos iniciais da escola fundamental.

1.4 Um olhar sobre a literatura

1.4.1 Literatura: o conceito

A literatura brasileira, como afirma Antonio Candido (2007¹³), é produto da colonização, uma adaptação da cultura do colonizador:

Como toda a cultura dominante no Brasil, a literatura culta foi aqui um produto da colonização, um transplante da literatura portuguesa, da qual saiu a nossa como prolongamento. No país primitivo, povoado por

¹³ 5ª edição. Publicado inicialmente em 1997 pela Editora Humanitas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

indígenas na Idade da Pedra, foram implantados a ode e o soneto, o tratado moral e a epístola erudita, o sermão e a crônica dos fatos.

A partir daí desenvolveu-se o processo de formação da literatura, como adaptação da palavra culta do Ocidente, que precisou assumir novos matizes para descrever e transfigurar a realidade nova [...] A história da literatura brasileira é em grande parte a história de uma imposição cultural que foi aos poucos gerando expressão literária diferente, embora em correlação estreita com os centros civilizadores da Europa. (CANDIDO, 2007, p. 13-14)

Essa literatura veio se desenvolvendo ao longo do tempo, sofrendo adaptações e contornos próprios, até se consolidar no sistema que temos hoje. Mas, o que é literatura?

Marisa Lajolo (1989¹⁴) afirma que cada tempo, cada grupo social tem sua definição para literatura:

Já houve centenas de tentativas de definir o que é literatura. Nessas investidas, vários têm sido os critérios pelos quais se tenta identificar o que torna um texto literário ou não literário: o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata a obra, a natureza do projeto do escritor... tudo isso já teve ou ainda tem sua hora e sua vez. Cada uma destas definições é parcial em si mesma. E em conjunto, mais do que se anularem umas às outras, complementam-se, ajustam melhor certos aspectos e, acima de tudo, correspondem ao que foi ou é possível pensar de literatura num determinado contexto da vida do homem. (LAJOLO, 1989, p. 25)

Dessa forma, a literatura terá sua definição situada num momento histórico, dependendo das formulações daquele período, configurando assim as literaturas daquele momento específico. Lajolo (1989, p. 27) completa que “apontar, então, como a literatura foi diferentemente concebida em diferentes momentos da história é o caminho esperado”.

Como o homem vive e se move entre as palavras, a arte literária tem uma ligação intensa com a linguagem. Desse modo, essa ligação entre elas “favorece um conceito de literatura que privilegia a manifestação escrita sobre a oral”. (LAJOLO, 1989, p. 29)

No correr dos anos e séculos, várias foram as definições do termo. Mas uma que parece vencer o tempo é a que Lajolo (1989, p. 70) apresenta: “Este conceito e esta prática de literatura como alguma coisa que toca profundamente as pessoas, como transbordamento de uma alma para outra, parece durar até hoje”.

¹⁴ O que é literatura, 10ª edição; 1ª edição em 1982.

Para Nelly Novaes Coelho (2000), a literatura deve ser compreendida como um fenômeno de linguagem e como arte. A autora exemplifica:

1. 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.

2. Literatura é *arte* e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que se alcance sua formação integral (sua consciência do *eu+ o outro + mundo*, em harmonia dinâmica).(grifo da autora) (COELHO, 2000, p.10)

A literatura é, portanto, uma forma de entrar no mundo social e historicamente construído através da palavra que expressa pensamentos, sentimentos, ideias, imaginação e realidade. Ela revela os conceitos de uma determinada época, assim como a tentativa de superação daquele momento histórico. Da mesma forma, é arte, pois leva o indivíduo além da assimilação de informações, potencializa a criatividade, num jogo de palavras que libera a fantasia, o papel criador e o prazer.

Neste sentido, o papel da literatura é rico em significados para o ser humano. É uma experiência marcante na vida da criança, que encontra no texto possibilidades de adentrar o contexto das personagens, se relacionando com a história, discutindo suas crenças e suas convicções, compreendendo situações vividas ou rejeitando-as. Ricardo Azevedo (2004) deixa claro que

Para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida. (AZEVEDO, 2004, p. 39)

A palavra escrita possibilita a quem dela se utiliza a abertura de horizontes, o desvendar de mundos e de épocas, a compreensão desse mundo. Nesse processo de compreensão do mundo se processa a formação do indivíduo e aqui visualizamos o papel da escola como um espaço diferenciado para a formação que vimos esboçando neste trabalho. Nelly Novaes Coelho (2000) reforça as duas faces básicas da formação visada:

[...] a que exige do educando a assimilação de informações e conhecimentos para integrá-los em um determinado conjunto coerente do saber, e a que deve estimular ou liberar as potencialidades específicas de cada um deles. (COELHO, 2000, p. 17)

Esse espaço escolar pode ser considerado como importantíssimo para a construção do indivíduo, tanto em relação aos saberes de que necessita para viver em sociedade, quanto para a construção de um ser criativo, tendo todas as suas potencialidades desenvolvidas.

Neste contexto descrito por Coelho (2000) aparece o poder da literatura na compreensão do real em suas múltiplas significações, bem como o papel do professor que vai trabalhar com a literatura:

[...] o professor precisa estar “sintonizado” com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente da “geléia geral” dominante e de suas possíveis causas) e da docência (como profissional competente). (COELHO, 2000, p.18)

Dessa forma, a função do professor é destacada não só como aquele que detém o conhecimento, mas também como aquele que, antes de tudo, é um leitor, visto que, de acordo com a referida autora:

[...] acreditamos que a literatura (para crianças ou para adultos) precisa urgentemente ser descoberta, *muito menos como mero entretenimento* (pois deste se encarregam com mais facilidade os meios de comunicação de massa), e muito mais como uma *aventura espiritual* que engaje o *eu* em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções. (COELHO, 2000, p. 32) (grifos da autora)

Podemos nos deparar com diversos conceitos ao longo dos tempos, mas o poder da palavra escrita na vida do homem não pode deixar de ser considerado. “O que parece permanecer intocado é a força da palavra como forma de simbolizar o mundo e o lugar das pessoas no mundo.” (COELHO, 2000, p. 58)

Dentro desta perspectiva, o que vem a ser a literatura infantil, ou a literatura para pequenos?

1.4.2 A importância da literatura infantil

Neste item destacaremos a importância da literatura infantil. Precisamos esclarecer que a literatura infantil ou literatura para pequenos não é coisa menor, mesmo que segundo alguns autores a literatura infantil não desfrute do *status* de obra de arte.

Lígia Cademartori¹⁵ (2006, p. 18) apresenta a importância da literatura infantil no Brasil, e explica a questão do adjetivo “infantil” como uma definição do gênero. Ela esclarece que “nem tudo o que circula como livro para criança é literatura infantil”.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman¹⁶ (2006) explicam que a destinação da obra literária para o público infantil não a faz inferior:

[...] nunca é demais frisar o peso circunstancial que o adjunto *infantil* traz para a expressão literatura infantil. Ele define a destinação da obra; essa destinação, no entanto, não pode interferir no literário do texto. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2006, p. 11)

O papel da literatura infantil é destacado por Cademartori (2006) que a coloca num patamar acima daquele inicialmente posto pela escola como aquele interesse imediatista de alcançar o domínio do instrumental linguístico, proporcionando novas experiências para a criança e desenvolvendo o senso crítico.

Nesta direção, Edmir Perrotti (1986) reforça a questão estética e alerta para o risco do uso utilitarista da literatura infantil. Destaca também que a literatura é arte e apresenta a compreensão de Lourenço Filho sobre o estatuto específico do texto literário

Se a literatura infantil não é literatura didática, a finalidade da literatura para crianças ou adultos somente poderá ser a arte, ou seja, exprimir o belo. A literatura infantil, propriamente dita, será, pois, antes de tudo, expressão de arte, ou já não será literatura. (PERROTTI, 1986, p. 71)

Cecília Meirelles¹⁷ (1984) também destaca o caráter de obra literária da literatura infantil. Ela chama a atenção para a qualidade que deve ter o material destinado às crianças:

¹⁵ 1ª edição em 1986, 7ª edição, 1994; 2ª reimpressão, 2008.

¹⁶ 6ª edição, 6ª reimpressão; 1ª edição, 1984.

¹⁷ 5ª impressão, 3ª edição, publicado pela primeira vez em 1951.

Um livro de Literatura Infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem o gosto. (MEIRELLES, 1984, p. 123)

Para Andrade e Corsino (2007), a literatura infantil é aquela que tem um projeto gráfico que atinge o público infantil e que propicia uma experiência estética:

Não basta que o livro destinado ao público infantil seja bonito, resistente, colorido e atraente; é preciso também ter um texto em que a construção da linguagem literária permita uma experiência estética, em que o tema, tratado de forma polifônica, seja interessante e traga o novo e o surpreendente. (ANDRADE E CORSINO, 2007, p. 88)

Cademartori (2006) expõe também a principal função da literatura junto ao leitor, que é a formação, a emancipação do ser. Esse papel extrapola o que outras instituições como a escola e a família podem oferecer à criança e ao jovem.

Além da função acima descrita, destacamos que a literatura estimula a formação da consciência crítica. Ao apresentar o importante papel que os escritos de Monteiro Lobato exerceram nas gerações que conviveram com seus livros, Lígia Cademartori (2006, p. 52) destaca que sua obra literária “estimula a formação da consciência crítica que, dificilmente, o leitor pode atingir, se não conviver com pontos de vista distintos daqueles que são próprios à sua condição social.”

Zilberman¹⁸ (2003), de modo semelhante, reforça a função da literatura de formar o indivíduo e diz que essa atuação, como a da própria escola, deixa seus efeitos, pois tanto a literatura, quanto a escola compartilham da natureza formativa:

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (ZILBERMAN, 2003, p. 25)

Zilberman (2003) complementa sua compreensão sobre o papel formador da literatura infantil da seguinte forma:

¹⁸ 11ª edição revista, atualizada e ampliada.

A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antonio Candido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além – propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber. (ZILBERMAN, 2003, p. 29)

Dessa forma, a literatura infantil tem um papel não só de entretenimento, mas de formação, de questionamento, de apreensão do real. E aqui nós não poderíamos esquecer de salientar que a literatura infantil é inseparável da questão da educação. Lígia Cademartori (2006) também apresenta esse ponto de vista e realça a importância dos textos poéticos para as crianças em fase de alfabetização:

A leitura de textos poéticos à criança em fase de alfabetização, não só aproxima ao livro como fonte de conhecimento e prazer, como exerce papel importante na formação da expressão verbal. (CADEMARTORI, 2006, p. 72)

Cademartori (2006) ainda expõe a importância da literatura para a criança na fase inicial de alfabetização, como suporte e também estímulo que favorece o esforço por aprender a língua escrita:

A poesia e a narrativa oferecem à criança em fase de alfabetização a oportunidade de experimentar a potencialidade lingüística, descobrindo novos efeitos de sentido e as diversas possibilidades de nomeação que mediará seu conhecimento do mundo. O livro e a leitura, nesse momento, serão apresentados à criança como o suporte e a ação do conhecimento que legitima o esforço empreendido para tornar-se alfabetizado. O papel da literatura nos primeiros anos é fundamental para que se processe uma relação ativa entre falante e língua. (CADEMARTORI, 2006, p. 75)

Nessa mesma direção, Arena (2010) aponta que a literatura infantil tem um lugar de destaque na constituição da maturidade do adulto, ou seja

[...] a função da oferta e do ensino da literatura infantil para o pequeno sujeito leitor na escola transcende intenções singelas de “dar asas à imaginação e provocar prazer”, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento. A maturidade da imaginação no adulto dependerá do

seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo. (ARENA, 2010, p. 32)

Portanto, a literatura infantil tem um papel fundamental na formação do leitor. A criança desde cedo precisa ter contato com obra que a seduza, que a leve a fantasiar, mas que também propicie descobertas, diálogo, abertura de horizontes. Nesse sentido, a obra literária para crianças apresenta características próprias, conforme aponta Aguiar et al (2001):

Do ponto de vista material, o livro deve cativar o leitor por sua aparência, uma vez que o contato físico é o primeiro que acontece e já vem carregado de sentidos, apoiado nas primeiras impressões que desperta. Quanto menor o leitor, maiores são as letras, e mais espaço é dado à ilustração. À medida que ele cresce, aumenta a quantidade de texto, e diminuem os efeitos visuais. Significa dizer que o meio está a serviço da capacidade cognitiva de quem lê e não só da sua sedução. (AGUIAR et al, 2001, p. 64)

Em síntese, não podemos esquecer o papel da literatura na formação do leitor, compreendendo-o como agente ativo do processo de construção de sentidos através do texto escrito. Cademartori (2006) salienta:

Leitor e texto ligam-se na medida em que o texto é uma organização simbólica com uma função representativa que se cumpre no leitor, pois a leitura é a parte determinante de qualquer texto. Este, por natureza, apresenta vazios constitutivos que só encontram preenchimento por meio da inserção da faculdade imaginativa do leitor. (CADEMARTORI, 2006, p. 83)

Regina Zilberman (2009) aposta no trabalho de leitura feito na escola no sentido de resgatar a obra de ficção, o que possibilita uma nova relação entre alunos e texto, visando ao enriquecimento desse leitor e novas descobertas:

Conseqüentemente, a proposta de que a leitura seja enfatizada na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando, sobretudo, a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção. Desse intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre o texto e o leitor, emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites – até físicos, já que a escola se constrói como um espaço à parte – a que o ensino se submete. (ZILBERMAN, 2009, p. 35)

Diante dessa perspectiva teórica, entendemos que o trabalho com a literatura infantil na escola é imprescindível para a formação do ser, pois a literatura propicia o

desvendar de mundos, o contato com situações e experiências antes inexploradas pelo leitor. Destacamos que a escolarização da literatura é importante e que, em muitos casos, é a única possibilidade de contato com o texto literário por parte de uma parcela da sociedade. Tal escolarização, entretanto, precisa ser adequada, permitindo a compreensão da obra, bem como o desenvolvimento do gosto da leitura literária.

Esboçamos, assim, o importante papel que a literatura, não só para as crianças, representa na constituição do sujeito. Neste sentido, a escola precisa incluir e oferecer oportunidades para que a literatura se efetive como instrumento de formação, não apenas como pretexto para aprendizagem de conteúdos, mas como instrumental de formação do ser, como possibilidade de constituição de um indivíduo ativo na sociedade em que vive.

2 Os procedimentos metodológicos adotados

Neste capítulo, apresentamos como foi estruturada a pesquisa, tanto nos aspectos conceituais, como nos formais. Descrevemos os objetivos da estudo, bem como os instrumentos utilizados para atingi-los.

2.1 Aspectos conceituais da pesquisa

Este estudo consistiu em verificar e analisar, a partir de pesquisa qualitativa, estudo de caso, de que forma a literatura infantil é utilizada pelos professores do 2º ano do ensino fundamental na perspectiva de formar o futuro leitor e contribuir para uma aprendizagem significativa.

Para atingir o objetivo desta pesquisa, a coleta de dados constou de entrevistas com os sujeitos envolvidos e observação de aulas. Os sujeitos foram três *professoras de Língua Portuguesa* do 2º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede pública da cidade de Juiz de Fora/MG. Cada turma possui em média 28 alunos, na faixa etária de 7 anos. Essas profissionais foram escolhidas por serem professoras de Língua Portuguesa, e no caso do 2º ano do Ensino Fundamental, professoras alfabetizadores, que trabalhavam com a idade que nos interessava investigar.

A entrevista foi escolhida como instrumento, porque tem a vantagem da flexibilidade. Como salienta Selltiz e outros (1967, p. 271-272),

[...] num questionário, se a pessoa interpreta erradamente uma pergunta ou registra suas respostas de maneira confusa, geralmente pouco se pode fazer para remediar a situação. Numa entrevista, existe a possibilidade de repetir as perguntas, ou apresentá-las de outro modo para que se possa ter a certeza de que são compreendidas, ou fazer outras perguntas a fim de esclarecer o sentido de uma resposta.

As entrevistas foram semiestruturadas, como apresentadas no apêndice 1 (p. 164). Optou-se. por essa categoria, pois conforme Lüdke e André (1986, p. 34), “a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Ludke e André (1986, p.34) concluem: “parece-nos que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”.

Nas entrevistas, organizadas neste trabalho, procuramos na primeira parte traçar o perfil das professoras, buscando verificar a formação inicial, cursos feitos ao longo da vida profissional, experiência em sala de aula com a turma e na turma de alfabetização/letramento.

Na outra parte, pretendemos constatar qual era a concepção dos sujeitos com relação à alfabetização, letramento, letramento literário e também qual metodologia utilizavam para trabalhar a literatura infantil em sala de aula. Procuramos pedir exemplos de como faziam a exposição aos livros de literatura e solicitamos a escolha entre um livro de literatura e outro paradidático, procurando inferir sobre sua escolha e a forma como poderiam ser planejadas atividades antes, durante e depois da leitura.

Após a aplicação das entrevistas, com as professoras envolvidas no estudo, fizemos, no primeiro semestre letivo do ano de 2010, observações de aulas de Língua Portuguesa nas três turmas do 2º ano do colégio, para que pudéssemos obter dados de como era realizado o trabalho com a literatura infantil.

A observação, segundo Lüdke e André (1986) 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. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26)

O registro das observações foi feito através de anotações escritas, quando indicamos o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração, feitos em um caderno próprio para facilitar as consultas. Fizemos gravações das aulas, apenas áudio, para garantir uma maior fidelidade dos dados coletados, assim como fotografamos alguns cadernos com produções feitas pelos alunos. O conteúdo das observações envolveu uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva.

Bogdan e Biklen (1991) explicam o que vem a ser a parte descritiva e a reflexiva:

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras, do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 152)

A revisão de literatura foi necessária a fim de aprofundarmos questões e garantirmos outras frentes de trabalho a outros pesquisadores, contribuindo não só para a pesquisa em questão, mas para as pesquisas de uma forma geral.

Portanto, para a análise dos dados aproveitamos todo o material coletado, tendo em vista que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 45):

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

2.2 Aspectos formais da pesquisa

2.2.1 O local

Dois fatores contribuíram para a escolha do local da pesquisa. O primeiro é o fato de a escola ser pública, reconhecida pela qualidade do trabalho desenvolvido e por seu compromisso com a educação voltada para a formação da cidadania.

A outra razão é a abertura da escola. Logo que foram procuradas, percebemos uma adesão das professoras¹⁹ à pesquisa, como também da direção da escola, bem como a importância que depositaram na tarefa a que nos propúnhamos.

A escola possuía o total de 1250 alunos, matriculados em 28 turmas de ensino Fundamental e 09 turmas de Ensino Médio, além de 07 turmas que atendem a alunos do Curso para Educação de Jovens e Adultos. Para a pesquisa em salas de 2º ano eram três salas e as professoras trabalhavam divididas por disciplinas. Resolvemos entrevistar as três docentes que trabalham com Língua Portuguesa, pelo fato de poder ter o seu perfil e a

¹⁹ Para manter o anonimato, optou-se por chamar as professoras por P1, P2 e P3, sendo que estas siglas não apresentam nenhum juízo de valor.

metodologia utilizada para o uso da literatura infantil com crianças de sete anos. Para tanto, foi necessário a descrição do ambiente onde as aulas eram ministradas, destacando o lugar em que se encontram os livros de literatura.

Descrição das salas de aula e a sala da Oficina Literária

Três salas de aulas compõem o corpus da pesquisa. Como as características são bem semelhantes optamos por fazer apenas uma descrição mais geral.

As salas de aula eram grandes, com 8 janelas do tipo basculantes, 7 persianas verdes. Quadro de giz pintado de verde. Acima do quadro uma faixa com as letras manuscritas e cursivas, maiúsculas e minúsculas, sendo assim, a letra era escrita quatro vezes de formas diferentes. Na parede do lado direito um mural grande e um pequeno e um calendário afixado ao lado esquerdo do mural grande. Acima dos murais uma faixa que ocupava toda a extensão horizontal da parede com uma reta numérica do 0 ao 100. Mesas retangulares com pernas de ferro e tampo de fórmica bege com uma tábua também de fórmica na parte de baixo. As cadeiras também tinham as pernas de ferro e o assento e encosto de fórmica bege. Havia um armário suspenso na parede de trás com 4 portas, assim como uma mesa quadrada. Essa mesa era usada pela bolsista²⁰ para a correção dos cadernos. Havia também 3 armários pintados na cor bege. Um dos armários era fino e tinha porta de vidro. O piso era de taco e estava um pouco gasto. Ao lado do quadro, do lado esquerdo, a mesa e cadeira do professor, do mesmo material da mesa dos alunos, só que retangular e um pouco maior. Na maioria das vezes, os alunos ficavam assentados em fileiras, sendo em número de 5. A porta da sala tinha um círculo de onde se podia olhar de fora para dentro. No mural as figuras da Mônica e Cebolinha²¹, com nuvens, pássaros, flores e mato. Mônica apontava para a escrita dos numerais ordinais, em algarismos e palavras. Ao lado do Cebolinha, balões e fichas com os meses e dentro os dias e nomes dos aniversariantes. No mural pequeno, um sol com alguns informes, como o horário das turmas do 1º ao 5º ano e a escala de utilização do parque e o cronograma da “Feira do Livro”. Nos armários grandes, localizados no fundo da sala, havia a figura do Cascão e da Magali com uma melancia. Havia, também, algumas

²⁰ As três salas têm bolsistas que auxiliam as professoras nas tarefas diárias, seja fazendo correções nos cadernos de tarefa, seja prestando esclarecimentos aos alunos ou acompanhando-os em alguma atividade.

²¹ No recorte aqui apresentado, não acompanhamos atividades relacionadas à Turma da Mônica de Maurício de Souza.

caixas e materiais em cima dos armários. A caixa de giz azul ficava no peitoril da 1ª janela, ao lado da mesa da professora. O apagador era de espuma com a madeira de suporte. Havia dois ventiladores de teto.

Na sala da P1, os livros infantis, que compõem a biblioteca de sala, ficavam nas prateleiras dentro do armário grande, de aço. Na sala da P2, os livros de literatura ficavam em oito caixas dentro do armário de madeira. A sala da P3 não tinha biblioteca de sala, em funcionamento, com livros de literatura.

Havia também uma sala específica para o trabalho com a Oficina Literária. Essa sala era usada pelos professores de Língua Portuguesa da escola para desenvolver o trabalho relacionado aos livros de literatura. Como era grande, permitia que o professor fizesse círculo no chão ou usando as cadeiras, trabalho em grupo nas mesas redondas, além do uso do palco. A escola não contava com um teatro, neste caso essa sala era usada também para apresentações como teatro, contadores de histórias, e outros eventos.

Era um espaço amplo com a porta de entrada na frente, ao lado do palco. A sala era bem ventilada, arejada e iluminada por 8 luminárias, com 8 ventiladores de teto, 4 janelas grandes com cortinas, um piano, um biombo ao fundo que a dividia. Ao fundo, perto do biombo, seis mesas redondas em fórmica bege com cinco cadeiras almofadadas azuis em cada mesa. Uma aparelhagem de luz ao fundo. Na sala ainda havia 70 cadeiras em fórmica bege com braço. Ao fundo, algumas almofadas em corino marrom.

O palco era grande, com cortinas pretas e linóleo também preto. A cortina que fechava o palco era bege. Havia quatro refletores de luz para o palco. Esse palco era usado pelas professoras para a leitura ou dramatizações dos livros lidos.

O piso da sala era de taco e havia um quadro de giz apoiado num tripé. As escadas que subiam até o palco eram de ferro e afixadas no chão, uma de cada lado.

Ao lado de fora dessa sala, podíamos observar, através das janelas, uma densa mata por sobre um barranco.

A biblioteca se situava ao lado dessa sala, portanto, os livros não ficavam neste espaço, mas na biblioteca.

2.2.2 A escolha dos sujeitos

Todas as três professoras de Língua Portuguesa do 2º ano foram consultadas sobre a pesquisa e imediatamente se dispuseram a colaborar. Foram escolhidas por trabalharem com a Língua Portuguesa e por serem professores alfabetizadores, tema da pesquisa em questão.

Para garantir o sigilo, são nomeados como P1, P2 e P3, significando exclusivamente a ordem em que foram feitas as entrevistas e observações, não contendo, portanto, a nomenclatura utilizada nenhum juízo de valor.

As professoras P1 tinha, na ocasião da pesquisa, 25 anos, a P2, 64 e P3, 24 anos. A experiência profissional também era maior em P2, 29 anos em salas de séries/anos iniciais. Sobre o perfil dessas docentes veremos detalhes no próximo capítulo.

2.2.3 As entrevistas

As entrevistas foram agendadas previamente e todas aconteceram na escola, conforme desejo das próprias professoras.

A P1 foi entrevistada na sala do 1º ano, no final do horário das aulas. Já a P2 e P3 foram entrevistadas em horário vago de aulas, em uma sala reservada na biblioteca da escola. A entrevista da P1 durou 40 minutos, da P2 durou 50 minutos e a da P3, 40 minutos.

As entrevistas semiestruturadas constaram de duas partes, conforme apêndice 1, p. 164. Na primeira parte, o objetivo era conhecer os sujeitos, sua experiência em sala de aula, neste sentido, as questões versaram sobre a formação docente, tempo no magistério, entre outras. Na segunda, as perguntas se situaram em torno da concepção de alfabetização e letramento e o papel da literatura infantil nesse contexto, a fim de se verificar quais livros de literatura infantil eram utilizados; como eram utilizados; qual metodologia utilizavam para alfabetizar e letrar e como as professoras percebiam a recepção dos alunos aos textos literários.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. No próximo capítulo, apresentaremos as análises a partir do referencial teórico estudado na pesquisa

bibliográfica. Será garantido o sigilo e anonimato dos participantes, conforme termo de compromisso assinado.

2.2.4 As observações

As observações aconteceram no primeiro semestre letivo do ano de 2010 e, além das anotações feitas em caderno próprio, foram também gravadas em áudio com a autorização das professoras. Em alguns momentos, fotografamos cadernos de alguns alunos, bem como os livros utilizados e produzidos.

Essas observações foram combinadas anteriormente com as professoras a fim de que delimitássemos os momentos em que era feito o trabalho com a língua portuguesa. Pretendíamos observar as aulas de cada turma durante três semanas consecutivas. Houve algumas mudanças no percurso em decorrência de atividades extras desenvolvidas na escola, bem como por motivo de saúde de uma das professoras.

Assim, P1 teve suas aulas observadas entre 26/04/10 a 07/05/10, num total de 16 horas/aula e de 21/06/10 a 29/06/10, somando mais 8 horas/aula, totalizando 24 horas/aula em três semanas, num total de 17 dias.

A P2 foi observada inicialmente entre 10 e 12/05/10, totalizando 4 horas/aula. Em decorrência de problemas de saúde por parte da professora, interrompemos a observação e iniciamos novamente entre 07/06/10 a 21/06/10, somando mais 20 aulas, num total de 24 horas/aula de observação em três semanas, totalizando 13 dias.

Por fim, P3 foi observada no período de 19/05/10 a 02/06/10, totalizando 18 horas/aula de observação em três semanas consecutivas, perfazendo 11 dias.

Nesse sentido, observamos dias e horas similares entre os sujeitos da pesquisa. As diferenças com relação à quantidade observadas devem-se ao fato não só de atividades escolares extras, como uma feira do livro que aconteceu no mês de maio, mas também pelo motivo de que as docentes lidam com anos iniciais e muitas vezes não dedicaram todas as aulas do dia observado às questões de língua portuguesa, letramento e literatura infantil.

As observações tiveram como objetivo assistir e comparar como estas professoras utilizavam o livro de literatura infantil em sala de aula. Tais práticas serão analisadas no capítulo 4.

2.2.5 A análise dos dados

2.2.5.1 Entrevistas

A análise dos dados foi feita a partir do referencial teórico estudado. Primeiramente dividimos as questões das entrevistas²² em três subitens, para fazermos essa análise:

1. Formação inicial e continuada
2. Concepções e conceitos
3. Métodos e prática em sala de aula.

Nessa parte, traçamos o perfil das docentes, sua formação, suas concepções sobre letramento, alfabetização e literatura infantil, as dúvidas no percurso da prática pedagógica mais adequada e também as metodologias utilizadas em sala de aula com o uso da literatura infantil para atividades de letrar.

2.2.5.2 Observações

As observações de aulas não serão apresentadas na íntegra. Serão recortadas as situações relacionadas com a pesquisa em questão. Foram subdivididas e descrevemos as aulas das três professoras observadas quanto a:

1. Qualidade do texto literário escolhido
 - Síntese do texto
 - Análise das obras trabalhadas
2. Atividades de letramento literário
 - Literatura, leitura e compreensão do texto
3. Consolidação do letramento

²² As entrevistas semiestruturadas encontram-se no apêndice 1, p. 164.

- Sistematização
4. Sedimentação do gosto

Apresentaremos no próximo capítulo as análises das entrevistas. Criamos quadros agrupando os itens e as respostas das três professoras. Depois, tecemos os comentários apoiados no referencial teórico estudado.

3 Letramento literário e professoras da pesquisa: concepções e modos de ensino

Neste capítulo, apresentamos o local da pesquisa, assim como as professoras-sujeito desta investigação, sua formação, experiência, concepções e práticas. Apresentamos as respostas dadas pelas três professoras às perguntas formuladas nas entrevistas e logo depois as análises, respaldadas em referencial teórico estudado.

3.1 A escola e a leitura

O Colégio onde esta pesquisa foi desenvolvida representa uma instituição de ensino básico, reconhecida pela qualidade do trabalho desenvolvido e por seu compromisso com a educação voltada para a formação da cidadania.

O colégio atende a alunos a partir dos seis anos de idade, é uma escola pública. A leitura é valorizada na instituição de ensino, que possui uma biblioteca escolar. Segundo dados oferecidos por um dos bibliotecários, em 2009, a biblioteca contava com um acervo de 373 títulos de literatura infantil e juvenil, num total de 5.302 exemplares. Em relação à literatura brasileira, o número de títulos é de 219, sendo 302 exemplares. Autores estrangeiros têm 163 títulos, totalizando 208 exemplares. Poemas, poesia, teatro, contos e crônicas somam 72 títulos, com 151 exemplares, além de outras coleções especiais, como a de Monteiro Lobato, e outros autores brasileiros. Os livros didáticos também estão presentes com um número superior aos livros de literatura infantil ou juvenil, são um total de 645 títulos e 2.629 exemplares. Em 2010, a biblioteca recebeu um grande número de exemplares de livros infantis, principalmente, que estão sendo catalogados. O total de empréstimos por ano é de 19 mil, resultando numa média de 16 livros por aluno por ano. Devido à informatização da biblioteca, que estava em andamento, não foi possível ter acesso aos títulos dos livros que os alunos mais leem.

Conforme divulgado pela biblioteca, através de conversa informal com seus funcionários, cada aluno é estimulado a levar até 3 livros por visita, sendo que a frequência semanal é fundamental para desenvolver o gosto pela leitura, ampliar a visão de mundo, dar vazão às emoções e às fantasias, e recriar a realidade através dos livros. O bibliotecário

acredita que, expondo o aluno a um contato intenso com a literatura, cuidando para que a natureza desse contato seja lúdica e/ou recreativa, a formação de leitores será intensificada.

Além do ambiente próprio da biblioteca, direcionada para os mais diversos usos da leitura, a escola conta com o espaço da Oficina Literária (a descrição dessa sala já foi apresentada na metodologia, p. 43). Esse espaço é utilizado pelos professores de Língua Portuguesa, uma vez por semana, para trabalho com livros de literatura.

O objetivo do ensino da Língua Portuguesa no Colégio (de acordo com orientação curricular da escola– documentação interna - 2006) é

Levar o aluno ao domínio de práticas de linguagem que lhe possibilitem se expressar, oralmente e/ou por escrito, processar a leitura e a escuta de diferentes gêneros de texto, em acordo com os diferentes cenários interativos que emolduram qualquer ação de linguagem. Produzir linguagem significa produzir discurso; atividade que se manifesta através do texto, concebido como realização empírica de linguagem oral ou escrita. Essas realizações empíricas de linguagem, formas de o sujeito angular o evento comunicativo, são conhecidas como gêneros do discurso ou gêneros textuais. Portanto, é através do gênero do discurso que se dá a comunicação verbal. (Programa de Língua Portuguesa, 2006, não paginado)

Percebe-se que o trabalho da Língua Portuguesa é centrado na concepção de gênero do discurso. São trabalhados cinco agrupamentos (narrar/relatar; argumentar; expor; instruir, e o do poema), em todas as séries. Esses agrupamentos são tratados com base em dois campos de competência: “(1) domínio das estratégias de leitura e produção oral e escrita; (2) domínio de recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção dos gêneros.” (Orientação curricular da escola – documentação interna - 2006)²³

3.2 As professoras do segundo ano do ensino fundamental

Diante dos objetivos do projeto pedagógico da escola, exposto acima, passamos agora a analisar as docentes do 2º ano do ensino fundamental, questionando: quem são, onde tiveram sua formação inicial, a quanto tempo atuam no magistério e também suas concepções e práticas de ensino de alfabetização, letramento e literatura infantil.

²³ Programa de Língua Portuguesa, 2006, não paginado.

Quadro 1 – Identificação das professoras entrevistadas

Sujeito	IDADE/ FORMAÇÃO
P1	25 Fiz Magistério aqui no Colégio, logo que terminei ingressei na Faculdade de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora. Quando estava na metade da faculdade eu já comecei a trabalhar, então, e fiz a Pós depois que terminei a graduação.
P2	64 Magistério 2º grau; Letras
P3	24 Fiz Ensino Médio sem o Normal. Sou formada em Pedagogia e Letras.

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

A idade de duas professoras situa-se entre 25 anos e uma delas é mais experiente, com 64 anos de idade.

Verificamos que em relação à formação inicial, duas professoras fizeram o magistério no antigo 2º grau e uma não. Todas são formadas no curso superior, em Pedagogia, em Letras ou em ambas as licenciaturas.

Sabemos que o professor alfabetizador, aquele que vai ensinar as primeiras letras, historicamente, é formado no Curso de Magistério (Ensino Médio), nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior, sendo habilitado para trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental.

O que diz a legislação a esse respeito?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 1996 -, no Título VI aponta onde esse profissional da Educação deve ser formado, o que é explicitado em seu Art. 62º da seguinte forma:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.)

Ao estabelecer a Década da Educação, a LDBEN 9.394/96, no título IX, das Disposições Transitórias, em seu Art. 3º, inciso III, prevê a realização “de programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância”. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.)

Estabelece também no § 4º do inciso IV, que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.)

Um outro documento oficial, o Parecer CNE/CP 9/2001, destaca a importância da formação específica para os professores que atuarão em cada fase de desenvolvimento da criança na escola básica, a fim do desenvolvimento de todas as suas potencialidades

É também necessário que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades. Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça. (2001, p. 10)

Nesse ponto, a legislação esclarece sobre o papel do professor em propiciar condições para que os alunos se apropriem criticamente dos conhecimentos histórica e culturalmente construídos e de se relacionarem uns com os outros de forma ética, consciente e solidária. Nesse sentido, a literatura oferece inúmeras oportunidades de decifração do mundo e das relações que nele se estabelecem, contribuindo para evidenciar formas de superação de crises e conflitos. Destacamos o poder da leitura de textos altamente significativos para os alunos em formação.

É importante, portanto, enfatizarmos o papel do professor na alfabetização e letramento, como também na formação do leitor. A literatura vista como uma experiência marcante na vida da criança, que encontra no texto possibilidades de adentrar o contexto das personagens, se relacionando com a história, discutindo suas crenças e suas convicções, compreendendo situações vividas ou rejeitando-as. Ricardo Azevedo (2004) deixa claro que

para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida. (AZEVEDO, 2004, p. 39)

Portanto, a formação desse profissional é importantíssima se se quer alcançar o que expressa a legislação no desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Quadro 2 - Tempo de serviço e experiência no ano

Sujeito	Tempo de serviço
P1	<p>Que ano leciona: 2º ano – Língua Portuguesa e Contadores de Histórias, 3º ano Ciências. → Você trabalha em outro lugar? Eu trabalho pela Prefeitura com a Educação Infantil. Esse ano com crianças de 5 anos. Mas oscila entre 4 e 5 anos. Tempo que atua no magistério (total): 8 anos Tempo que leciona nesta escola: 1 ano e meio (3º e 4º anos) Tempo que leciona nesta série: 4 anos na Prefeitura É do quadro efetivo ou é substituto? Substituta</p>
P2	<p>Que ano leciona: 2º ano Tempo que atua no magistério (total): 45 anos, sala de aula sempre Tempo que leciona nesta escola: 29 anos Tempo que leciona nesta série: 20 anos, aproximadamente É do quadro efetivo ou é substituto? Efetivo</p>
P3	<p>Que ano leciona: 2º ano (Língua Portuguesa), 1º ano (Matemática) Tempo que atua no magistério (total): tem pouco tempo, pois formei em 2007. Então trabalho 2008, 2009 e agora 2010. 3º ano Tempo que leciona nesta escola: 2 (esse é o segundo ano) Tempo que leciona nesta série: 2 anos. → O seu outro tempo de experiência, você trabalhou com que ano? Era uma escola particular e eu trabalhava com o atual 4º ano, 3ª série, era Língua Portuguesa também, História e Geografia. É do quadro efetivo ou é substituto? Substituto. Atualmente tô trabalhando também uma escola da Prefeitura, com Educação de Jovens e Adultos.</p>

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

O tempo de serviço oscila entre 2 anos, 8 anos e 45 anos. A professora efetiva tem 29 anos de exercício nesse estabelecimento de ensino e as substitutas 1 ano e meio a 2 anos.

O tempo de serviço na série é assim estabelecido: a efetiva tem 20 anos de exercício na série, as substitutas, 4 anos e 2 anos.

Leite, Ghedin e Almeida (2009) indicam que teoria e prática são indissociáveis. Portanto, não há teoria sem prática e o inverso também não acontece. Nesses termos, o tempo de serviço da professora P2 (45 anos de serviço, 29 nessa escola e 20 com alunos de 7 anos) deve ser valorizado, pois revela muito de sua prática pedagógica:

A prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que poderemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico. Isso porque não há prática que se sustente sem uma teoria, por mais que as ignoremos. Aliás, a ideologia opera muito bem esse ocultamento da teoria na prática, à medida que ignora que em cada ação traduz-se um modo de pensar e este, por sua vez, explicita-se no modo como aquele ensina (LEITE, GUEDIN e ALMEIDA, 2009, p 14-15)

3.2.1 Formação Inicial e Continuada

Quadro 3 - Curso sobre literatura infantil, alfabetização e letramento

Sujeito	Já fez algum curso ou palestra que tratou de Literatura infantil, alfabetização e letramento? Se sim, qual e quando?
P1	<p>Palestras sim, mas curso direcionado não. Fiz um curso na Prefeitura: Ensinando a ler e escrever, Aprendendo o letramento, uma coisa assim, que enfocou algumas questões da literatura, mas específico da literatura não. Alfabetização e Letramento, curso específico não. Só leituras e estudos para tentar concursos. Na Prefeitura teve um curso de Letramento, Alfabetização e Letramento e Alfabetização Matemática, só que na época só podia trabalhar quem tava na alfabetização. E eu estava na Educação Infantil. Até tentei, deixei meu nome porque tinha interesse, mas a gente não pôde participar.</p> <p>→ Essa questão da Alfabetização e do Letramento, você estudou na Graduação?</p> <p>Vi algumas coisas na graduação sim, mas eu foquei mais meus estudos depois da graduação, depois da Pós-graduação, quando eu fui tentar concursos. Na época que estava bem atuante essa questão do letramento e alfabetização. Eu fui ler livros, aprofundar o tema, depois, quando já tava na sala.</p>
P2	<p>Vários, nem tem conta. Outro dia eu estava organizando minhas pastas vendo os diplominhas, tem mais de 50 dos que tem diploma (<i>certificado</i>).</p> <p>→ Na Letras você teve muito contato com a literatura. Lá também você teve contato com a Literatura Infantil?</p> <p>Naquela época não. Não tratava disso não.</p> <p>→ Então a literatura infantil veio mais com a prática?</p> <p>Ela veio com a prática.</p> <p>→ Então você disse que não tem muita conta de quando foram esses cursos. Foram mais recentes?</p> <p>Foram ao longo.</p>
P3	<p>Na Universidade eu nunca participei. Eu sempre tive pouco tempo pra participar de palestras, com duas faculdades juntas, ainda tinha o Projeto à tarde, ainda fazia Inglês. Então essa parte de Palestras, Congressos e Seminários ficou um pouco prejudicada.</p> <p>Eu fiz um curso de Alfabetização Natural, uma vez, com o Peter, da Universidade. Alfabetização Matemática e Alfabetização Natural. Foi em 2008 que eu fiz. Eu precisava fazer pra formar na verdade, completar uma carga horária lá pro CES, ai eu entrei nesses dois cursos pra formar. Formei em julho.</p>

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Em relação à formação inicial, as três professoras relatam que não fizeram curso específico que tratasse da literatura infantil. O interesse e o aprofundamento vieram por questões da prática docente, seja para tentar concursos, seja porque a própria prática assim exigia, seja para obter a conclusão do próprio curso de graduação.

Consideramos que além do conhecimento técnico, a ser oferecido pelos cursos de formação inicial, o professor precisa estar, continuamente, revendo sua prática e acompanhando as descobertas na sua área de atuação.

Para isso, é importante que ele e toda a equipe pedagógica da escola estejam empenhados em grupos de estudo e cursos para que essa reflexão possa acontecer. Pimenta e Guedin (2008), citando Zeichner (1992), apresentam três perspectivas a serem acionadas para se criar as condições de se articular a teoria aos saberes da prática:

a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. (PIMENTA E GUEDIN, 2008, p. 26)

Mas não basta apenas a matrícula em cursos de curta duração, seminários, congressos. É preciso que a prática seja colocada em análise conjuntamente pelo corpo docente da escola, a fim de que a comunidade escolar possa avaliar o que está dando certo e o que precisa ser modificado, adequando à realidade dos alunos que nela estudam.

Essa prática chamamos de prática reflexiva, que segundo Contreras (2002, p. 134), é “uma prática consciente e deliberativa, guiada pela busca da coerência pessoal entre as atuações e as convicções”. Todavia, não basta ser profissional reflexivo. Segundo esse autor, há a necessidade do desenvolvimento do pensamento crítico:

É preciso que os professores “intelectualizem” seu trabalho (Smyth, 1987c), isto é, questionem criticamente sua concepção da sociedade, da escola e do ensino, o que significa não só assumirem a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas também terem o compromisso de transformação do pensamento e da prática dominantes. (CONTRERAS, 2002, p. 157)

Contreras (2002) aponta a importância de se analisar as possibilidades do contexto onde se está inserido, a fim de que a natureza socialmente construída possa ser compreendida e transformada pelo trabalho intelectual dos professores:

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. (CONTRERAS, 2002, p. 157-158)

Não basta, contudo, conceber o processo de reflexão apenas a partir de um trabalho intelectual. É necessário que essa reflexão seja crítica. Contreras (2002) explica que a reflexão crítica é libertadora, emancipadora e transformadora:

Nesse sentido, a reflexão crítica é libertadora, porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não-questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano [...] Consequentemente, um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentem, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições. Para isso, é necessário promover entre os professores um tipo de questionamento daquilo que tinham como certo, de modo que hoje se transforme em algo problemático, abrindo-se novas perspectivas e dados da realidade. (CONTRERAS, 2002, p. 165)

Portanto, fica claro que o professor que se diga reflexivo precisa conhecer a fundo a sua própria prática, assim como o contexto em que atua. Esse profissional compreende que a tarefa de educar vai além da transmissão de conhecimentos.

Percebemos que falta uma compreensão sobre a importância da prática crítico-reflexiva. A professora P1 deixa isso claro em sua fala, quando afirma que só estudou sobre o assunto para tentar concurso: “Só leituras e estudos para tentar concursos.” Também P2 responde que não fez cursos específicos sobre Literatura Infantil, “que ela veio com a prática”. A P3 fez um curso sobre Alfabetização Natural para concluir a graduação.

Assim, entendemos ser necessário compreender que a tarefa da escola não é apenas a de transmitir a informação. Disso se encarregam muito bem os meios de comunicação, a televisão, os recursos tecnológicos. O papel da escola não é apenas o de alfabetizar, ensinar a decodificação do sistema da língua escrita. É levar o aluno a ir além, a se inserir e se apropriar do mundo letrado, sendo sujeito de sua própria prática. Nesse sentido, é importante destacarmos a reflexão que fazem Di Giorgi, Leite e Rodrigues (2005):

A construção de uma outra escola, verdadeiramente formadora de todos os alunos que finalmente nela adentraram, como seres humanos, como cidadãos, como sujeitos da cultura e do saber, exige que o professor seja mais do que um especialista em educação e no ensino de uma disciplina, mais do que um tecnocrata do saber. Enfim, exige um professor que, a cada

momento, se faça trabalhador intelectual, alguém que pensa, alguém que compreenda e que trabalhe para transformar a sociedade, a cultura, a educação, a escola, o ensino e a aprendizagem. Em outras palavras, que seja um educador, no sentido mais forte do termo. (DI GIORGI, LEITE e RODRIGUES, 2005, p. 35)

Quadro 4 - Curso sobre a literatura infantil em sala de aula

Sujeito	Com relação à literatura infantil, já fez algum curso que tratou sobre uso da literatura infantil em sala de aula? Se sim, qual e quando? (prática)
P1	<p>Não, da Literatura Infantil em sala de aula especificamente, não.</p> <p>→ A questão do uso, da prática. Na pedagogia ou na própria Psicopedagogia?...</p> <p>Na Pedagogia, a gente teve na disciplina de Português, Metodologia de Português, a professora trabalhou muito com livro de literatura, como a gente poderia enfocar. Nesse sentido, na graduação sim. Outro curso específico não.</p> <p>→ Na Metodologia, isso deve ter uns, quantos anos?</p> <p>Bom, eu formei em 2006, tem pouco tempo.</p> <p>→ Essa formação inicial na Pedagogia, você acha que te ajudou alguma coisa, a trabalhar com a Literatura, esse olhar que você tem para a literatura, você acha que veio de onde?</p> <p>Começou sim, na graduação, mas eu acredito que foi na própria prática, a gente vai buscando mecanismos, a gente vai lendo, vai buscando novidades e a gente vê a importância de como trabalhar...</p> <p>O que me despertou mais a ler a respeito da literatura, ler como se trabalha, foi quando eu comecei na Educação Infantil. O enfoque maior, né?</p> <p>→ Então foi a partir da própria experiência, quando você começou... Isso!</p>
P2	<p>Já, sim. Muitos</p> <p>→ Você lembra de algum específico que tenha te marcado, que tenha dado pistas boas para trabalhar na prática?...</p> <p>Pra falar a verdade, de cada curso, apesar da gente às vezes falar mal dele que não serviu pra nada, a gente tira proveito, nem que seja pra você desmanchar coisas que você já havia construído. Muitas vezes você não constrói nada a partir dele, mas desconstrói coisas que não foram suficientes ou interessantes a partir deles. E eu já fui sim, já fiz uns quatro cursos muito interessantes. Fiz um em São Paulo que eu não me lembro o nome.</p>
P3	<p>Não.</p> <p>→ Nem na Pedagogia?</p> <p>Tive matérias na Pedagogia, que era a Literatura em Foco. Mas era muito geral. Não tinha nada para a prática não. Uma matéria um pouco teórica, que tinha algumas recomendações em cima de leitura, mas era muito geral. Não ficou nada específico não. Fiz essa matéria chamada Literatura em Foco, mas curso fora não fiz não. Fiz mais ou menos no 5º período do curso, são 8, né, mais pro finalzinho.</p>

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Depreendemos das respostas dadas a essa questão que falta a formação para o trabalho com literatura. Apesar de P1 buscar a teoria em livros “a gente vai buscando mecanismos, a gente vai lendo, vai buscando novidades e a gente vê a importância de como trabalhar”, ela comete o equívoco de dizer que o que “*despertou mais a ler a respeito da literatura, ler como se trabalha, foi quando eu comecei na Educação Infantil*”.

Consideramos essa formação necessária, porque o aluno precisa da orientação do professor para a construção de significados. Isabel Solé (1998), parafraseando Coll (1990), esclarece que

o professor exerce uma função de *guia*, à medida que deve garantir o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas e que se traduzem nos objetivos e conteúdos prescritos pelos currículos em vigor em um determinado momento. (SOLÉ, 1998, p. 75)

O professor, como guia, mediador, precisa de uma formação que assegure estratégias de ensino que contribuam para que os alunos sejam protagonistas de sua aprendizagem e leitores ativos. Délia Lerner (2002) acredita que é possível e imprescindível trabalhar a base da formação dos professores:

No que se refere à preparação dos professores e centrando-nos no problema da alfabetização, duas questões parecem essenciais: assegurar sua formação como leitores e produtores de textos e considerar como eixo da formação o conhecimento didático (relacionado à leitura e à escrita, em nosso caso). Por outro lado, todo o currículo deveria contribuir para mostrar aos estudantes os progressos que se vão registrando na produção do conhecimento – didático, lingüístico, psicolingüístico... –, de tal modo que eles tenham consciência, no futuro, da necessidade de aprofundar e atualizar seu saber de forma permanente. (LERNER, 2002, p. 44-45)

Diante do exposto, partimos para perguntas específicas sobre as definições que essas docentes têm a respeito de literatura, alfabetização e letramento.

3.2.2 Concepções e conceitos

Quadro 5 - Importância do trabalho com literatura

Sujeito	Você considera importante o trabalho com literatura infantil na escola? Explique por quê.
P1	Considero muito importante. Na Ed. Infantil, principalmente, eu trabalho, e aqui na escola também na Oficina Literária. Porque é com a literatura que eles vão desenvolver a criatividade, a imaginação, o prazer pela leitura, eles vão ter o exemplo do professor, muitos, nas escolas que já trabalhei, não têm o exemplo em casa de ler um livro, despertar mesmo essa curiosidade. Principalmente a imaginação que você vai ver até numa produção de textos, no decorrer do tempo aí você vai ver como isso está presente.
P2	Acho importantíssimo. Porque, é um modo de se formar o leitor, sendo uma literatura gostosa, sendo que a criança cria um vínculo afetivo com o livro e a partir daí ela pode vir a ser tornar um leitor. Além de mil e outras coisas, né, como a fantasia, a criatividade, que é

	diferente da televisão, que a televisão é uma coisa passageira, efêmera, já a literatura infantil é uma coisa mais duradoura.
P3	Considero sim, primordial. Acho que é um trabalho muito interessante, porque alia a literatura, a leitura, com o interesse das crianças também né? Porque fica uma coisa lúdica, uma coisa prazerosa. Tem “n” livros aí com um monte de gravuras, que são interessantes, com temas muito interessantes. Eu considero esse trabalho muito legal. Ainda mais eu com essa área da linguagem, eu adoro.

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Observamos em P1 a preocupação de formar o leitor, com um trabalho da escola que estimule e ajude no desenvolvimento da criatividade, imaginação e o prazer pela leitura.

Cademartori (2006) apresenta a função formadora da literatura, que proporciona novas possibilidades de vivência tanto individuais quanto sociais. Dessa forma, a literatura é importante não só para “os pequenos”, como enfatiza P1.

Outra questão, a do imaginário e o real é explicada por Cademartori (2009), citando Piglia (2006, p.29) da seguinte forma

a leitura constrói um espaço entre o imaginário e o real, desmontando assim a clássica oposição binária entre ilusão e realidade. Não existe nada simultaneamente mais real e mais ilusório do que o ato de ler. (CADEMARTORI, 2009, p. 24)

P1 também demonstra a importância da mediação: “*eles vão ter o exemplo do professor, muitos, nas escolas que já trabalhei, não têm o exemplo em casa de ler um livro, despertar mesmo essa curiosidade*”. Sobre isso, Girotto e Souza (2010) esclarecem:

Sob o ponto de vista vygotskiniano, de que a aprendizagem é resultado da interação de sujeitos, defendemos nesse tópico a ação cooperativa de leitores que têm objetivos em comum e que partilham de um ensino colaborativo como orientação para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de leitura direcionadas ao “letramento ativo”. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 52-53)

Observamos que a atividade de Oficina Literária é citada pela P1. Entretanto, consideramos que a atividade com literatura deva extrapolar esse espaço escolar.

Já P2 considera o trabalho com a literatura importante para a formação do leitor, através da criação de um vínculo afetivo, o desenvolvimento da fantasia e da criatividade.

Cademartori (2009, p. 50) explicita que “A obra literária deixa vazios por onde podemos ingressar com nossa imaginação, nossa experiência, nossa capacidade para completar e refazer o narrado.”

P3 considera importante o trabalho com a literatura, mas não aprofunda a questão, apresentando o trabalho com a literatura como uma “coisa lúdica”, interessante, mas não expõe os objetivos desse trabalho.

Cademartori (2009) ressalta a importância de se trabalhar com a literatura no sentido de atingir as necessidades de um sujeito em formação:

Trata-se, sim, de introduzir, no ambiente escolar, obras variadas, com alto potencial simbólico, de modo a corresponder ao anseio por outras respostas possíveis, ainda que efêmeras, a questões diversas sobre si e sobre o mundo, que convocam o entendimento e o sentimento de um sujeito em formação. (CADEMARTORI, 2009, p. 65)

Dessa forma, não devemos buscar apenas o lúdico, o “interessante”, como enfatiza P3, mas as questões para as quais os jovens ou crianças procuram respostas, possibilitando o conhecimento de outras possibilidades de se relacionar com o mundo e com os conflitos pelos quais passam.

Bordini e Aguiar (1988) reforçam esse argumento quando exploram a atividade do leitor de literatura

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. É por essa característica que tem sido acusada, ao longo dos tempos, de alienante, escapista e corruptora, mas é também graças a ela que a obra literária captura o seu leitor e o prende a si mesmo por ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 15)

Nesse sentido, P1 parece compreender melhor a importância do trabalho com textos literários, embora nenhuma das docentes aqui entrevistadas nesta questão mencione a função da literatura e as contribuições que essa pode dar na formação do sujeito.

Quadro 6 - Concepção de literatura infantil

Sujeito	Para você, o que é a literatura infantil?
P1	É um modo da gente sonhar, né? Entrar em outra realidade, você descobrir coisas novas, ter o prazer de tá ali convivendo com aquilo, eu acho que é isso, você sair um pouco da realidade para descobrir ali um mundo imaginário.
P2	Literatura Infantil são a literatura feita para a criança, que atenda, que pretenda atender ao universo infantil, considerando a fase da criança, a vivência, a experiência, emoções, a compreensão de mundo, a vivência de mundo.
P3	Literatura Infantil é mesmo uma leitura voltada pra criança. Deixa eu ver como posso desenvolver melhor. (pausa) Eu considero a literatura como se fosse textos mais lúdicos, histórias, narrações, que são adaptadas pras crianças.

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Tanto a P1 quanto P3 são superficiais na sua resposta. Apenas P2 apresenta uma definição de literatura infantil mais clara.

Perrotti (1986) esclarece que a literatura infantil não é didática, mas estética, arte:

Se a literatura infantil não é literatura didática, “a finalidade da literatura para crianças ou adultos somente poderá ser a arte, ou seja, exprimir o belo. A literatura infantil, propriamente dita, será, pois, antes de tudo, expressão de arte, ou já não será literatura” (PERROTTI, 1986, p. 71)

As professoras pesquisadas não falam sobre o caráter formador que a literatura infantil propicia. Lajolo e Zilberman (2006) explicitam esse caráter formador da seguinte forma:

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra – e, freqüentemente, até supera – essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2006, p. 20)

Lajolo (1989) tece o significado de literatura como criação, deixando impresso o valor que lhe dá como espaço de constituição do sujeito:

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como

vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. (LAJOLO, 1989, p. 43)

Cademartori (2006) também apresenta as funções da literatura infantil e destaca o desenvolvimento do senso crítico, contrariamente ao papel, muitas vezes conservador, da escola:

A literatura, por sua vez, propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico. (CADEMARTORI, 2006, p. 18)

Quadro 7 - Importância do uso da literatura infantil na escola

Sujeito	Você considera importante o uso da literatura infantil na escola? Por quê?
P1	Sim. Eu já respondi durante a minha fala. Vai ajudar na criatividade, na imaginação, a se desenvolver depois na produção de texto. A criança tem mais criatividade para fazer a produção de texto, ela amplia o vocabulário, principalmente os pequenos, é uma forma de ampliar o vocabulário. Eu sempre falo pros pais pra poder ler, principalmente pros pequenos, pra ampliar o vocabulário, pra eles entenderem como funciona a nossa escrita, já ir mostrando como que funciona. Pra mim, você vai ver o resultado em outras atividades, não só da língua portuguesa.
P2	Não só importante, interessante, como indispensável. Porque, como eu já disse em pergunta anterior, porque através do aspecto do que o aluno vai criar com esse livro de literatura infantil, que tá dentro do universo dele, ao alcance dele é que ele pode vir a se criar como leitor. Pra mim é indispensável, porque pra mim a primeira função da língua portuguesa, o primeiro objetivo da língua portuguesa é formar o leitor.
P3	Considero. Considero importante pelo que eu já falei no começo. Eu acho que é uma forma de você trabalhar a leitura de uma forma prazerosa. Por isso eu acho interessante.

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

A P1 vê a literatura como um pré-requisito para o trabalho com produção de textos, para ampliar o vocabulário e para a compreensão de nosso sistema de representação da escrita. Nesse sentido, a professora apresenta que o uso da literatura infantil na escola “vai ajudar na criatividade, na imaginação, a se desenvolver depois na produção de texto”. A leitura aqui se apresenta como pretexto. A docente ainda enfatiza dizendo, “pra eles entenderem como funciona a nossa escrita, já ir mostrando como funciona”.

Soares (2003) explica que é inevitável escolarizar a literatura, mas que devemos ter cuidado com a inadequada escolarização:

os exercícios que, em geral, são propostos aos alunos sobre textos da literatura infantil não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam. (SOARES, 2003, p 43)

P1 insiste na importância da literatura infantil, especificando “principalmente pros pequenos” como se o texto literário tivesse que agradar somente aos pequenos.

P2 destaca o uso da literatura infantil na escola com o primeiro objetivo da Língua Portuguesa que é o da formação do leitor.

P3 vê o trabalho com a literatura como forma de explorar a leitura de forma prazerosa.

Quando se trata o uso da literatura infantil na escola é preciso ter claro a formação do sujeito e o papel ativo que o aluno deve ter no contexto escolar. Assim a literatura, como formação de um sujeito crítico, não deve ser esquecida. Lígia Cademartori (2006) evidencia esse caráter emancipatório da Literatura Infantil. A autora assim aponta:

Se, adquirindo o hábito da leitura, a criança passa a escrever melhor e a dispor de um repertório mais amplo de informações, a principal função que a literatura cumpre a seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui em meio emancipatório que a escola e a família, como instituições, não podem oferecer. (CADEMARTORI, 2006, p. 19)

Ao se falar em formação do leitor, é preciso expressar a ligação deste com o texto. Cademartori (2006) explicita

Assim, a leitura é vista como atividade produtora de sentido, sem a qual, o texto não se efetiva. O processo é reversível: o leitor realiza o texto e este age sobre ele modificando-o. [...] Tal conceito de leitor se apóia numa concepção de leitura como agente de mudança, móvel de reordenações de vivências e estimuladora do senso crítico. (CADEMARTORI, 2006, p. 83-84)

Diante da necessidade de traçar o perfil desse professor, na próxima questão pedimos às docentes que definissem alfabetização.

Quadro 8 - Concepção de alfabetização

Sujeito	Como você define alfabetização?
P1	Alfabetização... A palavra alfabetização? Só a palavra? É, vou falar o que acho, pra mim é o processo da criança codificar e decodificar uma palavra. Pode ser que ela entenda ou não, mas alfabetização em si, pra mim, é esse processo, dela entender como funciona mesmo a nossa língua.
P2	Alfabetizar é você introduzir seu aluno no mundo letrado. A gente vive numa sociedade grafocêntrica, então você vai instrumentalizar seu aluno com essa arma mais importante que é a leitura e a escrita.
P3	Defino alfabetização como a aquisição do código escrito. Se eu tivesse que dar uma definição eu falaria isso. A alfabetização é o ensino do código escrito.

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

As definições apresentadas ressaltam a questão da decodificação da escrita. Nesse ponto, as professoras não apresentaram o aspecto da leitura, que é uma outra faceta importante da alfabetização: o aprender a ler e a escrever.

Magda Soares (2008), ao revisitar texto produzido em 1995 para a ANPED, deixa claro esse aspecto:

ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos.” (SOARES, 2008, p. 31)

Soares (2008) continua sua explanação explicando sobre o ato de escrever

escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é *também* um processo de expressão de idéias e de organização do pensamento sob forma escrita. (SOARES, 2008, p. 32-33)

Quadro 9 - Concepção de letramento

Sujeito	Qual a sua concepção de letramento?
P1	Pois é, ai letramento acho que vai além da alfabetização, acho que é você compreender aquilo que você lê, são as práticas sociais de leitura e escrita, é você entender aquilo que você lê num determinado contexto, né?. A diferença ai seria isso.
P2	Letramento é quando você ensina seu aluno, ou você aprende por si mesmo, uma alfabetização que vai ter uso social, que vai te ajudar a inserir nessa sociedade grafocêntrica.
P3	O letramento já é o uso que você faz desse código. Você adquire o código, saber as letras, juntar essas letras e ai o letramento vai incluir como você vai usar isso, como você vai ler isso, utilizar isso na sociedade.

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

As três professoras ressaltam o uso social da língua. Segundo Soares (2009), a palavra letramento surgiu em função de uma nova demanda da sociedade:

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento [...] (SOARES, 2009, p. 20)

Outra autora que esclarece o conceito de letramento é Mortatti (2004):

Embora alfabetização não seja pré-requisito para letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não-escolares. (MORTATTI, 2004, p. 11)

Compreendendo o contexto social em que vivemos e a importância de se oferecer todos os recursos para a inserção de todos os falantes da língua em cidadãos que possam participar efetivamente da cultura letrada, o ideal que se apresenta é alfabetizar letrando, como bem esclarece Magda Soares (2009):

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos *alfabetizar e letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*. (SOARES, 2009, p. 47) (grifos da autora)

Diante de tais pressupostos teóricos percebemos que todas as docentes definem o conceito de letramento de forma adequada. Notamos, no entanto que P1 caracteriza melhor o contexto necessário para o uso social da língua. Vejamos a seguir a definição de letramento literário:

Quadro 10 - Definição de letramento literário

Sujeito	Já ouviu falar em letramento literário? Como define, ou o que acha que é?
P1	Não. → Mas, pensando assim nas duas palavras, o que você acha que é letramento literário?

	É um letramento voltado com o trabalho com a literatura, no caso? É um gênero textual, tá dentro do letramento, seria isso.
P2	Já. (pausa) Letramento literário é quando você começa a estabelecer para você mesma, leitura, diálogo entre os diferentes livros que você já leu, à medida que você vai progredindo sua compreensão dos livros, e a sua interlocução com aqueles diferentes autores.
P3	Eu sei que tem vários tipos de letramento. Especificamente o literário até imagino que seja o letramento no que diz respeito ao uso dos livros de literatura. A você saber manusear um livro, saber que tem o autor, tem o ilustrador, tem a editora. Mas particularmente eu nunca estudei isso, nunca li sobre isso. Nunca estudei sobre esse letramento não. Atualmente eu tenho interesse no letramento digital. Vou começar a fazer essa pesquisa. → Se você tivesse que dar uma definição pra Letramento Literário Seria o aprendizado do uso do livro literário, como você lê. Por exemplo, tem criança que não sabe que você começa a ler da capa, né. Às vezes começa do final. Então é esse aprendizado, que demanda esforço também. Eu acredito que seja isso.

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

O conceito de letramento literário é novo para as professoras, que tentam explicá-los a partir do que conhecem entre as palavras. A P1, embora não saiba, faz referências que levam ao letramento literário. P3 não apresenta uma boa definição, pois para ela, letramento literário se resume a saber ler a capa e as imagens.

Dentro da compreensão que se trabalha neste estudo, já apresentada anteriormente, proposta por Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67), definimos o letramento literário como: “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. P2 é a que chega mais perto da definição esperada, que prevê a construção literária de sentidos e apresenta a possibilidade de “interlocução com os diferentes autores”.

Paulino e Cosson ressaltam que as práticas de letramento literário

devem ter como horizonte a formação de um sujeito da linguagem, de um produtor de textos, de um leitor que tenha competência de interagir com a literatura em várias frentes, selecionando livros, identificando diferentes suportes com seus intertextos e articulando contextos de acordo com seus interesses pessoais e da sua comunidade. Acima de tudo, deve ter como objetivo último a interação verbal intensa e o (re)conhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela experiência da literatura. (PAULINO e COSSON, 2009, p. 76)

O letramento literário leva além da simples leitura. Rildo Cosson (2007) explica e apresenta a função da leitura literária

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de 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, 2007, p. 30)

Diante do exposto, verificamos que as docentes possuem conceitos de literatura e letramento literário pouco claros, às vezes até equivocados. Voltemos às questões também para a prática em sala de aula. Como tais professoras aliam a literatura para atividades de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita? Verificaremos a seguir.

3.3 Métodos e prática em sala de aula

Quadro 11 - Utilização da literatura infantil nas aulas

Sujeito	Você costuma utilizar a literatura infantil em suas aulas? Como você realiza esse trabalho?
P1	<p>Aqui, no colégio, nós trabalhamos toda a semana com a Oficina Literária. A gente leva os meninos para a sala destinada a isso. Ai tem um livro, só que antes da gente apresentar o livro a gente tenta motivá-los a respeito dos personagens, fazendo alguma brincadeira, algum tipo de brincadeira mesmo pra despertar o interesse da leitura. Depois a gente apresenta o livro, faz a leitura silenciosa (quem não consegue a gente dá um auxílio), depois a gente faz a leitura oral, eles apresentam no palco. Toda semana trabalha um livrinho diferente que a gente trabalha. Também tem o módulo de Contadores de Histórias. A gente trabalha, eles contam histórias, a gente conta história, tem essa troca.</p> <p>Na Educação Infantil eu trabalho com a literatura infantil, né, praticamente todos os dias, contando histórias, com fantoches, tem o avental para contar histórias. É o momento que eu acho que as crianças relaxam, e além de relaxar elas estão ali, naquele mundo imaginário, é o momento que eu consigo acalmá-las, despertar o interesse maior por alguma coisa.</p>
P2	<p>Sim, demais da conta.</p> <p>Bom, aqui na nossa escola a gente tem um trabalho semanal, sistemático de Oficina Literária. Quer que eu relate? Toda semana, nós temos um cronograma que atende a visitas de cada turma, ou de duas turmas num dia, numa sala específica que chama Oficina Literária. Essa sala tem mesinhas redondas, que favorece um trabalho em grupo, e tem um palco que é o meu xodó. Eu uso em todas as minhas aulas que é uma oportunidade pra eu ver as crianças de aula de oralidade, que é uma coisa que fazemos muito pouco na escola, inclusive eu. Tenho tentado usar muito para ensinar oralidade.</p> <p>→ A sua turma vai em que horário?</p> <p>A minha vai na sexta-feira, no primeiro horário.</p> <p>E na sala de aula também trabalhamos com a literatura infantil, né. Nem sempre de boa qualidade, mas na maioria das vezes pretendemos ao nível de conhecimento de nossos alunos, temos que forjar aquilo, diminuindo, ampliando, simplificando pra podermos trabalhar atividades de língua a partir de textos de literatura infantil.</p>
P3	<p>Uso. Toda semana. No primeiro ano eu trabalho com Matemática. No 2º ano, eu, toda</p>

<p>semana a gente faz um trabalho de Oficina Literária, a gente escolhe um livro, leva as crianças até uma sala diferenciada, ai eles leem os livros, apresentam no palquinho o que eles leram, ou eles mesmos leem na hora, e depois a gente faz uma atividade relacionada a esse livro. Toda semana a gente faz a ficha do livro, coloca o nome do livro, autor, ilustrador, editora e faz um trabalho relacionado a esse livro.</p> <p>Cada semana, assim, varia. Por exemplo, tem semana que a gente reconta a história, tem semana que a gente escreve frases em tirinhas coloridas, eles têm que recortar as frases, alfabetização, né, tem que recortar as frases e colocar a história na ordem. Essa semana, por exemplo tem um trabalho com falas, eles vão pegar personagens do livro e vão criar falas, pra trabalhar parágrafo e travessão. Então, varia, deixa eu ver, tem semana que a gente faz livrinho, faz outro livrinho a partir desse, recontando a história, continuando a história, dando outro final pra história. Então, cada semana é um trabalho. A gente puxa um gancho da literatura para trabalhar o conteúdo. Igual parágrafo e travessão tem que trabalhar. Então a gente trabalha o livro e a fala que tem no livro a gente trabalha depois em sala de aula, ou cria outras daqueles personagens...</p>
--

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Na utilização que P1 faz da Literatura Infantil em sala de aula, destacamos a etapa “antes”, que é o momento em que a professora procura motivar os alunos para a leitura.

Isabel Solé (1998) apresenta detalhadamente estratégias que podem ser desenvolvidas para a compreensão leitora, antes, durante e depois da leitura. Ela esclarece que:

Se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura (antes de saberem ler e antes de começarem a fazê-lo quando já sabem) podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível. (SOLE, 1998, p. 114)

A leitura silenciosa, individualizada, exerce um papel essencial na compreensão do que se lê, no tempo de cada um para a leitura. Isabel Solé (1998, p. 43) ressalta a importância da leitura individual, “[...] é a leitura na qual nós mesmos mandamos: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela, pulando parágrafos... uma leitura íntima, e por isso, individual”.

Solé (1998) acrescenta, ainda, ao tratar da motivação para a leitura:

Portanto, motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler!”, mas em quem elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela são trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por

exemplo. (Percebeu que estas são as mais habituais na leitura cotidiana e as mais distantes do que costuma acontecer na escola?) (SOLE, 1998, p. 92)

Parece-nos que ficou clara a questão da importância da leitura individual, silenciosa, apontada pela professora P1. Entretanto, a Hora da História com a função de acalmar as crianças, para prepará-las para uma atividade, é um uso inadequado. A Hora do Conto deveria servir para mostrar ao leitor iniciante que o escrito transmite algo. Isabel Solé (1998) esclarece:

A importância da leitura feita por outros reside em que contribui para familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito e com sua linguagem, cujas características de formalidade e descontextualização as distinguem da oral. Por outro lado, a criança pode assistir muito precocemente ao modelo de um especialista lendo e pode participar de diversas formas da tarefa de leitura (olhando gravuras, relacionando-as com o que se lê, formulando e respondendo perguntas, etc.). assim constrói paulatinamente a idéia de que o escrito diz coisas e que pode ser divertido e agradável conhecê-las, isto é, saber ler. (SOLE, 1998, p. 54-55)

Sobre a Hora do Conto, Souza (2009), ao trabalhar com a atividade na Biblioteca Escolar, esclarece a sua função não só como sensibilização, mas como referência no uso do texto literário:

A transmissão vocal tem como objetivo sensibilizar a criança ao mundo da literatura e impregná-la acusticamente da língua escrita. Dessa forma, não rejeitamos a contação de histórias, apesar desta remeter à língua oral e estar sujeita às variações linguísticas, pois essa atividade, além de encantar seus ouvintes, também produz nas crianças a necessidade do uso da biblioteca para a busca da literatura e de demais informações, conceituando paulatinamente esse espaço como um centro de referência. Para contar histórias, o contador pode se alimentar de narrativas infantis na fonte literária e as crianças passam a perceber isso. (SOUZA, 2009, p. 33)

A P2 apresenta o trabalho da Oficina Literária que é uma atividade sistemática, semanal, desenvolvida por todas as turmas. Ela destaca o uso do palco para explicar que o utiliza para explorar a oralidade. Isabel Solé (1998) explica que o objetivo de ler para praticar a leitura em voz alta é uma atividade comum na escola:

[...] pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entoação requerida. De fato, todas essas exigências fazem com que,

inclusive para o aluno, o primordial da leitura seja respeitá-las, e nestes casos a compreensão se situa em um nível secundário. (SOLÉ, 1998, p. 98)

A professora P2 explica que a literatura infantil é utilizada em sala de aula, mas diz que essa literatura nem sempre é de boa qualidade, uma vez que precisam adequar ao nível de conhecimento dos alunos. Acrescenta que utiliza essa literatura para propor atividades sobre a língua. A professora P3 também explica o uso da literatura para trabalhar atividades relacionadas à alfabetização, como também relacionadas à parágrafo e travessão. Lajolo (2009), ao fazer uma releitura de seu artigo “Texto não é Pretexto”, aponta que

O espaço escolar é um espaço no qual textos têm uma circulação, programada, experimental. Acredito que as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social. (LAJOLO, 2009, p. 105)

Lajolo (2009) esclarece sua posição, acrescentando a ideia de contexto:

[...] é do texto no contexto de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola, pois talvez os equívocos de trabalhos escolares com texto residam no apagamento desse contexto. É esta noção de contexto que permite recuperar a dimensão coletiva da escrita e da leitura, bem como é nela que se abrigam as diferentes leituras que um texto recebe ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores. (LAJOLO, 2009, p. 107-108)

Dessa forma, Lajolo (2009) deixa claro que o texto não impõe apenas uma leitura. Mas, infelizmente no caso de P3 parece que a literatura infantil é enfatizada no sentido contrário, inicialmente a docente utiliza o texto literário para ensinar questões de gramática, discurso direto, conteúdos dos mais diversos. Quando a professora descreve a atividade daquela semana, esse uso equivocado da literatura infantil fica evidente: “Essa semana, por exemplo, tem um trabalho com falas, eles vão pegar personagens do livro e vão criar falas, pra trabalhar parágrafo e travessão”.

Quadro 12 - Leitura de livros pela professora

Sujeito	Como você lê livros de literatura infantil para seus alunos?
P1	Tem vez que eu leio, vou mostrando o livro, as imagens, faço a leitura das imagens, pergunto, o que será que vai acontecer... Tem vez que eu leio e tem vez que, quando a

	<p>linguagem mais difícil para eles entenderem, eu conto a história a partir das imagens. Sempre eu procuro, quando eu trabalho com o livro, explorar antes de já trazer a história.</p> <p>→ Como você escolhe? Qual é seu critério de escolha desse livro? Às vezes é aleatório, às vezes é um momento que tá ali, eles desejam a história e pedem pra eu contar, no caso da Educação Infantil. Aqui a gente escolhe livros é de acordo com a faixa etária, voltado para a idade, pra que eles consigam ler, pra que eles consigam entender a história.</p> <p>→ Vocês seguem alguma indicação que tem atrás do livro, como é? É, tem a ver com a faixa etária. Tem a ver com a indicação, pois são palavras mais simples, que eles dão conta de ler, entendeu? Porque está voltado pra aquela idade.</p>
P2	<p>As crianças leem. Elas já chegam, sua grande maioria, sabendo ler. Pra quem não sabe ler, que não são muitas, eu coloco crianças leitoras para ajudá-las, eu ajudo também e a bolsista que acompanha também ajuda.</p> <p>Ler alto pra elas eventualmente eu leio, principalmente quando a turma está agitada, eu acho que é uma atividade relaxante, que a criança se libera da realidade pra entrar na fantasia, elas vão se acalmando, escutando, então eu acho importante também pra isso.</p> <p>Elas começam a viajar, fantasiar, criar outras imagens a partir daquela, ótimo e enriquecedor.</p> <p>→ Como é o critério de escolha desses livro que você utiliza? É um critério muito difícil, porque nós não somos escritoras pra escrevermos os livros que a gente gostaria de utilizar e os livros, eventualmente, foram primeiramente feitos para atender ao comércio, a venda. E com isso nós temos também livros, em grande parte de histórias forjadas pra atender ao público comprador. Então é difícil, a gente vê um livro com um ótimo enredo, mas um texto muito grande que não vai ao encontro do interesse e da capacidade dessa faixa etária. Ou então, livros muito infantilizados, que não vão permitir que as crianças cresçam. Outros livros às vezes curtos, que vão ao alcance do fôlego dos alunos, porém com um tema que também não vai enriquecer nem ajudar. Um grande desafio. Temos excelentes escritores, mas para nós escolhermos especificamente para as nossas diferentes faixas etárias, é muito difícil.</p>
P3	<p>Leio. Quando tem um exemplar só, né, eu leio lá na frente. Agora eu estou adotando o método de ler e depois mostrar a figura. Eu leio, depois eu mostro a figura pra todo mundo. Mas antes eu já lia mostrando a figura. Eles ficavam meio ansiosos. Eu costumo ler também quando tem exemplar pra todo mundo, mais no 2º ano mesmo, a gente vai lendo junto, que muitos não sabem ler ainda, então ao invés de olhar da minha mão, cada um tem um na sua mão. Um livrinho pra cada criança.</p> <p>→ E como você escolhe, qual o seu critério de escolha? Bem, aqui no colégio a gente tem um acervo de livros do 2º ano. Então, a gente procura não repetir. No ano passado usou uns livros e esse ano a gente procura não repetir, não seguir uma ordem. A gente faz assim, por exemplo, o ano passado a gente tava trabalhando com a turma da Mônica. A gente escolhia livros da turma da Mônica. Esse ano a gente não adotou ainda nenhum tema, mas a gente começou com animais. Então a gente vai nesse acervo e olha, e escolhe os livros por esse tema. Então semana passada foi de foca, essa semana do macaco. Nesse começo a gente tem uma preocupação muito grande, de não escolher livro grandes, que tenha muito texto, muita história, muita carga de escrita. Nesse começo a gente tem essa preocupação de olhar se a história é pequena mesmo, pra eles darem conta de ler, se a gravura é maior. Depois, a gente vai olhando o livro mais adequado ao que eles estão conseguindo ler.</p>

	<p>→ Você sabe como esse acervo foi montado?</p> <p>Eu não sei. Quando eu cheguei aqui, até como bolsista mesmo, há quatro anos atrás quando eu comecei a ser bolsista, já existia esses livros. Mas eu sei que pode pedir todo ano pra comprar. E agora eu sei também que todo ano, na lista de material, tá pedindo, cada ano, o A, B e C, cada letra traz um livro. Ficam 30 livros de cada sala, pra ir renovando o acervo. Os professores que escolhem, os efetivos.</p>
--	---

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Parece-nos que a professora P1 lê com mais frequência para os alunos do que as outras duas professoras. A hora do conto é importantíssima para a formação do leitor. Segundo Cléo Busatto (2008, p. 45-46), apud Giroto e Souza (2009, p. 22):

[...] ao contar histórias atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento e sobretudo as dimensões do mítico-simbólico e do mistério, [...] formamos leitores, valorizamos etnias, mantemos a história viva e nos sentimos vivos, encantamos e sensibilizamos o ouvinte ao estimular o imaginário, a articular o sensível, a tocar o coração, a alimentar o espírito e resgatar significados para a nossa existência [...].

P2 lê eventualmente, com o objetivo de acalmar os alunos, pois fala: “Ler alto pra elas eventualmente eu leio, principalmente quando a turma está agitada”. Essa é uma prática que não pode acontecer isolada, pois as crianças acabam por entender que a leitura só serve para isso. Como esclarecem Giroto e Souza (2010), citando Harvey, Goudivs (2008, pp.12-12).

Ler em voz alta e mostrar como leitores pensam enquanto leem é o ponto central para a instrução que partilhamos [...] Quando nós lemos, pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas [...] Nós podemos fazer uma pergunta ou uma inferência. Todavia, não é suficiente ter esses pensamentos. *Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem.* Eles procuram respostas para as suas perguntas. Tentam entender melhor o texto, por meio de suas conexões com os personagens, situações e problemas. [...]. Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. *O leitor é em parte escritor.* (GIROTO e SOUZA, 2010, p. 45) (grifos das autoras)

Além disso, quando fala no poder de “acalmar” que a literatura suscita, a P2 não está privilegiando o caráter estético da literatura. Cadermatori (2009) orienta

A literatura não tem – e não pode ter – compromisso com a transmissão de antídotos a males sociais variados, seja sexismo, racismo, desigualdade social, poluição ambiental e outros. Tampouco lhe cabe a difusão de noções de saúde, higiene, religião, ecologia, história. Ou o texto é pragmático ou é literário. Ou é doutrinário ou é estético. Uma coisa e também outra não consegue ser. (CADEMARTORI, 2009, p. 48)

A P3 lê quando tem um só exemplar, como também quando há exemplares para todos acompanharem a leitura.

É importante destacarmos que a leitura pela professora precisa ser preparada antecipadamente, a fim de que possa ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Como explicita Isabel Solé (1998), ao preparar a leitura, a professora permite que os alunos estabeleçam relações e construam uma compreensão do que irão ler ou ouvir

Em certo sentido, quando o professor tenta dar algumas pistas para seus alunos abordarem o texto, está fazendo algo semelhante ao que Edwards e Mercer (1988) denominam “construir contextos mentais compartilhados” para se referir àquilo que os participantes de uma tarefa ou conversa compartilham sobre ela e que pode garantir uma compreensão compartilhada, pelo menos em suas características gerais. (SOLÉ, 1998, p. 105)

Da mesma forma, consideramos que a literatura não pode servir como meio de se conseguir a disciplina de um grupo, pois logo os alunos associarão a leitura com esse caráter, podendo vir a concluir que o objetivo da leitura é o de fazer silenciar e não as outras inúmeras possibilidades já elencadas.

Em se tratando da escolha dos livros pelas professoras, percebemos que a montagem do acervo foi pensada pelas professoras efetivas e que esse acervo é antigo. Tanto a professora P1 quanto a P2 falam sobre a questão da faixa etária na escolha dos livros. Ricardo Azevedo (1999) explica que tanto adultos e crianças, independentemente de faixa etária, buscam na literatura o auto-conhecimento, a solução de conflitos:

Note-se que são temas banais, concretos e humanos presentes no dia-a-dia de toda gente (não importa de que idade): referem-se à busca de um sentido para a existência; à busca do amor e à busca do auto-sustento. Ao mesmo tempo, são assuntos subjetivos: ninguém pode sair por aí dando aula e passando lição de casa sobre a paixão e a busca da identidade[...] (AZEVEDO, 1999, não paginado)

Há ainda um destaque na fala da P3 que trata da escolha dos livros a serem trabalhados por temas, mas mesmo nesse ponto aparece a leitura pretexto: *“Então a gente vai nesse acervo e olha, e escolhe os livros por esse tema. Então semana passada foi de foca, essa semana do macaco.”* Andrade e Corsino (2007), ao apresentarem os critérios que nortearam o instrumento de avaliação do PNBE 2005, explicitam que:

O primeiro passo para se pensar a qualidade do livro infantil é analisar a forma e conteúdo simultaneamente, ou seja, a relação entre o projeto gráfico como um todo, incluindo ilustração, tamanho de letra, cores, diagramação etc. e o texto[...] Não basta que o livro destinado ao público infantil seja bonito, resistente, colorido e atraente; é preciso também ter um texto em que a construção da linguagem literária permita uma experiência estética, em que o tema, tratado de forma polifônica, seja interessante e traga o novo e o surpreendente. (ANDRADE e CORSINO, 2007, p. 88)

P2 revela que gostaria de poder escrever os livros para seus alunos lerem: *“É um critério muito difícil, porque nós não somos escritoras pra escrevermos os livros que a gente gostaria de utilizar e os livros, eventualmente, foram primeiramente feitos para atender ao comércio, a venda.”* Em grande parte, foi assim que a literatura infantil desenvolveu-se e foi se adaptando ao mercado. Paulino (2007) tece os seguintes comentários a esse respeito:

Há tanto críticas contra o mercado e suas injustas vendagens bilionárias quanto críticas funcionando como estratégias de marketing. Aliás, muitas vezes o mesmo texto crítico preenche as duas funções. (PAULINO, 2007, p. 148)

Cademartori (2006) também expressa essa compreensão do papel do mercado na produção literária para crianças:

O livro, porém, é um objeto de mercado. Seus produtores são agentes que se inserem na dinâmica do mercado do sistema capitalista e tendem à produção do mais lucrativo. À medida que cresce o movimento educacional em torno do livro para criança, este, que é produzido para o mercado, e dele recebe cerceamentos ou incentivos, responde em proporção à demanda. E é assim que o livro infantil passa a ser “brinde de sapólio” e que lojas populares de tecidos passam a distribuir histórias impressas para os filhos de suas clientes. As preocupações pedagógicas coincidem com o descobrimento, pelo mercado, da criança como móvel de consumo. A faca e o queijo” (CADEMARTORI, 2006, p.17)

Outra análise a fazer é que há um descompasso na informação entre duas professoras, dado que uma revela que a maioria sabe ler “*As crianças leem. Elas já chegam, sua grande maioria, sabendo ler*” e a outra “*a gente vai lendo junto, que muitos não sabem ler ainda*”. Sabemos que o critério para a formação das turmas é a heterogeneidade, ou seja, todas as turmas têm alunos nas diferentes fases da aquisição da leitura e da escrita. O que parece ser diferente é a forma que as professoras concebem a criança na fase inicial de alfabetização.

Assim, enquanto P1 e P2 consideram a faixa etária das crianças, bem como seus interesses de leitura, P3 vincula também essa escolha ao conteúdo trabalhado na escola, mais uma vez descaracterizando os aspectos estéticos da literatura e vinculando-a ao ensino – tratando-a como suporte para a aprendizagem infantil. Podemos inferir que, nas aulas, P3 não consegue levar as crianças a perceber os sentidos do texto, **já que** está sempre interessada no que aquele tipo de texto poderá servir para o ensino de determinado conteúdo.

Já P2 mostra-se interessada não só na literatura enquanto arte, mas também parece compreender a importância da estrutura do texto literário para que a criança comece a compreender as partes que mais tarde utilizará em seus próprios escritos, pois afirma: “*Então é difícil, a gente vê um livro com um ótimo enredo, mas um texto muito grande que não vai ao encontro do interesse e da capacidade dessa faixa etária. Ou então, livros muito infantilizados, que não vão permitir que as crianças cresçam.*” Dessa forma, a literatura é vista por essa professora como formadora e constituidora de sentidos.

Quadro 13 - Metodologia utilizada

Sujeito	Como você trabalha a literatura infantil? Qual a metodologia, o antes, durante, depois?
P1	O antes a gente procura ter um eixo motivador ali, pra despertar a curiosidade sobre aquilo que a gente vai ler, então tem esse eixo motivador. Depois a gente faz uma leitura prévia pra tentar descobrir o que ele vai viver, depois a gente faz realmente a leitura. Depois da leitura a gente, às vezes, faz, reconta a história a partir de imagens, ou produção de texto coletiva, ou dá tirinhas de frases, eles têm que montar as frases, dá frases para colar. Cada oficina tem uma atividade, às vezes é uma interpretação, em cima da atividade com o livro. → Há interpretação escrita? Escrita. Primeiro a gente faz a discussão, conversa antes de passar para a escrita, né. Depois da leitura... Cada Oficina Literária tem uma proposta diferente.
P2	Pra cada livro tentamos usar uma estratégia diferente. No outro dia, no ano passado, por exemplo, nós íamos trabalhar com o jacaré, então nós pegamos aquele casco de jacaré que tem, na Sala no laboratório de Ciências, apagamos a luz, e falamos com os nossos alunos: o personagem principal do nosso livro está escondido ali embaixo. Então as crianças tatearam, levantaram o lençol e descobriram que era um jacaré. E isso, a gente tem na nossa crença

	<p>que é um elemento motivador. Ele já dispara uma pré leitura da criança. Então a gente apresenta o jacaré e depois a gente completa, pra eles estruturarem qual é mesmo o personagem principal de nossa história? É o jacaré. O que será que vai acontecer com o ele. Aquele jacaré que a gente mostrou estava morto. Será que o da história também vai morrer? O que será que ele faz? Será é agressivo ou não, tem amigos, ataca outros animais ou não? Isso tudo já predispõe a criança, já desperta na criança o interesse pra leitura pra ela se confirmar as hipóteses que ela criou, isso acontece conosco também.</p> <p>→ Esse é o antes. E o durante?</p> <p>Primeiro eles fazem uma leitura silenciosa, porque cada um tem seu ritmo, então essa leitura silenciosa atende o ritmo individual das crianças. Umas leem mais devagar, outras mais depressa. Uma gosta de voltar atrás pra confirmar o que ela havia pensado, construído, a hipótese dela, volta, depois outras adiantam pra ver o que vai acontecer a partir daquela página. Então nesse momento é que eu acho que a criança tem a grande chance de se formar enquanto leitor. Porque nós leitores adultos somos assim, não é? Eu por exemplo, sou uma leitora que eu volto o tempo todo, então, pra eu ler, por exemplo, com outra pessoa o mesmo livro é muito difícil. Esse momento pra mim é precioso, o da leitura silenciosa.</p> <p>Depois, eu tenho feito, aproveitado esse palco que a gente tem como um aliado e tanto, então a criança faz a leitura em voz alta no palco. Geralmente, os primeiros são aqueles voluntários, que já estão mais prontos pra ler, estão mais encorajados. Então eles vão ler. No que eles leem, os que estão menos encorajados, ou que leem com mais dificuldade, já vão entendendo melhor o texto a partir daquela leitura auditiva.</p> <p>E depois, num segundo momento, eu tento encorajar todos os alunos pra irem ao palco ler também. Aqueles que não sabem ler, ou eu antes leio, porque geralmente eu dou uma página pra cada um, que o texto é pouco. Então, aqueles que não sabem ler, ou eu sopro pra eles no momento da própria leitura, ou antes de ele subir no palco eu pego e leio: “Então o jacaré viu seu grande amigo no lago”. Então ele decora e na hora ele fala como se estivesse lendo.</p> <p>Depois disso, quando há necessidade, se eu percebo que as crianças souberam ler, decodificaram bem, porém não interpretaram bem, não construíram uma relação de bom entendimento da história, eu volto com questões orais. E na sala de aula, muitas vezes, são questões escritas. Eu faço quase sempre esse processo, tirando o palco, mas aí, partindo primeiro do que a professora lê, uma leitura exemplar, aí eu dou uma folha para eles responderem por escrito e depois eu confirmo as respostas deles.</p> <p>→ Esse material normalmente fica no caderninho deles?</p> <p>Fica no caderno deles.</p> <p>Uma atividade como essa que eu chamo de prova de interpretação, pra criança a gente não usa a palavra prova, mas pra gente é uma prova de interpretação. Então fazemos também esse esquema de questões escritas sobre um texto de literatura infantil para nós observarmos na individualidade o que cada um entendeu.</p>
P3	<p>Bem assim, passo a passo mesmo, né? Primeiro eu costumo fazer uma dinâmica a respeito do livro, uma incentivação inicial. Ou eu trago uma adivinhação para eles adivinharem o personagem do livro, ou eu trago alguma coisa relacionada, por exemplo, igual vou trabalhar com macaco, aí eu trago banana, ponho banana numa caixa. Eu faço uma incentivação inicial, às vezes eu faço um jogo antes. Eles adoram. Tem dia que dá prêmio, tem dia que não dá, pois não dá pra ficar dando prêmio sempre. Ai, depois dessa incentivação eu mostro o livro, que está relacionado com a incentivação e eu dou um tempo pra eles tentarem ler. Muitos já conseguem ler, outros não conseguem eu peço pra olhar as gravuras, pra tentar ver as letras, eu aproveito para ver se um ou outro eu consigo ajudar pra dar aquele “insight” para ler. Dou esse tempo pra leitura.</p> <p>Depois eu costumo eu mesma ler pra ele, nesse esquema de contar a história, eu fico lendo e eles acompanhando. E depois, num terceiro momento, eu peço pra eles, quem quiser, pra</p>

	<p>eles lerem. Ai, geralmente, eu deixo eles irem no palco ler. Eu monto grupos, por exemplo, tem onze páginas o livro, eu monto um grupo de 11 pessoas para irem no palco ler a história. Eu fico atrás ajudando. Mesmo quem não sabe ler, mas gosta de ir ao palco, vai e eu fico atrás tentando ajudar.</p> <p>E depois a gente vai pra sala. Todos esses três momentos são na Oficina Literária, que é uma sala separada. Ai depois a gente vai pra sala e faz uma atividade relacionada, como falei.</p> <p>→ As atividades normalmente são como? De interpretação?...</p> <p>De interpretação não. Na verdade a gente tem interpretação em outro momento. A gente trabalha um texto com interpretação. As atividades relacionadas à Oficina são mais atividades de produção mesmo. A gente reconta a história. Interpretação não, raramente vai ser uma interpretação. Eu faço interpretação oral. Às vezes, depois que eu leio o livro, eu faço umas perguntas sobre o livro. Isso aí é uma vez ou outra. Eu peço pra algum completar, começou a história assim, então completa pra mim, uma interpretação mais oral, faço umas perguntas orais.</p> <p>Depois, na sala de aula as atividades são mais, até de produção de texto, mesmo. Cria falas, um final diferente para a história, ...</p>
--	---

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Observamos que as três professoras têm bem a estrutura do trabalho com estratégias de leitura em mente. No entanto, P1 é quem melhor descreve os momentos de Solé intitulados antes, durante e após a leitura. P2 e P3 conseguem explicar as atividades dos três momentos de leitura mais com práticas pedagógicas do que com os objetivos e a importância dessas atividades.

Percebemos que as professoras privilegiam a atividade antes da leitura como uma motivação para o tema do livro ou sobre a personagem principal. Durante a leitura, não é proposta nenhuma intervenção e depois da leitura são feitas questões orais de interpretação e atividades de produção escrita.

Solé (1998) ao apresentar as três etapas para o trabalho com a literatura, o antes, o durante e o depois da leitura, deixa claro que nem sempre é possível estabelecer os limites entre essas etapas. A autora argumenta que as estratégias devem ser ensinadas para se formar leitores autônomos:

[...] porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução [...] quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (SOLÉ, 1998, p. 72)

Quando apresenta o “antes” da leitura para se trabalhar a compreensão leitora, Solé (1998) enfatiza:

[...] antes da leitura, o professor deveria pensar na complexidade que a caracteriza e, simultaneamente, na capacidade que as crianças têm para enfrentar – de seu modo – essa complexidade. Assim, sua atuação tenderá a observá-las e a lhes oferecer as ajudas adequadas para que possam superar os desafios que sempre deveriam envolver a atividade de leitura. (SOLÉ, 1998, p. 91)

O “durante” a leitura, na perspectiva da leitura compartilhada, é explorado por Solé da seguinte forma:

O professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro “responsável” ou moderador. (SOLÉ, 1998, p. 118-119)

O “depois” da leitura envolve muitas estratégias utilizadas no durante a leitura. O essencial é o trabalho com a ideia principal do texto. Isabel Solé apresenta a seguinte consideração:

Consideramos que a idéia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos. Entendida deste modo, a idéia principal seria essencial para que um leitor pudesse aprender a partir de sua leitura e para que pudesse realizar atividades associadas a ela, como tomar notas ou elaborar um resumo. (SOLÉ, 1998, (p. 138)

Solé (1998, p. 105) ainda destaca que quando o professor dá explicação sobre o que será lido, os objetivos que pretende “o aluno leitor passa a possuir, antes de iniciá-la, um esquema ou plano de leitura que lhe diz o que tem de fazer com ela e o que ele sabe ou não sobre o que vai ler”. Essa é uma forma de possibilitar que o aluno assuma o controle da sua leitura:

Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos. [...] Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação. (SOLÉ, 1998, p. 27)

P2 destaca que a leitura silenciosa atende ao ritmo individual da criança. Esse respeito é importantíssimo, pois é assim que nós, leitores mais experientes fazemos quando estamos diante de um material escrito. Solé argumenta que o processo de leitura deve garantir a compreensão e a leitura silenciosa é primordial nesse momento:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma idéia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado. (SOLÉ, 1998, p. 31-32)

O trabalho com a leitura oral é explicitado pelas três professoras, após a leitura silenciosa. Na leitura oral é necessário tomar cuidado para não se fragmentar o texto. Solé (1998) reforça a importância da leitura silenciosa antes da oral:

De qualquer forma, a leitura em voz alta não passa de um tipo de leitura que permite cobrir algumas necessidades, objetivos ou finalidades de leitura. A “preparação” da leitura em voz alta, permitindo que as crianças façam uma primeira leitura individual e silenciosa, antes da oralidade, parece-me um recurso que deveria ser utilizado. (SOLÉ, 1998, p. 99)

Devemos ter atenção para que a leitura oral flua sem fragmentar ou que impeça a compreensão da totalidade do texto. Silva e Carbonari (1997) analisam situações de leitura oral em sala de aula e concluem que:

Não se pretende aqui negar o valor das estratégias de leitura oral. A verbalização do texto é importante para que se consiga uma leitura fluente, e o treino desta habilidade é também papel da escola. No entanto, é preciso estar atento para que o ato de ler vá além da simples verbalização. Essa estratégia deve ser entendida não na sua especificidade, mas enquanto parte de um conjunto de procedimentos que poderão conduzir o aluno a uma leitura crítica do texto. (SILVA e CARBONARI, 1997, p. 109)

Solé (1998) também se posiciona a respeito da leitura, especialmente sobre a leitura fragmentada, explorada pelas professoras entrevistadas nessa pesquisa, explicando que as situações de leitura devem se aproximar o máximo possível das situações reais.

Trabalhar as estratégias de compreensão leitora é uma tarefa da escola, a fim de se constituir um leitor autônomo, crítico. É importante, no entanto, não tornar a tarefa da leitura algo utilitário, deixando de lado o caráter estético. Perrotti (1986) adverte:

Não se trata, portanto, de negar o instrumental, a ‘transmissão de valores’, pois estes são inerentes a qualquer ato de linguagem. Trata-se de não reduzir a literatura para crianças e jovens ao discurso “didático”, principalmente “se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida; que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada”. (PEROTTI, 1986, p. 76)

Quanto a atividade de sistematização da leitura, é importante esclarecermos que as atividades precisam ter significado para os leitores e ajudá-los na construção de significados. Solé (1998) ressalta:

Isto nos leva à necessidade de articular situações de ensino/aprendizagem nas quais se ajude explicitamente a trabalhar com a leitura e nas quais não se dê tanta importância à unicidade das respostas mas à coerência e utilidade para a aprendizagem do leitor. Também nos leva a uma visão articulada e global do complexo processo que conduz à construção do significado de um texto, que não pode se reduzir a uma seqüência de passos isolados. (SOLÉ, 1998, p. 149)

Solé (1998) cita uma precaução que devemos ter ao trabalhar com o texto a fim de que o aluno se posicione autonomamente diante dele:

Visto que o objetivo do ensino é o aumento da competência e da autonomia dos alunos para que eles aprendam a aprender, é preciso examinar com cautela o tipo de questões que formulamos e as relações que estabelecemos com as respostas que sugerem. Esta precaução é igualmente necessária quando se organiza uma sessão de perguntas/respostas para avaliar, para checar o que os alunos compreenderam do texto. (SOLÉ, 1998, p. 156)

E nesse sentido, sistematização pode ser considerada como as produções de textos que finalizam o trabalho com o texto literário, no entanto, como bem enfatiza Solé (1998), essas atividades têm que construir um significado, ajudando a criança a compreender melhor o texto.

Quadro 14 - Avaliação

Sujeito	Depois das atividades como você avalia o trabalho dos alunos? (corrige, recolhe o material, etc).
P1	<p>A gente não pega assim pra corrigir não. Porque nesse início a gente tá fazendo a construção coletiva, pra eles irem entendendo como funciona. Ai depois que eles vão fazendo sozinhos. Num primeiro momento a gente não corrige para não inibir, o certo e o errado. Depois, com o passar do tempo, a gente vai fazendo as devidas correções, quando eles já entenderam.</p> <p>→ Ai vocês recolhem o material?</p> <p>É, agora que a gente tá fazendo coletivo não. A gente vai passando na sala, vai olhando. Não é pra dar nota nem nada, é para ver como eles estão entendendo.</p> <p>→ Além da interpretação, você sistematiza essa leitura de alguma forma? Você usa desenho?</p> <p>Às vezes a gente dá o desenho, às vezes eles mesmos desenharam. Dá desenho para colorir. Igual na produção de textos na última semana que a gente fez um pouco diferente, a gente já deu a história através das imagens, eles tinham que ordenar, pra colar, para recontar a história.</p> <p>→ Você acha importante fazer esse tipo de registro?</p> <p>Eu acho importante pra criança criar a noção de princípio, meio e fim.</p> <p>→ E o desenho?</p> <p>É a criatividade, a imaginação estar solta ali, ele vai representar do jeito que ele entendeu.</p>
P2	<p>A gente corrige. Ou a gente corrige no quadro, hoje mesmo eu já passei por essa experiência. Primeiro, quem quer responder essa pergunta aqui. Eu tento envolver todas as crianças. É uma aula ativa. É uma prática em que eu acredito. Uma criança lê a pergunta, a outra lê a resposta. Aí eu questiono se houve respostas diferentes. É valido todas as respostas, que apesar de não ter aquele mesmo texto, aquele mesmo enfoque, for verdadeira.</p> <p>→ Você sistematiza a leitura usando desenho?</p> <p>Faço outras questões de marcar x, questões de colocar na ordem, figuras pra colocar na sequência lógica, figuras que remetam a história que leram. Frases recortadas pra eles colocarem em ordem, geralmente eu faço em tirinhas coloridas pra ficar mais interessante, fora de ordem eles recortam e colocam na ordem, reorganizando a história.</p> <p>→ Eles fazem desenho sobre a história?</p> <p>Fazem desenho.</p> <p>→ Você acha importante isso, eles desenharem?</p> <p>Sinceramente, eu acho um pouco perda de tempo, porque o menino faz uma bolinha e aquilo é um jacaré. Então, pra você estabelecer uma relação de professora, desenho, aluno, interpretação, acho que fica muito complicado. A partir do momento em que ele diz que aquela bolinha é um jacaré, o que eu vou falar? Não é um momento proveitoso pra você corrigir o aluno. Pra você levar o aluno a rever a questão dele. Ele já tem a opinião dele. Então, raramente eu peço esse tipo de atividade. Só quando às vezes o texto for muito árido, enjoativo, ou no dia em que eles estão muito cansados, eu falo pra desenharem. Às vezes eles copiam, eles gostam de copiar do próprio livro, os que não gostam de desenhar livremente, copiam. Então eu deixo, mas eu utilizo muito pouco. Na maioria das vezes eu mesma dou as figuras pra eles e eles colorem, ou completam com bichinhos que tá faltando, completam com personagem que tá faltando. Colocam nomes nos personagens. Mas eu me detenho muito mesmo na palavra, escrita e oral.</p>
P3	<p>Não. A maioria das atividades sobre o livro são feitas no caderno. Às vezes, na própria sala de aula, eu passo com a bolsista junto olhando. Muitas vezes é coletivo também. A gente cria um final coletivo, ou a gente cria fala coletiva. Então tá mais ou menos igual de todo mundo. A gente passa olhando, mas não tem aquela correção!</p> <p>Mas algumas vezes a gente faz livrinho. A gente faz, por exemplo, o livro tem uma capa. Por exemplo a gente faz uma carinha de uma capa e entrega. Eles escrevem a história</p>

	<p>primeiro num rascunho, aí eu corrijo esse rascunho e depois eles passam a limpo, em outro momento. Aí eu tenho que levar, corrigir em casa. Ai, por exemplo, como é um livrinho deles, que eles estão fazendo, eu não corrijo de caneta, nada disso, eu apago, corrigindo de lápis mesmo, pra ficar um trabalho assim mais....</p> <p>→ E você usa desenho? Eles fazem desenho?</p> <p>No 2º ano eles não fazem desenho. Até uma coisa que eu parei pra pensar agora. Acaba que infelizmente a gente fica sem tempo. Até o colorir mesmo, a gente costuma dá sempre a figura do livro pra eles colarem, ou é a figura das personagens que eles vão fazer falas com aquelas figuras, ou mesmo quando não tem isso a gente dá a figura pra ilustrar o caderno mesmo. Mas desenho livre eles não fazem. Até parei pra pensar sobre isso. É mais na Artes mesmo!</p> <p>Eu trabalhei o ano passado, quando eles faziam livro, eles montavam o livro deles, tinha livros que eles levavam figuras já prontas. Alguns, raramente eles desenharam as ilustrações também.</p> <p>→ Então a forma mesmo de sistematizar essa leitura, na maioria das vezes é com produção? Isso.</p>
--	--

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Observamos que as professoras propõem atividades de recontagem ou reescrita da história a partir de gravuras (que são xerocadas do próprio livro ou produzidas a partir das ilustrações dele), como pretexto para aprender algo, como a ortografia. Falta uma sistematização, um registro do que se apropriou através do ato de ler.

Cosson (2007) destaca a importância do registro para a internalização da leitura:

As atividades de interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. (COSSON, 2007, p. 66)

É preciso ter cuidado para que essas atividades não se tornem rotineiras, nem esvaziem o significado da leitura, enquanto experiência estética com a linguagem. Evaristo (1997) ressalta que:

A formação do leitor crítico, capaz de se assumir plenamente enquanto cidadão, requer um trabalho gradual, que envolva os vários níveis de compreensão que não são dados automaticamente, mas dependem de um trabalho que abrange desde a seleção de textos, a leitura que o professor faz deles, os objetivos ao abordá-los, até a sua inter-relação curricular e sociocultural. Além disso, as marcas formais, os elementos de coesão e coerência, entre outros, constroem significados, devendo ser explicitados e compor a base de conhecimento lingüístico dos alunos. (EVARISTO, 1997, p. 132)

Cosson (2007) também destaca que a produção escrita não deve ser mero pretexto:

Não é conveniente que a produção escrita seja mero pretexto para a correção da norma culta, mas sim um espaço de interlocução de cujas informações aluno e professor podem se apropriar para verificar a eficácia do uso da linguagem. (COSSON, 2007, p. 112)

Isabel Solé (1998) aponta a necessidade de se promoverem atividades significativas de leitura, que tenham sentido para os alunos e exemplifica

Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados. (SOLÉ, 1998, p. 173)

P2 trabalha nessa direção, na medida em que procura dar voz aos alunos:

“Primeiro, quem quer responder essa pergunta aqui. Eu tento envolver todas as crianças. É uma aula ativa. É uma prática em que eu acredito. Uma criança lê a pergunta, a outra lê a resposta”. Dessa forma, acontece a construção de significados descrita acima.

Quadro 15 - Descrição de atividade feita com livro de literatura infantil

Sujeito	Durante esse ano ou pode ser do ano passado, você realizou alguma atividade usando a literatura? Se sim, como foi esse(s) trabalho(s)? (passo a passo), quanto tempo durou?
P1	<p>Eu vou tentar te colocar o que a gente já tá fazendo aqui.</p> <p>Geralmente em torno de duas aulas que a gente delimita para trabalhar o livro. Não que isso não possa se estender, geralmente em torno de duas aulas. Tem o dia fixo na semana que é o da Oficina Literária.</p> <p>→ Qual é o dia fixo do 2º ano?</p> <p>O meu, do 2º A é toda segunda-feira, 3º e 4º horário. Eles já sabem que vão voltar do recreio e que vai ter Oficina Literária. É o dia da Oficina Literária e eles já se acostumaram com isso. Na Oficina senta em círculo, tenta buscar alguma brincadeira, alguma atividade que vai motivá-los para a leitura. Por exemplo, da última vez foi da foca. A gente fez uma adivinha para ver se eles conseguiam identificar qual seria o personagem, o animal que iria falar no livro, sem mostrar o livro, primeiro a gente tenta motivá-los. Depois a gente entrega o livro, explora a capa, o autor, a editora, a ilustradora, o título, nome da história, dá uma folheada para ver o que será que vai acontecer, fazendo a leitura prévia de imagens. Depois eles fazem uma leitura silenciosa e a maioria já consegue ler. Os que não conseguem, eu ponho pra sentar perto de alguém que consegue ler pra ir mostrando para ele o que está lendo, pois uma palavrinha ou outra consegue. Depois faço uma apresentação no palco, cada um lê uma frase ou ... agora eles pediram para ler o livro todo. Tem dia, quando dá tempo, eu deixo: um vai lá no palco apresentar o livro todo. A gente conversa sobre o livro,</p>

	<p>sobre a história. Depois eu faço a leitura, como a leitura referência para eles verem a entonação, pontuação, né, eu faço essa leitura. Depois a gente vai pra sala, registra a referência bibliográfica no quadro, o nome do livro, o autor e a editora. Termina as duas aulas, geralmente fazemos isso em duas aulas, pois até que eles apresentam, que a gente conversa, e tudo... E na outra aula, no outro dia, a gente faz alguma atividade relacionada à Oficina Literária.</p> <p>→ E o resultado final desse trabalho, o que é feito com ele?</p> <p>Só o registrado no caderno.</p> <p>→ No decorrer desse trabalho os pais participam de alguma coisa? Tem algum momento em que os pais entram nessa situação?</p> <p>Por enquanto só registrando. Depois tem o caderno de Criando Histórias, que depois leva pra casa, para os pais verem. Mas uma interferência direta não, mas mesmo para eles verem a evolução de como que está.</p> <p>→ Então no caderno de Criando Histórias tem alguma sistematização?</p> <p>A Oficina Literária é no caderno próprio de Português. Ali tem o registro da oficina. O de Criando Histórias são feitas outras produções escritas.</p> <p>→ O registro é feito no próprio caderno de aula.?</p> <p>É no primeiro dia a gente põe: Oficina Literária, letra a, livro; letra b, autor; letra c, editora. Aí finalizou a aula que a gente trabalhou com o livro.</p> <p>Aí no outro dia, na outra aula que a gente faz a atividade. Ou recontando a história a partir das imagens, ou montando a história a partir de frases...</p>
P2	<p>→ Por exemplo, você falou da história do jacaré. Você lembra o nome do livro?</p> <p>Não, eu não lembro não. São muitos livros, um por semana...</p> <p>Tem um que eu acho que chama o Galo Maluco. Era um galo bicudo que bicava a galinha. Bicava o macaco, era muito implicante. Então como foi o trabalho? Primeiro, nós colocamos os alunos sentados no chão, em círculo. Depois nós demos uma fichinha colorida, pois eles estão na fase inicial de leitura e escrita, demos uma fichinha colorida com o nome do animal.</p> <p>Vou trocar, Não vou falar dessa não. Vou falar da foca. Vou falar de uma outra que está mais próximo, mais “fresquinha”.</p> <p>Nós demos pra cada um fichinhas. Foram 28 fichinhas com nomes de bichinho. Cada menino leu o seu bichinho e guardou em segredo. Os que não souberam ler, eu lia pra ele, guardando em segredo. Eu falei pra eles: um desses bichinhos aí vai aparecer no nosso livro hoje e é muito simpática. Simpática esse bichinho. Quem será que acertou o bichinho? Quem acertar vai ganhar um prêmio. O prêmio é lápis que eu compro pra emprestar pra eles. Quem acertar vai ganhar um prêmio. Então eles ficaram já ansiosos para a leitura do livro. Isso já estabeleceu um ar de “seja bem-vindo o livro”. Distribui o livro e falei ‘ninguém vai falar o bichinho que tirou’. Então eles leram, o que não sabiam ler, leram as imagens, ávidos pra ver qual era o bichinho da história. Eu tinha colocado três nomes FOCA. Quando acabou, agora eles já estavam ansiosos: quem ganhou, quem ganhou. Então três meninos ganharam o prêmio que foi uma foca.</p> <p>Depois a gente seguiu aquele esquema que eu falei, fomos ao palco, lemos, batemos palmas pra quem foi sorteado, fiz um pouquinho de interpretação oral, uma pequena releitura oral do texto, com as próprias palavras.</p> <p>Depois disso, fomos pra sala de aula, e esse livro foi trabalhado no início do 2º ano, fizemos a leitura da capa e mostrei para eles como a leitura da capa é importante. Quais são as informações que ela contém. Então fui mostrando pra eles, olhe o título do livro aqui, olha: A foca famosa. Então eles viram e foram registrando no caderno. Primeiro escreveram: Oficina Literária, letra a, título do livro. O que é título mesmo? Muitos não sabiam e eu dizia que é uma coisa muito chique, pois aprendemos muitas palavras chiques no 2º ano. Então título é a mesma coisa que nome. Então título é o que mesmo? Nome do livro. Da segunda vez tive que repetir tudo de novo, pois demoram a criar a tradução deles em termos de vocabulário. Então eles anotaram, o que não sabiam bem transcrever de letra de imprensa</p>

	<p>pra cursiva eu coloquei no quadro, ou ajudei pessoalmente. Então eles anotaram A foca famosa. Depois, aqui tem um nome de mulher. Aí eu li o nome da mulher. Porque será que um nome de mulher está escrito aqui? Aí uma criança descobriu, ah, foi ela que fez o livro. Isso mesmo, essa é a autora do livro. Então o que é autora mesmo? Autora é quem escreve o livro. Muito bem, aí escreveram autora e copiaram. Sempre levando eles a procurar, achar e copiar, pra ser uma entrada, uma primeira entrada na capa do livro. Então a maioria conseguiu transpor daquela letra pra cursiva, e tal. Aí a gente pergunta, quem é a autora mesmo? É quem escreveu o livro. Tem um outro nome aqui. De quem é esse outro nome? Aí alguém conseguiu ler: ilustrações. O que será que é isso? Ninguém soube me explicar, ah que pena. Então eu expliquei: ilustrações são os enfeites, são os desenhos de dentro do livro, que um livro só de texto ficaria meio chato, meio sem graça. Vocês podem ver como os livros de crianças são cheios de ilustrações, pra agradar bem à criança. Todo mundo, os escritores querem que vocês amem esse livro de paixão. Então anotaram no caderno, ilustrações e copiaram o nome da ilustradora. E depois aqui embaixo, o que está escrito aqui embaixo, o que será que é isso? Como a letra era muito pequenininha, só uns dois ou três conseguiram ler: editora Atica (lendo sem acento). Eu falei, editora, o que será que é isso? Aí um outro já achou que era a mesa coisa que autora, por conta da terminação com a mesma rima. Eu falei, não, não é. Então eu expliquei pra eles que editora pode ser montadora. Que a princípio, editora é a fábrica que fabrica o livro. Eu falei pra eles: não tem uma fábrica que faz papel, uma que faz lápis, uma que faz mochila, que faz bolsa? Tem também uma fábrica de fabricar livro e ela se chama editora. Mais uma palavra pra vocês guardarem na cabeça. Editora. A gente não fala Atica, não é, é Ática. Então eles anotaram lá.</p> <p>Depois, eu fiz pra eles o xerox de quatro principais gravuras do livro. Aí a gente tem que diminuir, recortar, aquilo tudo que a gente faz. Distribui para eles e elas estão fora da sequência. Eles recortaram os quadradinhos e eu falei: que figuras são essas? Ah, é da foca, não sei o que, não sei o que... Será que a história aconteceu assim mesmo? Primeiro aconteceu isso, nessa sequência? Não, a terceira figura é que representa a primeira parte. Ah, muito bem, agora vocês vão recortar as gravuras e nós vamos contando com pouquinhos palavras a história que a gente leu. Então eles recortaram a primeira figura, colaram e nós escrevemos uma frase bem pequena. Nisso, eu já vi com eles a questão do parágrafo. Eu chamo de dois dedinhos, que eles não têm a condição, a abstração para saber o que é parágrafo. Então, eles entendendo o formato, a arquitetura, já é um primeiro passo. Parágrafo, dois dedinhos, todo mundo. Depois de muita luta, eles colocaram o pontinho, copiando. Depois a mesma coisa com a segunda, a terceira e com a quarta. Faltou um título. É, esquecemos de pôr o título. Como nós não havíamos deixado espaço para o título, escrevemos no final, pra não embaralhar muito. E toda vez que aparece o título de uma história, de uma tarefa, a gente coloca balãozinho em volta, pra eles começarem estabelecer uma relação gráfica entre ideia e grafismo. Tem título, tem balãozinho. Tem título, tem balãozinho.</p> <p>A terceira coisa que nós fizemos foi uma dramatização oral. Isso foi na sala de aula mesmo, pois a gente já tinha ido na Oficina. Então a gente fez a dramatização. Foram três narradores e as personagens, duas focas. Então eles fizeram. E qualquer coisa que a gente fizer, uma foca era muito chique e eu tenho aquele cordão de pluminhas na sala, umas quinquilharias lá, então só aquilo pra criança é uma festa, né? Não só pra criança, a gente também quando vai numa festa e a gente ganha aquele anelzinho que brilha, a gente começa a pular feito macaco.</p> <p>→ Esse trabalho durou uma semana? Foram quatro aulas. → E os pais, eles têm acesso a esse trabalho? Têm. Vão todos com o caderno de aula. Então eles podem acompanhar o menino.</p>
P3	<p>Vou falar desse ano. Primeiro em duas aulas eu fui até a oficina, aí a gente escreveu 28, são 28 alunos, 28 nomes de animais numa ficha colorida, com letra palito mesmo. Aí eu falei</p>

com eles que a gente ia fazer um jogo, que eu ia entregar uma ficha pra cada um, que eles iam tentar ler o nome do animal, que era nome de animal que estava ali e que uma dessas fichas era premiada, que era o nome de um animal muito importante, que seria o animal, o personagem do livro que a gente ia ler no dia. Aí cada um foi lendo o nome, tentando ler que era uma palavra, eram fichas com letra palito e uma palavra, muitos até conseguiram, que têm alguns com muita dificuldade. E o personagem do dia era que animal(?), era a foca, acho que era a foca. Era a foca²⁴! Aí o que tava com a foca, aí eu deixei todo mundo ler e no final eu falei: o animal premiado é a foca. Aí foi aquela festa quem estava com a foca. Nesse dia eu trouxe uma lembrancinha. Trouxe uma pasta, dessas pastas de papel mesmo. Eu entreguei a pasta, eles leram o livro, leram o livrinho, depois eu li, contei pra eles, depois fiz o esquema de ir ao palquinho, cada um leu uma página.

Depois, nesse da foca, a gente fez aquela atividade de tirinha que eu falei. Eu entreguei as tirinhas com frases, com palavras na verdade fora da ordem. Era mais trabalhoso ainda. Tinha a tirinha com a frase e as palavras fora de ordem. Tinha que recortar as palavras, colocar a frase na ordem pra ir montando as frases na sequência da história. Mas eram 5 ou 4 frases só. Foi isso, deu três aulas, duas pra ir até a oficina, que a gente começou com a incentivação, contar o livro e ler no palquinho e no segundo dia, terceira aula, a gente fez a atividade de montar a história, recortando e montando as palavras na ordem. Deu um trabalhinho, eles adoram!

→ Como é a participação dos pais? Tem algum momento que você chama os pais, eles participam de alguma forma nesse trabalho?

Não, na verdade o trabalho com a com literatura, pelo menos eu, nunca chamei o pai a participar. Eu até notei que na reunião de pais que teve agora, que eles ficaram bem preocupados com essa questão: um pai me perguntou: “eu vi que vocês estão trabalhando com livrinho de literatura”. Aí eu expliquei esse trabalho pra ele. Ele disse: ‘ah, é que eu vi no caderno do meu filho esse livro’. Aí que eu vi que tinha esse interesse. Mas no ano passado nenhum pai chegou a me perguntar e eu nunca cheguei a explicar nada pra eles sobre isso.

→ Eles tomam conhecimento através do próprio caderninho?

É, do próprio caderno que vai pra casa. Porque toda semana tem a ficha do livro. Então eu escrevo Oficina Literária, ida à Oficina Literária, depois, nome do livro, depois atividade relacionada ao livro, então eles vão acompanhando por ali.

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Como já relatamos anteriormente, a escola conta com um trabalho de Oficina Literária e há uma sala específica para esse trabalho. Verificamos que após o trabalho na Oficina, a atividade de motivação e a leitura propriamente dita, não se registra a aprendizagem, apenas é feita a anotação das referências bibliográficas relacionadas ao livro. P3 revela: “*Porque toda semana tem a ficha do livro*”. Essa atividade só terá sentido se a criança souber o seu objetivo. Girotto e Souza (2010) explicam o objetivo desse trabalho:

Alguns leitores podem inferir sobre o autor do texto e, às vezes, sobre as personagens da história, adivinhando suas características físicas, psicológicas e seus objetivos na trama. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 51)

²⁴ Livro: A Foca Famosa, de Sônia Junqueira, Coleção Estrelinha, Ed. Ática.

Inferir pela capa e ilustrações assim como pelo texto, com o intuito de usar todos os aspectos de um livro para descobrir significados. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 80)

No dia seguinte ao da Oficina Literária é feita alguma atividade sobre o livro, como recontagem da história. Tanto P1 quanto P3 relatam-na. P1 disse: “*Aí no outro dia, na outra aula que a gente faz a atividade. Ou recontando a história a partir das imagens, ou montando a história a partir de frases [...]*” P3 relatou assim: “*no segundo dia, terceira aula, a gente fez a atividade de montar a história, recortando e montando as palavras na ordem*”. O exercício do reconto permite fazer a síntese da história. Girotto e Souza (2010) explicitam o valor da síntese da seguinte forma:

Os leitores, ao sintetizarem a informação, enxergam uma figura maior, eles não estão simplesmente se lembrando dos fatos ou repetindo-os. Antes, acrescentam a nova informação aos conhecimentos já existentes. [...] Resumir e sintetizar permite-nos atribuir sentido às informações importantes que nos rodeiam no cotidiano, pois não podemos nos lembrar de todas, em todos os momentos. [...] O pensamento evolui, conforme o leitor adiciona informações ao texto. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 103)

Percebemos também que a atividade antes da leitura, usada para motivar para a leitura do livro, é descontextualizada, já que, ao invés de ativar conhecimentos prévios para facilitar o ato de ler, a professora P2 usa a premiação: “*Quem acertar vai ganhar um prêmio*”. A mesma prática é observada em P3: “*que uma dessas fichas era premiada, que era o nome de um animal muito importante, que seria o animal, o personagem do livro que a gente ia ler no dia*”. Isabel Solé (1998) adverte para o uso de prêmios relacionados à leitura:

A leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva, através da qual se ganham prêmios ou se sofrem sanções. Assim como os bons leitores nos refugiamos na leitura como forma de evasão e encontramos prazer e bem-estar nela, os maus leitores fogem dela e tendem a evitá-la. Compartilho com Winograd e Smith (1989) a convicção de que a transformação da leitura em uma competição – aberta ou encoberta – entre as crianças tende a prejudicar os sentimentos de competência das que encontram maiores problemas, o que contribui para o seu fracasso. (SOLÉ, 1998, p. 90)

É preciso também questionar para que serve a atividade motivadora. Qual é o seu objetivo? Solé (1998) diz que o estabelecimento dos objetivos ou intenções da leitura são determinantes para a compreensão:

Como frisaram numerosos autores, entre eles Baker e Brown (1984), compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos que o leitor dispõe sobre o tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor (ou embora estipulados por outro, sejam aceitos por este). Esses objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação do texto; também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não compreensão. (SOLÉ, 1998, p. 41)

Diante de tais pressupostos teóricos, parece-nos que as professoras não têm clareza dessa prática, nem dos objetivos de tais atividades. Assim, prejudica também o aluno que deve ser informado, segundo Girotto e Souza (2010) das funções de determinadas atividades de leitura:

Com a intenção de que os alunos infiram, os professores ensinam-lhes como agir durante a leitura, mostrando as dicas que cada texto possui e ensinando como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 76)

O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados. Quando têm uma boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender o texto. Mas quando sabem pouco sobre o assunto abordado ou desconhecem o formato do texto, frequentemente, encontram dificuldades. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 67)

A professora P2 destaca a importância da leitura da capa de um livro. Girotto e Souza (2010) ao apresentarem estratégias de leitura e o ensino da inferência, exemplificam como trabalhar a inferência através da capa e ilustrações, que contribuem para o estabelecimento da compreensão do texto: “Inferir pela capa e ilustrações assim como pelo texto, com o intuito de usar os aspectos de um livro para descobrir significados.” (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 80)

P2 apresenta também uma atividade de transpor da letra de imprensa para a letra cursiva: *“Então eles anotaram, o que não sabiam bem transcrever de letra de imprensa pra cursiva eu coloquei no quadro, ou ajudei pessoalmente.”* Nesse sentido, o registro das referências bibliográficas atingiu o pretexto para alfabetizar. Perrotti (1986) alerta para o uso da literatura a serviço de práticas pedagogizantes, que retiram o caráter estético que o livro de literatura possui para as crianças:

[...] a distinção entre o utilitário e o estético parece ser condição inicial indispensável para, pelo menos, delimitarmos campos que quase sempre se misturavam no conjunto da produção cultural para crianças: o da Pedagogia e o da Arte. (PEROTTI, 1986, p. 135)

Quando P2 apresenta para os alunos o conceito de ilustrações, percebemos um equívoco, visto que a professora fala que um livro só de texto ficaria meio chato. Segundo Cademartori (2009) as relações entre imagens e palavras são outras:

As ilustrações abandonaram o modesto papel de ficar a serviço do que relatam as palavras e passaram a constituir um outro texto, de natureza visual, que estabelece interação com o verbal. Assim, ambos se tornaram igualmente fundamentais no livro para crianças. (CADEMARTORI, 2009, p. 51)

A atividade de escrita também precisa ter objetivos claramente definidos. Paulino e Cosson (2009) apresentam quatro práticas, que podem ser conjugadas com outras, para se efetivar o letramento literário. Uma delas diz respeito ao lugar da escrita na interação com a literatura:

Não se trata de formar escritores, mas sim de oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita. Nesse caso, são interessantes os exercícios de paráfrase, estilização, paródia e outros procedimentos de apropriação dos textos com seus recursos que promovem um diálogo criativo do aluno com o universo literário e, por meio dele, com a linguagem em geral. (PAULINO e COSSON, 2009, p. 76)

Assim, as atividades de sequenciação propostas devem estar articuladas a esse objetivo de construção de sentidos, e dessa forma não podemos comprovar se as docentes entrevistadas que trabalham com sequência (P1, P2 e P3) tem essa dimensão nas atividades propostas para os seus alunos.

P1 apresenta uma atividade que realiza depois da leitura silenciosa pelos alunos: *“Depois faço uma apresentação no palco, cada um lê uma frase.”* Essa leitura, feita por cada criança que lê uma frase, fragmenta a história e dificulta a compreensão. Como afirma Solé (1998):

Também é preciso levar em consideração que existem situações de leitura mais motivadoras do que outras; por exemplo, a prática da leitura fragmentada – um parágrafo cada um, duas páginas por dia... – muito freqüente em nossas escolas, é mais adequada para “trabalhar a leitura” em determinados aspectos que para as crianças lerem. De qualquer forma, este tipo de leitura nunca deveria ser usado com exclusividade. (SOLÉ, 1998, p. 91)

P2 apresenta também uma atividade de dramatização oral da história: “*A terceira coisa que nós fizemos foi uma dramatização oral. Isso foi na sala de aula mesmo*”. Esse é um momento lúdico, que deve ser usado com objetivos claramente definidos. Para Cosson (2007) este tipo de atividade de interpretação funciona como externalização da leitura, como registro. O que na atividade descrita por P2 isso não ocorre.

Quanto à participação dos pais no trabalho com a literatura, percebemos que eles têm acesso ao que os alunos produzem na sala de aula, mas não há uma participação direcionada pela escola. Nesse sentido, não podemos contar com os pais enquanto mediadores de leitura, eles parecem atuar mais como incentivadores.

A seguir perguntamos sobre o envolvimento e recepção das crianças às atividades e aos livros de literatura infantil.

Quadro 16 - Reação das crianças ao trabalho com livros de literatura

Sujeito	Quando você trabalha com livros de literatura, como as crianças reagem?
P1	A maioria gosta principalmente as ilustradas, porque mesmo aqueles que não sabem ler, através da ilustração eles já entendem mais ou menos o que vai acontecer ali. A grande maioria recebe de forma positiva, querem ler, você vê que a criança que está começando a entender como funciona a escrita fica ali tentando, está vendo a imagem, você vê o interesse maior.
P2	Eles adoram, livros eles adoram. As crianças adoram, com raríssimas exceções. No ano passado eu tive uma bolsista de Letras e ela perguntando se a gente andava alcançado o nosso objetivo, o objetivo da gente. Eu falei que eu podia dar resposta pelo segundo ano, que eu não tinha a resposta além do 2º ano, que eu não tinha retorno das outras turmas, que eu podia garantir, que daí a pouco eu ia dar uma prova pra ela. Que todo ano na nossa lista, no início do ano escolar, 3 livros usados para a Biblioteca de sala, não vale novos, mas usados pra biblioteca de sala. Então, nós temos uma caixa lotada de livros. Aí, quando chegou ao final da aula, sobraram, sobraram não, eu deixei de completar a aula sobre a atividade que estava programada. Nunca sobra aula, a gente deixa de fazer coisa. Então deixei e disse ‘hoje tem uma surpresa pra vocês’. Abri a porta e botei as caixas, são oito caixas, mas eles avançam! Então eu falei pra ela: não estão parecendo formiguinha em volta do açúcar? Aí ela registrou e escreveu: como formiguinhas em volta do açúcar. E é o que acontece mesmo. Com as minhas turmas, a recepção é assim. Mas são poucas exceções, mas todas compreensíveis, são crianças que têm muita dificuldade na decodificação. Então ela tem que lidar com um esforço tão grande, que o livro torna-se uma atividade desgastante e enjoada, e cansativa.

P3	Elas adoram! Vou ser sincera, quando o livro, eles olham muito assim o visual, quando o livro é um livro meio rasgado, aqui no colégio tem muito, porque é antigo, tem livro de 10, 15 anos, quando eles olham o livro a primeira coisa que eles olham é a capa do livro, como que o livro é. Tem livro que já tá derretendo já, dissolvendo, aí eles já ficam meio assim. Mas aí eles começam a ler o livro, e sempre assim, não tem nenhum livro que eles falam que não gostaram. No final eu sempre pergunto: gostaram desse livro, quem gostou do livro levanta a mão. A maioria adorou a história, depois comentam sobre a história. É diferente trabalhar o livro. Igual eu trabalhei, um livro sobre Foca, na Oficina e trabalhei um texto sobre foca pra interpretação. É completamente diferente. O texto eles leem e colam no caderno. O livro não, fica um tempão conversando sobre a história depois. É diferente, sabe! O livro tem toda aquela coisa que envolve o livro, então eles fixam a história, eles adoram. Igual eu te falei, fica bem lúdico, fica bem não maçante pro aluno. Se eu pegasse o livro e colocasse ele em forma de texto, não daria tanta aceitação. Pegar o livro, manusear o livro, ver as figuras, ver que em cada página tem uma figura, é diferente!
----	--

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

P1 apresenta a questão da leitura das imagens, da ilustração do livro, principalmente para aqueles que ainda não dominam o código. As imagens funcionam como uma estratégia para acionar o conhecimento prévio e para que os alunos testem suas previsões a respeito do que irão ler ou escutar. Solé (1998) explica que prever é um processo que pode ser aprendido e que um “escutador ativo” é condição para ser um leitor ativo:

[...] esta atividade só pode ser realizada se se acompanhar com atenção o que o outro está lendo, se se for um “escutador ativo” como condição para depois ser um leitor ativo. Além disso, vocês já devem ter adivinhado que, para participar de uma atividade como esta, as crianças não precisam ser leitoras especializadas e nem mesmo precisam saber ler. (SOLÉ, 1998, p. 28)

Algo intrigante é a forma como P2 conceituou o prazer da leitura pelos seus alunos: “como formiguinhas em volta do açúcar”. Realmente a literatura tem esse poder, esse encantamento. Cademartori (2009) assim o explica:

Uma das razões pela qual as narrativas sempre fascinaram os homens reside na capacidade que elas têm de dar conteúdo ao tempo, jogar com ele. Da mais simples à mais complexa, uma narrativa, à sua maneira, faz figuração temporal. Rompe com a marcação dos relógios e possibilita uma relação com o tempo distinta das experiências temporais comuns e involuntárias. (CADEMARTORI, 2009, p. 44)

As três professoras falam da recepção positiva do livro pelos alunos. P3 ainda destaca que o livro sempre chama mais atenção do que o xerox de um texto. Aproveitar esse interesse da criança pelo livro é uma tarefa necessária. Regina Zilberman (2003) argumenta sobre o uso do livro na escola do seguinte modo:

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro modo, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta. (ZILBERMAN, 2003, p. 30)

Quadro 17 - Escolha dos livros pelos alunos

Sujeito	Há algum momento em que os alunos escolhem livros para ler?
P1	<p>Eu sempre que trabalhei com o 2º ano, tinha na minha sala, aqui eu ainda vou montar, uma Mini Biblioteca. Bem mini mesmo. Era uma caixinha, Cantinho da Leitura que eu chamava, aí tinha contos de fadas, gibi, revistas, jornal, quem acabava a atividade primeiro ia ali para escolher aquilo que gostaria de ler.</p> <p>→ Seria uma escolha aleatória.</p> <p>Uma escolha aleatória dentro daquilo que eles trouxeram.</p> <p>Uma caixinha com vários livros para isso, destinada a isso. Aqui eu ainda não comecei com isso não.</p> <p>→ Você pretende começar?</p> <p>Eu pretendo, porque agora eles estão entrando no ritmo. A maioria das coisas a gente tá fazendo junto. Produção junto, produção escrita juntos, pra eles começarem a esquematizar como funciona tudo. Mas pretendo sim, inclusive a gente tem muito gibi aqui que é pedido, livrinho de literatura,...</p>
P2	<p>São dois momentos. Um momento é o da biblioteca de classe, que eu aciono pelo menos uma vez por semana. O segundo momento é uma vinda semanal à Biblioteca (<i>estávamos numa sala dentro da biblioteca, por isso o verbo</i>), também com um cronograma pré estipulado, todo mundo agenda um horário e não há orientação nenhuma. Eu me recuso a fazer qualquer orientação e eu oriento os pais nesse sentido. Porque essa é a hora de o menino se descobrir como leitor. Descobrir as suas ferramentas de leitor. Se eu começar: não pega dessa estante, porque é de menino de 3º ano. Então eu acho que eu já vou bloqueando, ele já vem dentro de limites e linhas. Eu acho que esses limites e essas linhas é o momento de eles se criarem enquanto leitor. Esse é do 1º ano, esse do 4º. Eles vão descobrindo por si mesmos. Noutro dia, no ano passado, um menino levou um livro em Inglês. Depois que ele pegou que ele viu: a professora, esse livro é em inglês. Eu perguntei: não dá pra você ler? Ele disse, não, eu não sei inglês. Então, eu falei que às vezes as figuras interessam e ele falou que não tinha imagens. Eu perguntei o que ele queria fazer e ele então disse que queria trocar. Num todo são oportunidades, são obstáculos, que a medida que ele vai ultrapassando, ele vai se criando. É importante pra personalidade de leitor.</p>
P3	<p>Na sala de aula não. É até uma coisa legal de se pensar, poderiam escolher. Mas, na verdade, no trabalho que eu faço, eles só escolhem mesmo uma vez por semana que eles vêm na biblioteca da escola. Aí eles escolhem livros pra levar pra casa. É o único momento que eles escolhem. Aí leem em casa e entregam na outra semana. Livro pra trabalhar na sala de aula, do jeito que a gente trabalha, somos nós professores quem escolhemos.</p> <p>→ E como é feita essa escolha na biblioteca?</p> <p>É aleatória. A bibliotecária coloca os livros separados, livros para o 2º, ou livros de 1º e 2º. Aí, geralmente, é uma fileira que é deles. Normalmente eles vêm sozinhos e eles chegam aqui e escolhem. Eu acho que eles escolhem muito pela capa. Eles não olham muito o tema, eles olham o livro e se interessar, eles levam o livro. Não olham a história, não leem pra ver o que vai falar sobre não. Acho que eles olham muito assim a ilustração e como o livro está sendo apresentado. Muitos querem levar livros que não são da prateleira deles, mas ela (a bibliotecária) orienta pra ir na prateleira.</p>

→ É um direcionamento da própria biblioteca? Exatamente, que às vezes ele pega um livro grande e não adianta, pois não dão conta de ler ou com um tema que não é próprio para a idade deles...

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Como já expusemos anteriormente, a escola possui uma biblioteca e os alunos, uma vez por semana, podem pegar três títulos para leitura em casa. Eles escolhem os livros, sem nenhuma orientação das professoras ou da bibliotecária, que apenas indicam as prateleiras com os livros catalogados de acordo com a faixa etária.

P1 acredita na utilização de uma mini-biblioteca de sala e pretende montar uma na escola. P2 já utiliza desse espaço. P3 não usa, apesar de achar que é “*uma coisa legal*”. Deixar de ter esse espaço na escola é desconsiderar a autonomia do aluno e desrespeitar os seus gostos. A experiência de P2 possibilita usar e acreditar na formação do leitor desde cedo. P3 explica: “*Livro pra trabalhar na sala de aula, do jeito que a gente trabalha, somos nós professores quem escolhemos.*”

Solé (1998) sugere a criação do cantinho de biblioteca, que poderá ajudar o professor a intervir no processo de construção do conhecimento de seus alunos.

Paulino e Cosson (2009) questionam o que os alunos leem e chegam à conclusão de que a escola não ensinou os alunos a fazer suas escolhas:

Parte-se do pressuposto de que cada vez gostam menos de ler, mas não se coloca como horizonte de formação de sua identidade o letramento literário. Assim, saem da escola sem formação para a escolha de livros de acordo com seus interesses estéticos e culturais, já que essa autonomia exige conscientização de preferências por certos gêneros, certos autores, certas tendências e afirmação de um pertencimento identitário. Alguns leem o que aparece, e a variedade vai pelos modismos dos segmentos do mercado [...] (PAULINO e COSSON, 2009, p. 72)

Diante desse pressuposto podemos dizer que somente P2 respeita as escolhas infantis, não interferindo no livro escolhido pelo aluno: “*Eu me recuso a fazer qualquer orientação*”. Nesse momento o aluno pode então ir se descobrindo enquanto leitor, experimentando, estabelecendo ligações entre autores e ilustradores, tornando-se um leitor ativo através das próprias escolhas que faz.

Quadro 18 - Crença em que a literatura possa servir para o letramento

Sujeito	Você acredita que a literatura infantil possa servir como material para tornar o aluno letrado?
P1	Sim. Porque o letramento é aquilo que está no contexto social dele, o que você quer com o letramento é que ele entenda aquilo que ele lê dentro de um contexto social. Essa história (mostrou o livro A família de Marcelo) é um exemplo que fala daquilo que a maioria das crianças vivem... Às vezes não é o pai, a mãe, a gente fala das diferentes famílias, ele tá entendendo mais ou menos como funciona as relações sociais.
P2	Claro, primeiro se criar uma relação de afeto e uma vontade de ler já vão ser despertados a condição de motivação mesmo. A partir dessa motivação, ele vai ser nosso aliado no nosso trabalho de alfabetizado, letrado. Ele vai tendo os esforços próprios pra isso. Além de que, a partir desse texto, você pode desenvolver inúmeras atividades de língua pra ele se tornar letrado, alfabetizado; alfabetizado e letrado.
P3	Com certeza. Eu acho que quando a gente trabalha com livro de literatura você pode estar trabalhando, desenvolvendo tanto a alfabetização, você vai trabalhar a leitura, vai ter que fazer todo aquele esforço pra ler, desvendar o código, e também a partir do tema que o livro tá trazendo ali, que dá margem pra você trabalhar letramento também, dependendo do livro. Por exemplo, um livro, igual o livro que fala sobre família, por exemplo, é uma coisa da atualidade dele, é uma coisa que eles vivenciam, achar isso num livro de literatura é mais do que só ler um livro. É trazer isso pra vida dele. Sistematizar uma coisa que ele já sabe, por exemplo, que as famílias não são todas iguais, mas de repente não é sistematizado na cabeça deles. Quando ele lê o livro, além de tá lendo, ele tá jogando aquilo pra vida dele, o uso na vida dele.

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

As professoras acreditam que a literatura pode oferecer material para tornar o aluno letrado e exemplificam com o contexto social onde os alunos estão inseridos (P1 e P3), bem como as possibilidades de trabalho com atividades relacionadas à língua (P2).

É interessante destacarmos que estar inserido nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita indicam uma postura crítica e autônoma. Solé (1998), ao apresentar o conceito de leitura compartilhada, expõe a importância de se trabalhar com a autonomia do aluno:

É preciso que os alunos compreendam e usem compreendendo as estratégias apontadas. Do meu ponto de vista, isto só é possível e tarefas de leitura compartilhada, nas quais o leitor vai assumindo progressivamente a responsabilidade e o controle de seu processo. Não há nenhum inconveniente em que ao princípio, ou em textos muito complexos, a atividade de leitura compartilhada se assemelhe mais a uma atividade de leitura dirigida, [...] Mas nunca deveriam se transformar em “participantes passivos” da leitura, isto é, em alunos que respondem às perguntas, que atuam, porém que não interiorizam nem se responsabilizam por essas estratégias nem por quaisquer outras. Não devemos esquecer que a finalidade última de todo ensino – e isso também ocorre no caso da leitura – é que os aprendizes deixem de sê-lo

e dominem com autonomia os conteúdos que foram objeto de instrução.
(SOLE, 1998, p. 121)

Quadro 19 - Papel da literatura na prática pedagógica

Sujeito	Explicita o papel que a literatura infantil representa em sua prática pedagógica?
P1	<p>A literatura funciona como mecanismo para as crianças desenvolverem a prática da leitura mesmo, entender, codificar e decodificar, entender como funciona.. Principalmente para desenvolver essa criatividade, para poder trabalhar com a imaginação. Nesse sentido mesmo.</p> <p>→ Então que papel é esse?</p> <p>(grande silêncio): Seria qual a importância? É um recurso que a gente utiliza, um recurso usado diariamente para poder desenvolver o interesse pela leitura, para desenvolver o gosto pela leitura, ampliar o vocabulário para aqueles que estão sendo alfabetizados...</p>
P2	<p>Papel? (silêncio) É o instrumento indispensável e insubstituível na minha prática enquanto alfabetizadora, pelos motivos todos anteriormente citados. Eu não sei viver, não sei me ver como professora sem a literatura infantil. Não saberia o que fazer. Tá, é isso!</p>
P3	<p>Pelo menos aqui no colégio o papel da literatura é assim primordial, é um papel chave, porque a partir da literatura que a gente vai destrinchando as outras coisas, trabalhando os outros conteúdos. Igual eu te falei, tem que trabalhar parágrafo e travessão, eu pego um livro e esse livro vira um motivo pra eu trabalhar outra coisa. Mais do que um simples texto, igual eu te falei, às vezes um texto não dá tanta euforia. Então o livro de literatura, principalmente aqui na escola onde estou trabalhando, ele é a base. Pelo menos no 2º ano, na Língua Portuguesa. Vem sendo a base pra gente trabalhar toda a alfabetização e o letramento. Agora é claro também que pro letramento a gente trabalha outras coisas, a gente trabalha com gênero. Pra trabalhar com o gênero o livro fica um pouquinho de lado. Eu acho que a gente não tem tanto acesso a muito livro. Por exemplo, pra trabalhar receita, às vezes tem um livro de literatura que fala sobre isso. Vai trabalhar rótulos, que é o que a gente trabalha. Não tem em lugar nenhum um livro de literatura que a gente possa utilizar pra falar sobre rótulo. Então nessa questão pra trabalhar gêneros, letrar a partir dos gêneros, o livro de literatura, na minha opinião, já tá um pouco falho. Não sei se é que a gente não tem acesso ou se ninguém nunca escreveu. Então, a gente faz um trabalho mesclado, trabalha a literatura e pra trabalhar o gênero pro letramento já é a parte.</p> <p>Seria interessante o livro de literatura contemplando o gênero, não seria? Porque igual receita, ainda tem. A menina que tinha feito o bolo. Mas por exemplo você quer trabalhar, igual a gente trabalha, rótulos, bilhete, bilhete até tem, né. Mas a gente não tem o livro aqui não. É interessante, né? Aí ia trabalhar letramento mesmo!</p> <p>→ E o que mais, além do que você falou sobre o letramento, o livro de literatura propicia para a criança?</p> <p>Prazer de ler, porque às vezes ler fica maçante, porque dá muito trabalho, ninguém quer ler. Sendo nesse suporte, né, o suporte livro, já fica mais interessante. Prazer de ler, o desenvolvimento da leitura, eu acho também que a imaginação, porque ler a história dá margem à imaginação, também propicia o conhecimento de mundo, já cai no letramento um pouquinho, basicamente isso!</p>

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

As professoras compreendem que a literatura infantil tem um papel importante na prática pedagógica, mas apresentam em suas respostas alguns equívocos.

Primeiramente, ao considerar a literatura um recurso, a P1 coloca-a no mesmo patamar do livro didático, da mesma forma que P3 ao considerar que o livro vira “motivo” para se trabalhar outras coisas.

Ricardo Azevedo (1999) explica a função dos livros de literatura,

são veículos da arte. [...] A literatura, em resumo, utiliza a ficção (fala da verdade inventada e não da ocorrida de fato), a linguagem poética (que costuma ser lúdica, conotativa, ambígua, está preocupada com o ritmo, com a sonoridade, pode inventar palavras, usar trocadilhos etc), tem como objetivo fundamental a motivação estética (portanto a diversão, o prazer pelo prazer) e ainda, a meu ver, representa sempre uma determinada e subjetiva especulação, não uma lição, sobre o exercício da existência. Neste sentido, a literatura (a arte) é também uma forma de conhecimento, uma tentativa de compreender a vida e o mundo. (AZEVEDO, 1999, não paginado)

O uso do livro de literatura para trabalhar o gênero “receita” também aparece como pretexto e parece que a professora desconhece livros que apresentem diversos gêneros. Mas aqui, a P3 faz uma enorme confusão, já que livro de literatura não é o mesmo que livro paradidático, nem didático.

Ricardo Azevedo (1999) esclarece em seu artigo: “Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!” as características desses livros:

O livro didático, em resumo, é sempre um livro utilitário (foi feito para atingir um fim determinado), escrito na linguagem mais clara possível, cuja pretensão é transmitir informações objetivas e ensinar coisas. Isso significa que ele carrega uma mensagem clara, única, líquida e certa.

[...]

Acontece que a literatura funciona de outro jeito. Se os livros didáticos são veículos da ciência, os livros de literatura são veículos da arte.

[...]

Há, não podemos esquecer, o caso dos livros paradidáticos, aqueles que pretendem “distrair educando”. Boa parte dos livros dirigidos ao público infantil pertence a essa categoria. Eles se utilizam da ficção de forma utilitária e têm necessariamente uma mensagem única (uma utilidade) no final..... (AZEVEDO, 1999, não paginado)

P3 aponta a importância de se trabalhar com os gêneros. Solé (1998) esclarece que o tipo de texto lido para se seguir instruções também favorece a compreensão da leitura, porque o objetivo é ler para “saber como fazer”. Mas ao sugerir que os livros de literatura deveriam contemplar “receitas, rótulos, bilhetes, etc.”, a professora evidencia que para ela a literatura tem um papel utilitário.

Outra questão que é preciso destacar é a compreensão de P3 de que ler, fora do contexto dos livros, dá muito trabalho e é maçante. Esse não é o entendimento que temos neste trabalho. Bordini e Aguiar (1988) reforçam esta compreensão:

Quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura. Por outro lado, quando a ruptura é incisiva, instaura-se o diálogo e o conseqüente questionamento das propostas inovadoras da obra lida, alargando-se o horizonte cultural do leitor. O dividendo final é novamente o prazer da leitura, agora como apropriação de um mundo inesperado. O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 26)

Outro aspecto que P3 deixa entrever é que seu trabalho com a literatura se restringe ao que é feito nesse colégio: “Pelo menos aqui no colégio o papel da literatura é assim primordial”. Consideramos que o professor tem um papel essencial na formação do leitor. De acordo com Cademartori (2009, p. 90-91), “A capacitação dos alunos à leitura é um dos objetivos principais do ensino fundamental, habilidade que deve ser aprimorada no ensino médio”.

Para concluir essa questão, é importante estabelecermos o diálogo com Goulart que apresenta o papel do letramento literário na sua interligação com textos não literários:

É aí, então, que entra em cena o papel da literatura, do letramento literário, que compreendemos interligado ao letramento com os textos não literários: os textos da vida cotidiana e de outras esferas sociais do conhecimento. O discurso literário é considerado por Bakhtin como uma cratera (BAKTIN, 1998) em que se hibridizam muitas linguagens sociais, muitos gêneros, muitos sujeitos, apresentando a sociedade de forma viva, pulsante, contraditória, estetizando e arquitetando a linguagem de modos diversos. (GOULART, 2007, p. 64)

As professoras pesquisadas não apresentam em suas respostas a visão da literatura apresentada pelos autores destacados. Nas entrevistas, não fazem referência ao papel humanizador da literatura, que possibilita ao leitor o seu crescimento como indivíduo crítico e consciente da realidade sua e a do outro.

Nos próximos quadros, apresentamos a classificação e análise feita pelas professoras de dois livros utilizados na entrevista: “Marcelo, Marmelo, Martelo” (1976) e “A

família de Marcelo” (2001), ambos de Ruth Rocha, ilustrados por Adalberto Cornavaca e editados pela Ed. Salamandra.

Quadro 20. Classificação dos livros pelas professoras

Sujeito	Temos aqui dois livros de histórias infantis. (Marcelo, marmelo, martelo e A família de Marcelo). Gostaríamos que lesse os dois e de 0% (menor taxa) a 100% (maior taxa) os classificasse em:		
P1		Marcelo, Marmelo, Martelo	A família de Marcelo
	Literatura:	100%	100% (demonstrou que achou interessante)
	Linguagem:	80%	90%
	Ilustrações:	50%	100%
	Mensagem:	100%	100%
	Uso em sala de aula:	60% Longo. Já trabalhei com o texto, que é mais resumido. Mas o livro é muito extenso. Depende da idade.	100%
	Recepção dos alunos:	80% Ficaria cansativo, pro princípio.	90%
P2		Marcelo, Marmelo, Martelo	A família de Marcelo
	Literatura:	100% Já trabalhei com ele.	A Ruth Rocha vai ficar sabendo? Ah, é muito enjoado. 40%
	Linguagem:	100%	100%
	Ilustrações:	100% Eu gosto dessas ilustrações.	100%
	Mensagem:	100% Considerando só a primeira do Marcelo, Marmelo, Martelo.	100%
	Uso em sala de aula:	Considerando o 4º ano é 100%	Esse livro parece livro de lição de moral. Jamais usaria esse livro. Eu utilizaria pra outras coisas, não pra trabalhar o amor ao livro, tampouco pela leitura.
	Recepção dos alunos:	100% Eles começam a falar “besteira” atrás de “besteira”, (falou rindo) envolve muito. Eu usei no 3º ano, atual 4º.	Deve ser, vão botar 50% Sabe porque, é muito texto pra não acontecer nada . Você vê que ele não tem ação. É um livro muito descritivo. O pai da fulana é o avô. Tio é o meu... sabe?
P3		Marcelo, Marmelo, Martelo	A família de Marcelo
	Literatura:	100% Acho o livro bom	100% Também achei o livro bom
	Linguagem:	100% Esse também tá bem próximo: ‘A gente toca café todo dia’. Uma linguagem que fala pra criança mesmo.	100% Esse aqui tem uma linguagem ótima, bem adaptada pra criança mesmo
	Ilustrações:	Deixa a desejar, até por o livro ser mais antigo mesmo. Ou é 0 ou é	Essa aqui já é mais interessante. A letra já é menor e as ilustrações chamam

		100, ou pode variar dentro disso? Acho que ela deixa a desejar, porque ela não é tão colorida. Então às vezes a criança olha e vê que é muito escrita e a ilustração não chama muito a atenção, ela dá uma desanimada. 70%	mais a atenção. 100%
	Mensagem:	100% Esse é interessante, porque lida com a curiosidade, que a criança é muito curiosa também. Gostei também dessa mensagem, é legal!	100% Tem uma mensagem bem interessante, porque as vezes a criança está passando por esse conflito a família dela é uma família diferente, não tem o pai, às vezes toca até num problema pessoal.
	Uso em sala de aula:	100% Vai depender da série mesmo, né? Eu acho que adaptando cada um para uma série, um ano, eu acho assim, tranquilo de usar. Vai variar tudo, o seu objetivo, o conteúdo que você está trabalhando. Do que você pretende com esse livro, dependendo do ano que você está. Igual eu falei, esse Marcelo, Marmelo, Martelo eu não uso no 2º ano de jeito nenhum. Então, no 3º e 4º ano é um caminho, é um trabalho de fazer.	100% Acho que ficaria um trabalho bem legal. Eu trabalharia esse daqui finalzinho do 2º, ou no 3º. 2º ano que é a 1ª série, né. Trabalharia em Português não, mas em História e Geografia. Mas esse já dá pra trabalhar mais no final do ano, ou no meio do ano do 2º ano.

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

As três professoras, apesar de gostarem do texto Marcelo, Marmelo e Martelo, consideram-no extenso ou não adequado para o trabalho com alunos do 2º ano. Ricardo Azevedo (2004) chama a atenção para o fato de se delimitar as idades para o trabalho com livros de literatura:

Não pretendo dizer, é importante deixar bem claro, que crianças são iguais a adultos, mas, sim, que a divisão de pessoas em higiênicas e abstratas faixas etárias, quando utilizada indiscriminadamente, parece ser um procedimento equivocado e redutivo que precisa ser urgentemente repensado. Tenho certeza de que, por exemplo, indicar idades em capas de livros de Literatura – o que pressupõe a existência de textos literários “especiais” para pessoas de sete, nove ou 11 anos e, portanto, a crença de que crianças de, digamos, nove anos sejam **todas** iguais (!) – não contribui nem um pouco, muito pelo contrário, para a formação de novos leitores. (AZEVEDO, 2004, p. 43)

P2, ao ser questionada sobre o uso em sala do livro “A família de Marcelo”, diz que jamais trabalharia, visto que “parece lição de moral”. Cademartori (2009) explicita que esse caráter pedagógico desfavorece os múltiplos sentidos que um texto literário pode provocar no leitor:

Livros em que predominam intenções ideológicas ou pedagógicas, e que têm por objetivo primordial transmitir informações de ordem prática, não privilegiam a fantasia nem a aventura individual do leitor com os sentidos múltiplos que um texto literário é capaz de suscitar. (CADEMARTORI, 2009, p. 48-49)

Ao avaliar o livro *Marcelo, Marmelo e Martelo*, P3 considera-o um livro antigo. Ora, um clássico da literatura sempre será um clássico. Zilberman e Lajolo (1986) apresentam o livro de Ruth Rocha como um dos marcos da literatura infantil contemporânea:

Nesta função autocontemplativa e aí explicitando seus limites enquanto linguagem, a literatura infantil contemporânea parece ombrear com a não-infantil. Quer na reflexão da linguagem como instauradora de sentido, quer na metáfora da tecelagem de significados que dão sentido à vida, ela encontra suas perspectivas mais promissoras (v. “*Marcelo, marmelo, martelo*”, de Ruth Rocha, e “*A primeira só*”, de Marina Colasanti). (ZILBERMAN E LAJOLO, 1986, p. 181)

A P3 ainda ressalta que a ilustração não chama atenção, porque não é colorida. Nesse sentido, Cademartori (2009) esclarece o papel das ilustrações, que não é secundário, mas que estabelece relação com o verbal, constituindo-se num item fundamental.

Destacamos que somente a P2 reconhece a força literária do livro “*Marcelo, Marmelo e Martelo*” e não trabalharia com o livro “*A família de Marcelo*” como livro de literatura infantil. Ela reconhece o primeiro como literatura em 100% e o segundo, em 40%. As outras duas professoras não identificaram o livro “*A família de Marcelo*” como paradidático, classificando-o em 100% como literatura, considerando-o interessante e considerando “*Marcelo, Marmelo, Martelo*” longo e cansativo para trabalhar com alunos do 2º ano.

No próximo quadro apresentamos o livro que as professoras escolheriam para trabalhar e como o trabalhariam.

Quadro 21. Qual livro a professora escolheria para trabalhar

Sujeito	Se tivesse que escolher um livro para usar na sua sala de aula qual escolheria? Por quê? Deste livro fale o que achou. E como o utilizaria em sala de aula.
P1	A Família de Marcelo. Porque a leitura é mais breve, não é uma leitura longa, muitos ainda não estão alfabéticos, daria pra entender. Quando eu li o livro me lembrei que em História e Geografia a gente trabalha família, eu vi direitinho a gente trabalhando, seria uma coisa que daria pra ligar com a História e Geografia, quando a gente trabalha com a família. Tudo que a gente trabalha dentro de família é tratado aqui. Caiu como uma luva quando eu li esse livro aqui. Tá mais perto da realidade

	<p>deles, enquanto livrinho de literatura, apesar do outro também ser. Acho que este seria mais bem aceito pela idade.</p> <p>→ Você acha que você trabalharia com ele em sala de aula por quanto tempo? Acho que duas aulas para fazer a leitura e a exploração. De duas a quatro aulas, duas aulas pra ler e duas para fazer atividades, explorar quem é tio, quem é pai, quem é irmão, explorar as relações familiares, as diferentes famílias. Quatro aulas.</p> <p>→ Você trabalharia esse livro com que objetivo? O objetivo, além da leitura, do conhecer, eu levaria para o interdisciplinar com a História e Geografia, que a gente trabalha a questão da família, as relações familiares...</p>
P2	<p>É o Marcelo é interessante que ela engloba três histórias nesse livro aqui. É muito bom!</p> <p>→ Como o utilizaria em sala de aula. Durante quanto tempo, com que objetivos. O objetivo seria aquele mesmo: Gosto pela leitura, oportunizar a formação do leitor através do gosto pela leitura e a relação afetiva com o livro.</p> <p>A gente podia começar com as crianças trazendo de casa a resposta de porquê é que elas têm esse nome. A gente podia fazer uma pequena entrevista: 1°) Por que você tem esse nome? 2°) Nomes de pessoas bem esquisitos, bem estranhos. 3°) Nomes de objetos que você acha que não combina com o objeto. Por exemplo: um nome pequeno pra uma coisa grande ou coisa grande com um nome pequeno. Então poderia ser isso.</p> <p>Nomes que não combinam com as coisas por serem coisas grandes com nomes pequenos. Então a gente trazia, a gente poderia fazer uma discussão bem gostosa, bem lúdica sobre a sua história na sala de aula. Depois a gente podia falar com as crianças que tem um menino aqui que também acha que as palavras não combinam muito com as coisas e ele inventa suas próprias palavras. Quem gostaria de conhecê-lo? Não, esse negócio de perguntar quem gostaria de conhecê-lo é complicado. Se as crianças dizem que ninguém quer, né!?. Então a gente tem que motivar: vocês vão conhecer um menino super legal, que inventa nomes super legais que ele acha que combinam mais com os objetos. E depois a gente segue.... aqui puxando pro lado da língua escrita, a gente poderia trabalhar muito diálogo. A linguagem: discurso direto, parágrafo, travessão. Então você poderia fazer assim essas falas aqui, várias fichinhas pra ele recortar e colar perto dos personagens. Ou senão ele mesmo vai criar as falas. Ele vai inventar coisas diferentes, nomes pros objetos. Ver com os colegas o que pode criar. Então, esse aqui a gente pode viajar nesse livro.</p> <p>→ Você trabalhou com eles no 4° . Você acha que dá pra trabalhar com eles no 2° ano? Tudo? Não dá não, é muito texto. As crianças não tem fôlego pra ler isso tudo. É muita coisa. O tamanho de letra é legal pro 2° ano, as gravuras são lindas, porque elas são mais indefinidas, com poucos detalhes, as crianças vão viajar mais nelas, incrementar, completar. Porém, achei muito legal! Talvez no final do 3° ele já se adapte. Mesmo assim, eu acho que é muito texto. O problema no livro da Ruth Rocha é esse, um dos problemas, que, pra gente adotar os livros dela é este. O texto, a ideia, o universo bem principiante, né, uma idéia bem de criança pequena. O que acontece também com a Mary e Eliardo França. E o texto é muito grande, olha aqui. Muito texto, lá pro 4° ano.</p>
P3	<p>Eu escolheria esse aqui da família do Marcelo, porque, igual eu te falei, eu achei um livro mais chamativo, porque conta muito a ilustração do livro, como o livro é apresentado, e também porque o meu público alvo são crianças menores, então esse livro aqui eu acho que ele tem uma mensagem, não é uma mensagem menor não, ele é menor, pelo menos parece que quando você abre a página assim, você não vê aquela quantidade de letra. Esse aqui (Marcelo , Marmelo, Martelo) eu já acho maior. É por isso mesmo.</p> <p>→ Então vamos pensar no trabalho que você viesse a fazer em sala de aula: tempo, objetivo,... “Você ta me apertando?” Pode ser esse da Família do Marcelo? → Você escolheu trabalhar com ele, não é isso? Esse aqui é quando eu for falar de família, né? Podia ser o início de uma unidade sobre a família. Então começar com uma conversa inicial perguntando como é que era a família, o que os alunos entendiam de família, se todas as famílias eram iguais, se toda família tinha a mesma quantidade de pessoas, tem os mesmos integrantes, mãe, pai. E aí, depois, primeiro essa conversa e depois partiria pra ler o livro. Ai, leria o livro, daria um tempo pra eles lerem e depois a gente também comentaria sobre o livro, até mesmo pra concluir aquela conversa inicial, de repente ficaria mais dialogado. Depois poderia pensar um trabalho para iniciar até um conteúdo. Ou dar por exemplo um texto sobre famílias, poderia pedir para fazer um trabalho de produção de texto para conjugar mais pro</p>

	<p>português, eles escreverem como é a família deles e desenhasse. Ai trabalharia leitura e a produção, que seria descrever como era a família dele. Ou se fosse trabalhar com a narrativa, poderia contar um caso que aconteceu na família...</p> <p>Depende mesmo do seu objetivo, do que você estiver trabalhando, se você for trabalhar com o português, pode fazer a leitura e a produção.</p> <p>Se você for trabalhar, por exemplo, com o conteúdo sobre a família, já seria a incentivação inicial e já trabalha o conteúdo depois.</p> <p>Ou um outro texto de interpretação...</p> <p>Mas tem que montar um, né? Se você falar que precisa de uma ideia, coloca essa de ler e depois montar uma produção: Como é a sua família.</p> <p>→ Você acha que você gastaria quanto tempo?</p> <p>Talvez umas quatro aulas, porque duas para ler esse livro, ler, conversar sobre o livro. Uma terceira pra escrever e uma quarta que seria interessante eles lerem na frente ou só contarem, ai trabalharia o oral, a linguagem oral.</p>
--	--

Fonte: Entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa no 1º semestre de 2010.

Percebemos que houve um equívoco por parte das professoras P1 e P3 no que se refere à literariedade dos livros de Ruth Rocha. “Marcelo, Marmelo, Martelo” é literatura infantil, mas o livro “A família de Marcelo” é um paradidático, pois trata de um assunto, no caso, família, utilizando a ficção como pano de fundo sem nenhuma possibilidade de preenchimentos de vazios.

Observamos também, que as professoras utilizariam o livro como pretexto para trabalhar o tema família nas aulas de História e Geografia. Novamente, perdem de vista o caráter estético da literatura. Trabalhariam o livro como motivação para um trabalho com tema, esquecendo-se do caráter literário.

P2 é quem melhor percebe o trabalho a ser feito com o livro “Marcelo, Marmelo e Martelo, considerando o trabalho com o gosto pela leitura, formação do leitor. Apesar disso, entra em contradição no desenvolvimento das atividades, porque propõe o trabalho com discurso direto e indireto, ortografia. Ou seja, o livro transforma-se em pretexto para se ensinar gramática e pontuação.

Outra questão apresentada por P2 é no que se refere ao trabalho com alunos do 2º ano. Ela considera que o livro é muito extenso para os alunos no início do processo de alfabetização, que seria melhor utilizá-lo para o trabalho com o 4º ano. Novamente, a questão da idade é levantada, associada ao “fôlego de leitura”. A professora desconsidera a possibilidade de contação da história, já que os alunos ainda não leem fluentemente, ou mesmo a leitura feita em capítulos. Nesse sentido, Aguiar nos dá a seguinte pista:

O leitor iniciante, com pouco fôlego, tem capacidades de concentração e de atenção reduzidas, o que exige constante oferta de novos textos e experiências de leitura. Das ações quase relâmpago passamos, aos poucos, a

outras mais duradouras, em exercício crescente de amadurecimento. E, justamente por depender das condições internas do novo leitor, não podemos impor prazos, mas devemos respeitar seu ritmo, ao mesmo tempo que encorajá-lo a ações mais refletidas. (AGUIAR, 2003, p. 254)

Assim, as professoras não percebem as possibilidades dos modos de leitura de um livro mais extenso: leitura silenciosa de algumas partes, em voz alta de outras, em dupla, ou mesmo uma parte do livro com leitura dramatizada que poderia envolver toda a sala. A esse respeito Girotto e Souza (2010) destacam a importância da ação de mediadores na formação do leitor, numa ação cooperativa em que o processo de letramento vai se desenvolvendo:

[...] o professor precisa planejar e definir, intencionalmente, atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura. Em outras palavras, para que possa passar da “dependência” à independência, da ação, com o auxílio do parceiro mais experiente, à feitura por si só, da necessidade da mediação do outro à autonomia. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 53)

Ao concluirmos as análises das entrevistas, podemos afirmar que há uma grande diferença entre as professoras com relação à idade e à experiência em sala de aula. Contudo, em relação aos conceitos de alfabetização, letramento e literatura infantil há uma certa uniformidade. Sobre letramento literário, este é um conceito novo para as professoras que têm dificuldade em explicitá-lo. Em relação aos métodos e práticas, verificamos nas entrevistas o uso da literatura infantil como pretexto para alfabetizar, principalmente nos aspectos ortográficos e de pontuação. As atividades antes da leitura são sugeridas de forma descontextualizadas. Entretanto, as professoras percebem a importância da literatura, apesar de apresentarem alguns equívocos em suas falas.

As análises das entrevistas propiciaram-nos conhecer um pouco a teoria que embasa a prática das professoras sujeitos desta pesquisa. No próximo capítulo, apresentaremos as observações e análises das aulas, dos livros e dos textos trabalhados, bem como a forma que as docentes utilizam esses materiais.

4 Letramento literário na prática/cotidiano de sala de aula: análise das observações

Neste capítulo, pretendemos analisar as observações de aulas. Decidimos por um recorte do trabalho desenvolvido pelas professoras, no curto período de tempo em que a observação se processou. Temos, assim, um retrato daquele momento histórico e as análises que fizemos embasadas em autores que estudam o letramento literário, bem como a leitura da literatura na escola.

Observamos 24 horas/aulas na turma de P1 e P2 e 18 horas/aulas na turma de P3, totalizando 66 horas/aulas de observação. Com efeito, nem todas as aulas serão analisadas, mas apenas as que apresentaram elementos para elucidar *qual o papel que as professoras atribuem à literatura infantil na aquisição da leitura e da escrita*.

4.1 Qualidade do texto literário escolhido

4.1.1. Síntese dos textos

Observamos o trabalho com textos e livros de literatura infantil. Vamos sintetizá-los abaixo e em outro item faremos a descrição das atividades desenvolvidas.

a) Um dos textos trabalhados foi “Sorte de Bode”, tanto por P1 quanto por P2. A narrativa foi escrita pela P2 e xerocopiada para os alunos.

“Sorte de Bode” conta a história de um bode que ninguém gostava de ficar perto, mas ele não entendia o porquê, pois se achava bonito por ter uma linda barbicha. No dia de seu aniversário, a bicharada deu-lhe de presente shampoos, sabonetes, perfumes. Quando chegou ao baile, todos os bichos queriam dançar com ele.

b) O livro de literatura: “O barulho fantasma”, de Sônia Junqueira (2007), Ed. Ática, foi trabalhado pela P1. Conta a história de um menino, Mário, que ouve um barulho e se assusta, pois o barulho aumenta em sua direção. No final ele descobre que era apenas um esqueleto robô.

c) “O Macaco Medroso” livro também de Sônia Junqueira (2007) foi trabalhado por P2. Narra a história de um macaco que tinha medo de tudo, comia o tempo todo e, por isso ficou gordo, sozinho e triste. Um dia, ele resolveu mudar de vida e fez muitos amigos.

d) “O Bolo de Belinha”, escrito por Lúcia Pimentel Góes (2002), da Ed. Scipione foi trabalhado por P2 e P3. Conta a história de uma menina, Belinha, que resolve fazer um bolo de verdade com sua amiga. As meninas não utilizam receita e o bolo cresce demais, ficando como um mingau. Fazem uma sujeira enorme na cozinha e a mãe de Belinha fica assustada.

e) O livro “História Engatada”, de Sylvia Orthof (1997), da Ed. Braga, foi trabalhado por P3. Conta a história de dois gatos, um tinha listras na horizontal, outro na vertical. Quando se casam nasce um filhote, um gato xadrez.

f) O texto “Era uma vez um gato” de autoria de P2 está disposto a seguir na íntegra, bem como “Professor Macaco”, também de autoria da professora 2. O primeiro foi xerocopiado para os alunos e o segundo copiado por eles no caderno, depois da leitura feita pela professora:

“Era uma vez um gato.

Era um gato grande. Tinha pelo branco, com manchas no focinho, nas patas e nas orelhas.

Mas não era um gato como os outros!

Ele usava um sapato azul, com laço vermelho. E com esse sapato, dava pulos como um balairino.

O gato usava uma calça azul, um paletó verde e um colete amarelo.

Ah! Esqueci de contar. O gato usava grandes óculos! Os óculos eram mágicos. Com eles, o gato podia ver tudo mudar de cor.

Você conhece um gato como esse?”

“O professor macaco

Era uma vez, como toda história que se preze, essa aqui também começa com Era uma vez.

Era uma vez um macaco muito esperto que viveu há muitos anos atrás, na época em que os animais falavam. O professor macaco ensinou:

— Crianças, antes de P e B usamos...

— M.

Mas o Pato não conseguia aprender.

Aí o professor começou a pular e o seu rabo formou a letra “m”.

O pato começou a rir e aprendeu que antes de “p” de pato e “b” de bola usamos o “m” de macaco”.

4.1.2 Análise das obras trabalhadas

Neste item pretendemos verificar o modo como as professoras utilizaram e trabalharam os textos e livros selecionados. Nossa referência foi Aguiar (2001) que explicita que as obras infantis se incluem em duas categorizações amplas: pedagógicas ou emancipatórias:

São pedagógicas aquelas que têm como objetivo maior ensinar algo ou mobilizar a criança para um determinado comportamento. Já as narrativas emancipatórias alimentam a criatividade, a curiosidade e a fantasia do leitor, propondo-lhe diferentes perspectivas sobre a realidade e o mundo que o circunda. (AGUIAR, 2001. p. 106)

Sabemos que muitas vezes um texto é deficiente, no entanto o professor consegue fazer um excelente trabalho a partir dele. Tudo depende da forma como a narrativa é abordada. Goulart (2007, p. 64) destaca essa tarefa do professor: “E aí a professora tem um papel fundamental de provocar o olhar, chamar a atenção de detalhes, de sentidos e de formas, sem perder a paisagem”.

Os livros “O barulho fantasma”, “O macaco medroso”, “O bolo de Belinha” e “História Engatada” podem ser considerados emancipatórios, pois permitem que o leitor

preencha os espaços vazios com suas vivências e experiências de mundo. Aguiar (2001) destaca esse papel emancipatório da literatura infantil:

[...] uma das maiores riquezas das narrativas infantis é exatamente a de ajudar o pequeno leitor a ordenar seus sentimentos e a compreender o mundo a partir de uma linguagem que seja compatível com sua lógica. (AGUIAR, 2001, p. 47)

Os alunos têm a oportunidade de ter um contato individual com o livro, tocá-lo, senti-lo. Aguiar (2001) reforça o contato do leitor com o livro da seguinte forma:

Do ponto de vista material, o livro deve cativar o leitor por sua aparência, uma vez que o contato físico é o primeiro que acontece e já vem carregado de sentidos, apoiado nas primeiras impressões que desperta. Quanto menor o leitor, maiores são as letras, e mais espaço é dado à ilustração. À medida que ele cresce, aumenta a quantidade de texto, e diminuem os efeitos visuais. Significa dizer que o meio está a serviço também da capacidade cognitiva de quem lê e não só da sua sedução. (AGUIAR, 2001, p. 64)

Ao contrário, os textos “Sorte de Bode” e “Era uma vez um gato” são histórias simples e não têm a literariedade como fator principal. No caso, “Sorte de Bode” aborda a solidariedade, tem o objetivo de trabalhar valores. “Era uma vez um gato” parece ter sido forjado para trabalhar o tema gato e na verdade apenas apresenta a personagem, não propondo nenhuma complicação, nenhum desenvolvimento para a história, que finaliza quando achamos que está iniciando, conforme consta no final do texto: *“Ah! Esqueci de contar. O gato usava grandes óculos! Os óculos eram mágicos. Com eles, o gato podia ver tudo mudar de cor. Você conhece um gato como esse?”*

O texto “Professor Macaco” apresenta-se apenas como um pretexto para a introdução da dificuldade “m” antes de “p” e “b”, não se constituindo num texto literário. A história termina assim: “O pato começou a rir e aprendeu que antes de “p” de pato e “b” de bola usamos o “m” de macaco”. Portanto, o texto serviu para o ensino da gramática e ortografia. Foi uma produção específica para este objetivo, cumprindo uma função pedagógica.

Vemos que há uma preocupação das professoras em produzir o material que utilizam, o que evidencia a participação do professor como sujeito do processo. Silva; Sparano, Carbonari e Cerri (1997, p. 32) chamam a atenção para a produção da proposta de trabalho pelo professor, que se enquadra na terceira maneira de manusear o material didático:

“[...] a terceira, quando o educador pesquisa diretamente em jornais, revistas, livros, e, com o que considera adequado, elabora ele mesmo o seu trabalho. Com essa postura, ele se instaura como sujeito do processo de didatização”.

Destacamos que atualmente a oferta de livros para o leitor iniciante cresceu muito e o professor precisa saber selecionar as leituras que vão permitir um contato intenso com seu interlocutor. É preciso saber distinguir o livro de literatura infantil do livro feito para criança. Cademartori (2009) assim destaca:

Numa época em que a abundante oferta de títulos demanda saber distinguir literatura infantil de mero livro para criança, não se pode esquecer que um escritor de literatura infantil cria, por via da imaginação, por meio de uma linguagem própria, um modelo do mundo com traços muito peculiares. Inevitavelmente, sua obra estará marcada pela tradição, mas nela o criador conseguirá se inscrever com algo de feição autoral, e despertará no leitor uma feliz surpresa [...] (CADEMARTORI, 2009, p. 50)

Aguiar (2001) faz uma delimitação das idades de leitura, mas deixa claro que os limites não são fixos e que o leitor pratica leituras compreensivas, interpretativas e críticas em qualquer idade. Para alunos na 1ª e 2ª séries (diga-se 2º e 3º anos), ela destaca a leitura compreensiva:

É o período correspondente ao momento da alfabetização (1ª e 2ª séries), em que a criança começa a decifrar o código escrito e faz uma leitura silábica e de palavras. A motivação para ler é muito grande, e a escolha recai sobre livros semelhantes aos da etapa anterior, agora decodificados pelo novo leitor. É importante, contudo, que os textos sejam escolhidos não apenas por sua facilidade de decodificação, mas também pelo estímulo à fantasia, à criatividade e ao raciocínio do leitor iniciante. (AGUIAR, 2001, p. 137)

A seguir analisaremos as abordagens dos livros construídas pelas professoras, com o objetivo de comparar como elas utilizam o livro de literatura infantil em sala de aula.

4.2 Atividades de letramento literário

O planejamento das aulas é feito conjuntamente, sendo que todos os conteúdos são trabalhados pelas três professoras. O que muda é o ritmo de cada turma, a

maneira de cada professor contar ou ler a história, ou mesmo explicar um conteúdo. Dessa forma, algumas aulas observadas foram desenvolvidas com base no mesmo planejamento.

4.2.1 Literatura, leitura e compreensão de texto

Neste item apresentamos as atividades desenvolvidas pelas professoras no trabalho com os textos e livros de literatura sintetizados anteriormente.

Deixamos claro que o investimento na literatura é importante para a formação do leitor. Soares (2003) recomenda que a escolarização da literatura, para ser adequada, deve se fundamentar nos seguintes objetivos:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário*. (SOARES, 2003, p. 43-44)

Sabemos que a tarefa do professor dos anos iniciais é significativa, assim como sua responsabilidade em ensinar as primeiras letras. Mas ele precisa estar sintonizado com a importância do letramento literário, não se esquecendo da seriedade da formação do leitor. Goulart (2007) também chama a atenção para esse fato:

De modo geral, corremos o risco de ficar tão preocupados com a técnica e com a descrição da língua, que podemos perder o caráter conceitual da alfabetização, retiramos o céu das nuvens, esvaziamos seu sentido, e, dissecando as árvores, perdemos as plantações, e não chegamos ao rio. (GOULART, 2007, p. 64)

a) “Sorte de Bode”

Antes da leitura: preparando a leitura

Vimos o trabalho com o texto em duas turmas. Na preparação, P1 começou a partir do título, enquanto a P2 partiu de um acontecimento da sala de aula, o aniversário de um dos alunos e fez uma “tempestade de idéias” sobre o tema do texto:

P1: Hoje nós vamos trabalhar com a história que chama Sorte de Bode. Sabemos o que significa bode, nós trabalhamos o livro “Um bode diferente”.

Sorte também nós sabemos.

Será por que chama Sorte de Bode?

A: Porque ele nunca teve sorte, mas um dia ele teve.

P1: Com que ele teve sorte?

A: Com um amigo dele.

A: Um bicho de sorte.

A: Eu acho que ele teve sorte com um trevo de quatro folhas.

P1: Então, agora nós vamos descobrir.

P1: Eu quero que vocês façam a leitura silenciosa, numerem os parágrafos para depois a gente fazer a leitura aqui na frente.

Na observação feita na sala de P2 com o mesmo texto percebemos que ela introduziu de forma diferente. Ela lembrou que era aniversário de um aluno e escreveu no quadro: “2º) *Feliz aniversário, amigo Antônio!!!*”. Explicou que colocou três exclamações a fim de enfatizar a alegria. Pôs na lousa: “3º) *Faça duas leituras silenciosas do texto:*”

A professora disse que no texto iria mostrar algo que estava acontecendo na aula. Os alunos foram dando suas opiniões e a professora anotava no quadro: “*aniversário, felicidade, amizade, amor, Antônio, esperança, presentes, professora*”. E a conversa continuou da seguinte forma:

P2: Quanto ao protagonista da história, o personagem principal, vocês acharam que é o Antônio. Quem quer dar dicas?

A: Júlia.

P2: Vou pôr alunos. Que outros personagens podem aparecer?

A: Mochila, lápis.

P2: Vou colocar tudo junto em objetos escolares.

A: Gato, cachorro.

A: Leão.

P2: Vou juntar tudo na classe dos animais. Estou satisfeita com os palpites que vocês deram. Eu gostei dessa história! Ela é bem safadinha e eu acho que vocês vão gostar também. Quem for descobrindo não vai falar nada.

Após distribuir o texto para o primeiro da fila que foi passando para trás, a professora falou conosco: “*Essa agendinha assim dá um gás para a leitura, né?*” Ela chama de agenda (inha) o levantamento de hipóteses sobre o texto e acredita que os alunos ficam mais motivados para ler o texto a partir deste levantamento.

Verificamos que na atividade antes da leitura, as professoras tentam fazer uma motivação. Solé (1998, p. 43) explicita a importância da atividade antes da leitura “parece-me que uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo”. A autora completa

Por outro lado, não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar. (SOLÉ, 1998, p. 43)

Durante a leitura

Nesse momento, P1 prepara para a leitura oral, como também destaca elementos de pontuação do texto.

P1: Quem leu três vezes, numerou, vai colorir pra mim, de qualquer cor, a frase que indica uma fala.

P1: A fala vem indicada com o quê?

A: Com parágrafo e travessão.

P1: É para colorir o parágrafo todo, até o final da fala. Não é até o ponto não.

P1: Eu vou chamar alguns alunos para ler aqui na frente.

Quantos parágrafos têm?

A: 10.

A: 9

A: 11.

P: O primeiro parágrafo começa com que palavras?

A: Senhor Bode.

A professora foi perguntando e os alunos foram falando as palavras que estavam no início de cada parágrafo. Concluíram que eram 10 parágrafos.

P: Quem achou mais, levanta o dedo que eu vou olhar.

P: Se tem dez parágrafos e cada criança vai ler um parágrafo, quantas crianças eu vou precisar?

A: Dez.

Todos levantaram o dedo querendo ler, inclusive as alunas que precisavam sempre de acompanhamento. Elas foram chamadas:

P1: Quem não conseguir, eu ajudo. Vamos ouvir. Alguns leem mais devagar, outros mais depressa. Nós estamos aqui para ouvir.

Os alunos iniciaram a leitura e toda a turma acompanhou.

A P2 retomou a atividade antes da leitura e assinalou no quadro as palavras que os alunos adivinharam que apareceram no texto: aniversário, felicidade, amizade, amor. Depois os alunos leram oralmente.

Observamos que P1 faz a atividade durante a leitura de forma compartilhada, enquanto P2 prepara uma recapitulação da leitura com os alunos. Nesse sentido, as duas docentes, mesmo não tendo uma formação específica, já trabalham intuitivamente a habilidade da sumarização e síntese, bem como atividades colaborativas. A este respeito, Solé (1998) destaca a importância da leitura compartilhada para a condução das quatro estratégias básicas, “ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever”:

A idéia que preside as tarefas de leitura compartilhada é, na verdade, muito simples: nelas, o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma. (SOLÉ, 1998, p. 118)

Percebemos que há a preocupação das professoras com o envolvimento de todos os alunos, que querem participar da leitura oral. Mas não observamos uma preocupação delas com a compreensão leitora. Solé (1998) reafirma a importância de os alunos compreenderem e controlar sua compreensão:

Também é fundamental que as tarefas de leitura compartilhada, cujo objetivo é ensinar as crianças a compreender e a controlar sua compreensão, se encontrem presentes na leitura desde os seus níveis iniciais, e que os alunos se acostumem a resumir, a fazer perguntas, a resolver problemas de compreensão a partir do momento em que começam a ler algumas frases, e até mesmo antes, quando assistem à leitura que outros fazem para eles. Desta forma poderão assumir um papel ativo na leitura e na aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p. 120)

Depois da leitura

Depois da leitura houve atividades de interpretação de textos. Elas foram xerocopiadas e as duas turmas responderam às mesmas questões.

A maioria das perguntas foi de identificação no texto, não exigindo inferência. Primeiro P1 fez alguns questionamentos orais, com a preocupação em ensinar os alunos a localizar as respostas no texto:

P1: Quem pode me explicar porque ele é um bode de sorte?

A: Porque agora todas querem dançar com ele.

P1: Por que agora todas querem dançar?

A: Porque ele é mais cheiroso.

P1: Por que ele ficou cheiroso?

A: Porque no dia do aniversário dele, os bichos deram presentes para ele.

P1: Que presentes eram esses?

A: Shampoos, sabonetes, desodorantes, perfumes.

P1: Coisas de higiene pessoal que deixam cheiroso.

P1: Como você sabe que é a fala? O que tem para indicar?

A: Parágrafo e travessão.

P1: Se eu pedir para copiar a fala, onde que vocês vão olhar?

A: Onde tem parágrafo e travessão.

Há três perguntas em que os alunos precisam se posicionar. Uma é para imaginar o que os animais comeriam na festa, já que isto não está citado no texto. A outra é para escrever quais eram os animais que estariam na festa, pois o texto se refere à bicharada. A terceira é para falar se teriam coragem de dizer que o bode era mal-cheiroso. Abaixo trechos que revelam o diálogo da professora com os alunos:

P1: 6º. Na sua opinião, qual a comida e a bebida havia na festa? Cada um vai imaginar o que quiser.

A: Suco, refrigerante, salgadinho, bolo.

P1: Para a C, a festa foi igual a da gente.

Os alunos foram lendo suas respostas que eram semelhantes à descrita acima e a professora comentou: “*Tudo o que vocês gostam de comer. Acho que vocês queriam estar lá!*”.

Os alunos não apontaram a possibilidade de os animais comemorarem diferente dos seres humanos. Eles pensavam nos alimentos e bebidas comuns nos aniversários. A professora chamou a atenção para o fato, mas não aprofundou a discussão.

PI: No 5º, cada um vai fazer diferente do outro, pois cada um vai pensar um bicho diferente. Lembrando que o primeiro animal é com letra maiúscula, porque é início de frase.

Quase todas as crianças leram sua resposta. Uma criança falou baleia e peixe e uma outra criança perguntou:

A: Como ela foi?

PI: Como você acha que eles foram?

A: Só se o peixe foi no aquário.

A: E a baleia?

A: Só se tiver uma piscina lá.

PI: É isso?

A aluna balançou a cabeça.

Interessante como os alunos percebem a incoerência na resposta da colega e tentam ajudar a pensar. A dúvida estava colocada. Várias crianças falavam juntas, não concordando. A professora disse que a menina tinha justificado a escolha, apesar da dificuldade dos animais aquáticos. A criança tem um pouco de dificuldade e os colegas dão opções tentando achar possibilidades. A professora faz a mediação, mas deixa os alunos encontrarem a saída.

No trabalho com esse texto, percebemos que a maior parte das atividades é de mera localização, como aquelas que Soares (2003) critica acontecerem nos livros didáticos:

[...] copiar o título do texto, o nome do autor, o nome do livro de onde foi tirado o texto; copiar a fala de determinado personagem do texto; escrever quem falou determinada frase; escrever os nomes dos personagens; copiar as frases que estão de acordo com o texto; copiar frases na ordem dos acontecimentos apresentados no texto; completar frases do texto. Exercícios, como se disse, de mera localização de informações no texto, adequados, por exemplo, para a leitura de verbete de enciclopédia, ou de determinados tipos de texto informativo, não para a leitura de texto literário. (SOARES, 2003, p. 46)

b) “O barulho fantasma”

Antes da leitura: preparando a leitura

Só assistimos a uma turma fazendo a proposta relacionada a esse livro, os alunos de P1. As atividades desenvolvidas foram interessantes e partiram das vivências dos alunos, aproximando-os da história em questão.

A professora brincou com a imaginação, questionando sobre o medo, e despertou a curiosidade dos alunos para a leitura que seria feita. Aguiar et al (2001) destaca que o uso da imaginação na literatura infantil é um recurso bastante utilizado pelos autores, já que a criança compreende a vida pela imaginação:

[...] a imaginação é um aspecto essencial da mente da criança, e é através dela que sua consciência elabora, num primeiro momento, os dados da realidade circundante: imaginando, o leitor forma novas combinações, joga com objetos e pessoas, faz transferências de características, cria situações e explica o mundo ao sabor de sua mente fantasiosa. (AGUIAR et al, 2001, p. 83)

Na sala da Oficina Literária foram desenvolvidas atividades antes da leitura, partindo da imagem da capa do livro, da seguinte forma:

P1: Hoje nós não vamos fazer nenhuma brincadeira para descobrir os personagens nem a história. O livro chama: O barulho fantasma.

As: Uu...Uu.. Uu...

P1: Observem a cara do menino, assustado, aqui ele está com a mão na cabeça....

P1: Primeiro nós vamos fazer a leitura silenciosa, depois nós vamos fazer a leitura no palco.

As: Eh!

P1: O menino teve um grande medo. Então, vocês vão lendo o livro e já vão pensando se alguma vez já sentiram um medo assim.

Distribuiu os livros: O barulho fantasma, de Sônia Junqueira, Ilustrações Martin Ed. Ática, 2001.

P1: Olhando a capa. Qual o título?

A: O barulho fantasma.

P1: Quem é a autora?

A: Sônia Junqueira.

P1: Qual a editora?

A: Martin.

A1: Ática.

P1: Editora Ática.

P: Ilustradora?

A1: Martin.

P1: Quando a gente olha a capa, a gente vê as expressões do menino. Ele tá alegre ou triste?

As: Com medo.

P1: Assustado.

A: Ele não tá nem alegre, nem triste, mas assustado.

P1: Isso, nem uma coisa, nem outra, mas com medo, assustado.

Verificamos que a professora procurou motivar para a leitura usando a capa do livro e as expressões da personagem da história. Solé (1998) apresenta a importância de se estabelecer previsões sobre o texto para entrever sobre o seu conteúdo e para isto é necessário um ambiente onde os alunos sejam protagonistas da atividade:

Formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou. Para correr riscos é preciso ter certeza de que isso é possível, ou seja, que ninguém vai ser sancionado por ter se aventurado. [...] as previsões feitas por alunos e alunas nunca são absurdas, isto é, que com a informação disponível – título e ilustrações – formulam expectativas que, ainda que não se realizem, bem poderiam se realizar; embora não sejam exatas, são pertinentes. (SOLÉ, 1998, p. 108)

Durante a leitura

A professora procurou ler com os alunos que tinham dificuldades na decodificação. Fazia também perguntas relacionadas às imagens e ao texto.

Solé (1998) destaca o papel da leitura silenciosa antes da leitura oral, que permite uma preparação para a leitura e uma melhor compreensão do texto:

De qualquer forma, a leitura em voz alta não passa de um tipo de leitura que permite cobrir algumas necessidades, objetivos ou finalidades de leitura. A “preparação” da leitura em voz alta, permitindo que as crianças façam uma primeira leitura individual e silenciosa, antes da oralidade, parece-me um recurso que deveria ser utilizado. (SOLÉ, 1998, p. 99)

A professora combinou como seria feita a leitura silenciosa, a fim de que o ritmo de leitura de cada criança fosse respeitado:

P1: Quem for terminando, não vai falar que terminou. Aproveite para reler, para ver as gravuras, pois tem colega que lê mais devagar. Vamos esperar todos lerem.

P1: Leitura silenciosa, não sai voz, só no pensamento.

Os alunos liam. A professora sentou-se perto de um aluno para ajudá-lo a ler. Fez o mesmo com outra aluna. Ao terminar a leitura, a professora pediu que contassem a história com as suas próprias palavras. As crianças iam falando e a professora pedia a outro para continuar.

P1: Esse treque aqui tá imitando o quê?

A: O barulho da corda.

P1: Aqui o treque tá grande e aqui tá pequeno.

A: Porque o menino tava com muito medo e parecia um barulho grande.

A: O barulho começou pequeno e depois ele ficou grande.

P1: Por que no final tá pequeno?

A: Porque a corda tá acabando.

A: Não entendi, quem deu corda no robô?

P1: Nossa imaginação que vai responder: pode ser alguém que queria assustar o Mário.

A: Ele podia imaginar que era grande por causa da sombra.

A: Eu achei estranho o pescoço dele tão virado.

A professora mostrou como a personagem foi virando o pescoço em direção ao barulho e convidou a turma a fazer a leitura oral no palco, distribuindo as falas das personagens e do narrador:

P1: Vamos fazer a leitura no palco. Mas não vai ser cada um que vai ler um parágrafo não. Vão ser 3 pessoas: uma vai ser o robô, a outra o Mário e a outra o narrador. Quem é o narrador?

A: Quem conta a história.

P1: Antes da gente encenar no palco eu vou fazer a leitura para todos acompanharem com os olhos. Vamos observar que o narrador é quem conta a história. Quando sabemos a fala do Mário?

A: Quando tem travessão.

P1: E a do robô?

A: É treque, treque.

A professora leu a história em voz alta e com entonação.

P1: Como a fala do Mário e a do robô são pequenas e a do narrador é grande, eu vou escolher mais pessoas para fazer o narrador.

Observamos que a professora ofereceu oportunidades para todos participarem da leitura oral. Antes da leitura no palco, ela fez perguntas para verificar a

compreensão sobre o texto. Solé (1998) explicita a importância das tarefas de leitura compartilhada:

Também é fundamental que as tarefas de leitura compartilhada, cujo objetivo é ensinar as crianças a compreender e a controlar sua compreensão, se encontrem presentes na leitura desde os seus níveis iniciais, e que os alunos se acostumem a resumir, a fazer perguntas, a resolver problemas de compreensão a partir do momento em que começam a ler algumas frases, e até mesmo antes, quando assistem à leitura que outros fazem para eles. Desta forma, aprenderão a assumir um papel ativo na leitura e na aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p. 120)

Depois da leitura:

Após a dramatização no palco, P1 convidou os alunos a expressarem suas vivências.

P1: Muito bem, obrigada, todos participaram. Agora nós já lemos o livro e vimos qual foi o susto e vimos que no final não era nada. Alguém já passou por uma situação em que sentiu medo e depois viu que não precisava ter tido medo?

As crianças foram expressando suas vivências. Muitos contaram pesadelos que tiveram, filmes que viram e que tiveram medo, experiências pessoais como também de alguém da família. Algumas crianças queriam falar mais de uma vez e a professora pediu que só iria dar tempo de ouvir todo mundo uma só vez.

A docente despertou o interesse pela leitura, ao mesmo tempo em que permitiu que os alunos fizessem conexões entre o texto e suas experiências pessoais. Girotto e Souza (2010) explicam

Quando começamos a instrução da estratégia com os alunos, as histórias corriqueiras do dia-a-dia e as experiências são úteis para introduzir novas formas de pensar sobre a leitura. Os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas. Quando escutam ou leem uma história, começam a conectar temas, personagens e problemas de um livro com outro. (GIROTTTO E SOUZA, 2010, p. 67)

Esse momento foi muito significativo, todos que quiseram falar, foram ouvidos. Sentiram-se importantes por expressar suas próprias experiências e riam também por

ter passado por aquela situação. Depois os alunos fizeram o registro em seu caderno, orientados pela P1.

P1: Quem gostou de livro?

A: Eu...

P1: Vamos registrar. (Escreveu no quadro)

1º) Hoje é quarta-feira.

Dia 23 de junho de 2010.

Sssssssssssssssssssssssssssss

2º) Oficina Literária

a) Livro:

b) Autora:

c) Ilustrações:

d) Editora:

P1: Quem está sem livro? Precisa do livro para poder completar.

P: O que fizemos na Oficina Literária?

A: Leitura.

A professora corrigiu a ficha com os dados do livro, anotando no quadro, após ouvir os alunos. E continuou fazendo o registro na lousa:

- *Leitura silenciosa e oral.*
- *Dramatização da história no palco.*

P1: E depois?

A: A gente conversou sobre os nossos medos.

- *Conversa sobre os medos de cada um.*

A Oficina Literária foi muito interessante. Os alunos demonstraram gostar da leitura, assim como da atividade de dramatização proposta. Todos participaram da atividade e se divertiram.

Percebemos que o prazer da leitura é a própria leitura. A discussão sobre os medos atualiza, contextualiza a história na vida das crianças. A linguagem oral foi trabalhada no reconto da própria história, como também ao contar suas experiências.

O registro da ficha é feito no caderno pelos próprios alunos que identificam os dados principais na capa. Mas a atividade depois da leitura prosseguiu no dia seguinte. A professora pediu que alguns alunos recontassem a história oralmente, depois pediu que escrevessem com suas palavras, apoiados em figuras do livro. Tiramos fotos de alguns cadernos. Abaixo uma das produções feitas:

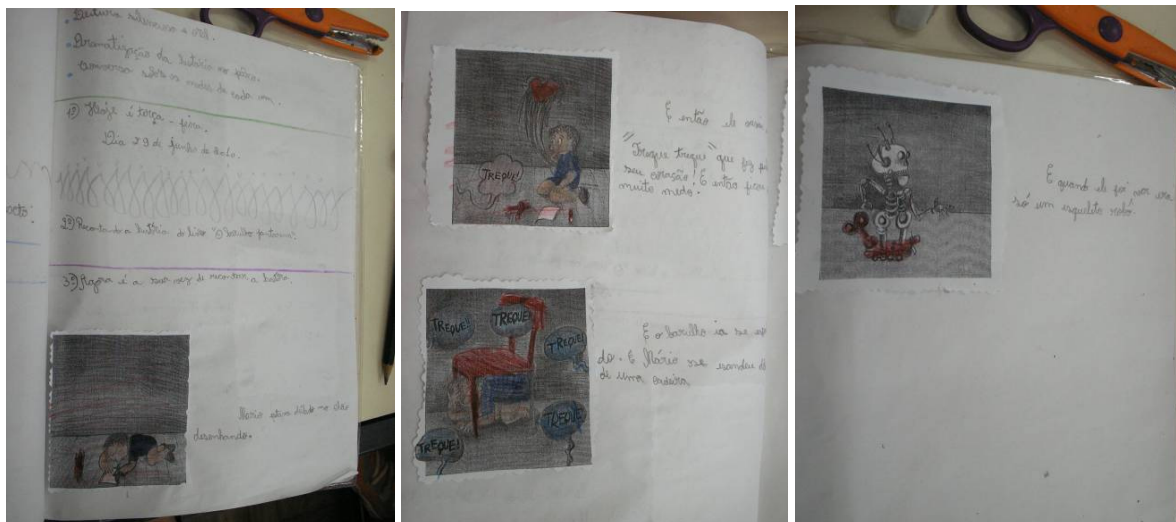


Ilustração 1 Produção de texto feita por um aluno I

O texto do aluno foi o seguinte:

Mario estava deitado no chão desenhando.

E então ele ouviu:

“ Treque treque” que fez pular seu coração! E então ficou com muito medo.

E o barulho ia se aproximando. E Mario se escondeu debaixo de uma cadeira.

E quando ele foi ver era só um esqueleto robô.

A proposta de atividades depois da leitura é importante se quisermos formar uma comunidade de leitores que compartilhem a compreensão. Cosson (2007) destaca o registro como uma atividade de interpretação:

As atividades da interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. (COSSON, 2007, p. 66)

Cosson (2007) exemplifica os tipos de registros que podem ser feitos, e explica que não há restrições para as atividades de interpretação:

Uma criança nos primeiros anos certamente achará divertido desenhar uma cena da narrativa e explicar para os colegas o seu desenho. Também não terá dificuldades em explicar por que considera aquela cena digna de reprodução. Já um adolescente poderá se sentir mais à vontade escolhendo uma música que trate dos sentimentos de uma personagem ou dos seus próprios ao ler o livro. O professor de Português pode sentir necessidade de aproveitar a ocasião para que os alunos demonstrem suas habilidades de escrita e solicitar uma resenha para o jornal da escola. A turma mais desinibida pode realizar uma performance dramatizando trechos ou vestindo-se como as personagens.

Os mais tímidos podem preferir o registro em um diário anônimo a ser exposto em um varal no fundo da sala. Se houver colaboração do professor de Educação Artística, colagens que traduzem aspectos da obra ou a reprodução dos cenários em maquetes poderão ser feitas e expostas em toda a escola. (COSSON, 2007, p. 66)

P1 propiciou a troca de sentidos entre os alunos, como destaca Cosson (2007), visto que após terminarem a escrita, alguns alunos foram à frente da sala para ler seu texto. Depois a docente propôs que os alunos inventassem outro final para a história e disse também que poderiam ilustrar:

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2007, p. 66)

Apesar de não analisarmos as ilustrações dos alunos nesta pesquisa, destacamos a atividade que a professora propôs sobre as imagens do livro. Como afirma Aguiar et al. (2001, p. 41), a ilustração nos ajuda a compreender o pensamento infantil: “uma outra forma de captarmos o pensamento animista infantil é a observação do desenho”.

P1: Vocês vão imaginar o que poderia ser o barulho que estava assustando o Mário. Mário viu que era ...

Vamos imaginar que era uma coisa que fazia esse barulho treque, treque.

A: Não entendi.

P1: Olha, no final da história ele encontrou um esqueleto robô. Você vai inventar um outro final. Mário encontrou um... O que você acha que era?

P1: Vamos agora ouvir. Não vai precisar vir aqui na frente. Quem quiser falar vai levantar o dedo.

A: Era o irmão de Mário.

A: Era um amigo querendo assustá-lo.

A: Era uma fera.

P1: Uma fera de verdade?

A: Era só seu irmão vestido de fantasma.

A: Era o sapato da sua irmã.

A: Era seu irmão brincando que era um robô.

A: Era um jacaré robô.

A: Era um robô fantasma.

Percebemos que o trabalho desenvolvido nesta oficina proporcionou a aproximação da criança com o livro. Trabalhando a partir dos sentimentos que a criança tem,

a professora consegue motivá-la para a leitura, ajudando-a a entender os seus próprios medos. Aguiar et al. (2001) reforça essa riqueza das narrativas infantis:

Lendo, preenche significados e recria o mundo através do conhecimento e da emoção. Nesse sentido, o contato com a literatura é importante para que o desenvolvimento da personalidade, no que diz respeito ao crescimento intelectual e afetivo da criança, seja o mais harmônico e equilibrado possível. (AGUIAR, et al., 2001, p. 58)

Observamos, portanto, um contraste de trabalhos desenvolvidos pela mesma professora. No trabalho apresentado com o livro “O barulho fantasma”, a P1 desenvolveu atividades em que o aluno teve uma experiência estética com o livro.

c) “O macaco medroso”

O trabalho com esse livro foi observado na turma da P2. A professora desafiou os alunos a adivinharem o que a personagem do livro deixou de presente para eles. Os alunos entram na brincadeira e tentam adivinhar. Essa atividade motiva para a leitura, no entanto não há nenhuma ligação da atividade com o conteúdo do texto. Neste sentido, se por um lado a professora consegue despertar nos alunos o interesse para ler o livro, por outro não consegue elaborar uma atividade de compreensão significativa do texto.

Antes da leitura: preparando a leitura

P2: O personagem do nosso livro também tá achando que vocês estão crescendo. Ele deixou um presente, mandou, um pra cada um, na minha caixa de correio. Vamos às apostas..

P2 convida os alunos a apostar, a lançar suas hipóteses sobre qual seria o presente que a turma receberia. Cada aluno foi dizendo sua ideia:

A: Cruzadinha de macaco.

A: Cruzadinha de banana.

A: Banana.

A; Ovo de chocolate.

A: Brinquedo.

A: Máquina de sorvete.

A: Bode.

A: Barra de chocolate.

A: *Bananeira.*

A: *Bola.*

A: *Caixa de bombom.*

A: *Chuteira.*

P2: *Está aqui o presente que ele mandou para cada um. No final da leitura eu vou abrir o presente que ele mandou para vocês.*

A professora procurou motivar para a leitura dizendo que a personagem do livro havia mandado um presente para os alunos. A atividade não está relacionada com o livro, mas é um pretexto para chamar a atenção dos alunos para o livro que será trabalhado.

Cosson (2007) apresenta o papel da motivação, ressaltando sua interligação com o texto a ser lido:

Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da seqüência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.

Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. (COSSON, 2007, p. 54 – 55)

Após a “motivação” descrita acima, professora distribuiu os livros para os alunos: “O macaco medroso”, de Sônia Junqueira, Ilustrações Michelle, Editora Ática, 1985. (Coleção Estrelinha II)

Durante a leitura

P2 pediu que os alunos fizessem a leitura silenciosa do livro. Alguns alunos que não conseguiam ler sozinhos foram auxiliados pela docente ou por outros alunos que liam em voz baixa junto com os colegas que apresentavam dificuldades na decodificação.

Quando todas as crianças terminaram a leitura silenciosa, a professora propôs a leitura oral no palco, na ocasião cada uma lia uma página da história.

Todos os alunos manifestaram interesse em subir ao palco para fazer a leitura, inclusive quem ainda não lia fluentemente. A professora convidou grupos de alunos para que todos participassem da atividade, inclusive aqueles que tinham dificuldades na decodificação, que foram auxiliados pela docente. Alguns liam fluentemente, outros escandindo um pouco, mas a turma acompanhava a leitura dos colegas com atenção.

Este tipo de leitura oral é definido por Evaristo (1997) como leitura instrumental, porque é mecânica e o que importa é a emissão de voz, a pronúncia e não o conteúdo dos textos. Entretanto, julgamos importante esses momentos, pois os alunos podem realmente oralizar, ler em voz alta.

Esse tipo de atividade é muito valorizado por essa professora que na entrevista salientou “o palco é o meu xodó!” Solé (1998) destaca que ler para praticar a leitura em voz alta é um objetivo muito freqüente nas atividades de ensino de leitura. A autora chama a atenção para a diferença entre a compreensão do sentido e a oralização:

Se se trata de compreender um texto, o aluno deve ter a oportunidade de lê-lo com essa finalidade; neste caso, deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo “compreensão”. Não se pode esperar que a atenção dos alunos (especialmente nas etapas iniciais de aprendizagem da leitura) possa distribuir-se da mesma maneira entre a construção do significado e a necessidade de oralizar bem. Portanto, não parece muito razoável organizar uma atividade cuja única justificativa seja treinar a leitura em voz alta para depois querer checar o que se compreendeu. (SOLÉ, 1998, p. 99)

Depois da leitura

Observamos que o objetivo da aula foi a leitura oral do livro, como destacado no item anterior. Após a leitura, a professora convidou os alunos a fazer a ficha com dados do livro. Entregou-lhes o presente, no caso, bananas, que os alunos adoraram comer. Não foi observada uma atividade relacionada ao livro que trabalhasse nem o literário, nem os aspectos estilísticos do texto. A única exploração feita foi a leitura oral pela turma. As bananas serviram apenas como uma atividade lúdica, talvez até como premiação pela leitura.

P2: Como sempre fazemos, vamos anotando no caderno as referências bibliográficas. Quando acabarem, vou entregar para vocês o presente que o macaco mandou.

A: É autor ou autora?

P2: Você tem o livro aí para olhar.

Escreveu no quadro:

a) Título do livro:

b) Autora:

c) Ilustradora:

d) Editora:

Depois, a docente passou pelas mesinhas olhando como os alunos escreveram. E foi dizendo que podiam pegar o presente em cima da mesa. Quando as primeiras crianças viram que eram bananas, mostraram alegria.

A professora pediu para a bolsista também ajudar a olhar os cadernos:

P2: Não deixe passar nada, nem acento, nem letra maiúscula.

Temos novamente realçada a preocupação com a ortografia, o uso da literatura como pretexto. Soares (2003), ao reforçar a escolarização inadequada da literatura infantil, explicita quais devem ser os objetivos a serem enfocados no trabalho com a literatura, privilegiando o que é textual e literário.

A professora e a bolsista corrigiram os cadernos e um aluno perguntou:

A: *Professora, pode comer?*

P2: *Pode, aproveita que hoje é dia de festa, de macaquice. (rindo)*

Quando os alunos questionam sobre poder comer as bananas, a professora brinca com a situação. Há a tentativa de trabalhar o lúdico, mas o prêmio da leitura deve ser a própria leitura, como afirma Aguiar, (2007):

Por essas razões, a arte literária é o espaço da imaginação, do lúdico, da liberdade. Aceitando o pacto ficcional proposto pelo autor, invento novos mundos, experimento emoções jamais sentidas e descubro-me capaz de correr riscos, alargar limites, enriquecer meu cotidiano e projetar caminhos. (AGUIAR, 2007, p.18)

d) “O bolo de Belinha”

Observamos aulas em que esse livro foi trabalhado tanto na turma de P2, quanto na turma de P3. Na sala de P2, percebemos apenas atividades depois da leitura, pois, como a professora esteve doente, invertemos a ordem das observações de aulas dessa turma e quando retornamos a professora já havia desenvolvido as atividades na sala da Oficina Literária.

Dessa forma, apresentaremos o trabalho feito pela P2 e depois faremos a descrição e análises das aulas da P3.

A atividade depois da leitura teve como objetivo o registro de uma receita culinária, porque o livro conta a história de duas amigas que resolveram fazer um bolo sem seguir uma receita e criaram a maior confusão na cozinha.

P2: Vou distribuir para vocês aquele livro "O Bolo de Belinha" que nós usamos aquele dia na biblioteca.

A: Receita de novo?

P2: Hoje é a última.

A: E a do Maracujá?

P2: Essa nós vamos fazer, só não vou prometer o dia. Copiem:

4º) Organize a receita do bolo de Belinha no seu caderno.

P2: Esse trabalho vocês vão fazer sozinhos e nós vamos orientar.

Abram o livro na página em que Belinha começa o bolo.

Quando nós aprendemos sobre receita, nós aprendemos as 4 partes. Quais são?

A: Título, ingredientes, modo de fazer e rendimento.

P2: Essa receita está no meio da narrativa, não está no formato da receita.

Vocês vão escrever no formato de receita.

Eu vou começar para ajudar vocês a entenderem.

A professora foi escrevendo no quadro:

1ª parte:

Título:

Perguntou aos alunos qual era o título da receita e pediu que eles escrevessem na frente da palavra título. Continuou registrando na lousa:

2ª parte:

Ingredientes:

P2: Agora vocês vão começar a organizar o bolo que a Belinha fez.

De agora para frente vocês vão trabalhar bem quietinhos. Quem precisar de ajuda, fala com a gente.

Os alunos que foram precisando, iam levantando o dedo e a professora e as bolsistas iam ajudando, respondendo às dúvidas.

P2: No modo de fazer, vocês vão bater tudo e não pode esquecer de pôr para assar, senão vai ficar cru.

Verificamos que o livro de literatura foi utilizado para a escrita de uma receita culinária, com o objetivo de contextualizar o trabalho com o texto instrucional. A contextualização do texto receita e da necessidade de se ter as quantidades e o modo de fazer

através da apresentação da história ajudam a criança a compreender a importância do texto de instrução. Lajolo (2009, p. 105) explica: “Considerar de antemão *impróprias* algumas leituras patrocinadas pela escola parece-me hoje um terreno muito escorregadio, pois sugere que textos podem ser objeto de uma – e apenas uma – leitura”.

Entretanto, a professora sugeriu “*De agora para frente vocês vão trabalhar bem quietinhos*”. Aguiar (2007, p. 20) faz o alerta: “É pretexto também para manter as crianças sossegadas, enquanto escutam ou lêem um texto, tendo a ordem e o silêncio garantidos”.

Nesse ponto, destacamos que P2 apresenta uma teoria, expressa nas respostas da entrevista, que não se coaduna com a prática. Nos textos trabalhados, a literatura foi pretexto para outras atividades.

Na turma da P3, pudemos acompanhar o trabalho completo. Observamos que a P3 fez a motivação para a leitura a partir da vivência dos alunos, através do levantamento sobre a receita favorita dos mesmos, conforme descrição que se segue.

Antes da leitura: preparando a leitura

A professora iniciou a aula distribuindo para cada criança uma fichinha. Os alunos escreveram qual era a sua receita favorita. Depois, cada aluno foi à frente da sala e dava dicas para os colegas descobrirem qual era a sua preferência. Essa atividade durou uma aula, porque todos participaram.

Percebemos que a professora procurou motivar a turma para a leitura. Solé (1998) reforça a importância do trabalho que pode ser feito antes da leitura com as seguintes finalidades:

- Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.
- Transformá-lo em todos os momentos em *leitor ativo*, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura (depois veremos que também durante e depois dela), aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos. (SOLÉ, 1998, p. 114)

Os alunos puderam expressar suas experiências e isso os aproximou da leitura, motivou-os, fazendo-os sujeitos do processo de aprendizagem.

Durante a leitura

Na segunda parte da aula, observamos que P3 fez a leitura oral depois de dar um tempo para a leitura silenciosa pelos alunos.

O momento da leitura silenciosa é importantíssimo para a compreensão leitora. Cosson (2007, p. 65) chama-o de momento interior: “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”.

Já as interferências propostas pela professora, assim como a leitura oral que foi feita, constituem o momento externo, definido por Cosson (2007, p. 65) como “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”.

Os alunos desconheciam algumas palavras ou expressões que aparecem comumente em receitas e a professora esclareceu:

A: O que é pitada de sal?

P3: É um pouco de sal.

A: E fôrma?

P3: É a assadeira, o lugar onde se despeja a massa para levá-la ao forno.

A: Nunca vi coco ralado!

P3: Pode-se pegar a parte branca do coco e ralar com ralo ou já comprar o pacote com o coco já ralado.

Notamos que a professora respondeu imediatamente às perguntas a respeito do vocabulário. Evaristo (1997) destaca essa como uma atitude comum entre os professores por ela pesquisados:

A tentativa de facilitar e agilizar o processo de leitura pode ser a causadora de um novo problema: apresentando apenas uma acepção, geralmente a que se considera a mais adequada, impede-se o contato com a riqueza de outras possibilidades de sentido. A busca do termo mais apropriado a um determinado contexto é um exercício indispensável na aprendizagem da leitura. (EVARISTO, 1997, p 133)

Depois da leitura

Continuando a aula, após a leitura oral, a professora retomou a compreensão dos alunos sobre o texto através de perguntas:

P3: O bolo deu certo?

A: Não.

P3: Por quê?

A: Porque ela colocou muito sal.

A: Porque ela colocou muito fermento.

P3: A Belinha seguiu uma receita?

A: Não.

P3: Ela fez da cabeça dela, não é? O que ela colocou?

A: Um pacote inteiro de farinha.

A: Um montão de ovos.

A: Três copos de leite

A: Duas colheres de sal

A: Coco ralado

A: Um montão de chocolate

A: Uma caixinha de fermento.

A: Uma lata.

A: Misturou tudo, colocou na tigela para assar.

P3: Qual foi o rendimento dessa massa?

A: Um bolo grande.

P3: Um bolo gigante, que até derramou.

A: O bolo ficou um mingau, entornou no chão, o bolo entornou no chão e ela falou que o gato gostou do bolo dela.

P3: Vou pedir para algumas crianças lerem para mim. Um vai lendo e vocês vão acompanhando a leitura, então vou pedir para outro continuar, então tem que acompanhar. Uma página por criança.

P3 procurou recapitular oralmente o conteúdo do texto antes de pedir uma leitura oral pelos alunos, buscando verificar se houve compreensão. Cosson (2007) deixa claro a importância do trabalho oral para o letramento literário:

Dentro do processo de letramento literário, consideramos que o investimento em atividades como debates, exposições orais e outras formas de linguagem oral em sala de aula são fundamentais, ou seja, a discussão é uma atividade tão importante quanto aquelas centradas na leitura e na escrita. (COSSON, 2007, p. 114-115)

A anotação da ficha do livro é repetida pela P3. Ela foi construindo junto com os alunos. A ficha constou do nome do livro, autora, ilustradora e editora. Essa atividade

de cópia dos dados do livro é comum nas três turmas observadas. Nesse sentido, Silva e Carbonari (1997) denunciam o papel da cópia em sala de aula:

A cópia, como recurso pedagógico, até pode ser válida, dependendo da clareza do objetivo com que é proposta e do que o professor espera atingir com ela. [...] Sem, entretanto, um fim específico, acaba se constituindo numa prática ineficaz – mera atividade incorporada a um padrão ritualístico de aula. [...] Enquanto se vale de estratégias de ensino que privilegiam apenas o exercício motor, a mecanização, a repetição, a monotonia, em seu ambiente extra-escolar o aluno por bombardeado por uma série de outras linguagens, pertencentes a variados universos simbólicos e mediadoras de sua interação com o meio histórico-social. (SILVA e CARBONARI, 1997, p. 113)

Logo em seguida, a atividade foi diretamente relacionada ao texto instrucional “receita”. A professora trabalhou a reescrita da receita feita pela personagem do texto, utilizando as partes de um texto de instrução. Foi perguntando aos alunos o nome de cada parte e escrevendo no quadro os ingredientes e modo de fazer utilizados pela personagem.

A professora escolheu um livro que estivesse de acordo com o tema do trabalho que é receita culinária, um texto instrucional. A partir da leitura do livro, P3 construiu com os alunos uma receita. Solé (1998) esclarece que os objetivos de um leitor podem ser muito variados e, quando lemos para seguir instruções, a leitura torna-se significativa e funcional.

Nestes casos, uma vantagem inegável é que a tarefa de leitura é completamente significativa e funcional; a criança lê porque é preciso, e além disso tem a necessidade de controlar sua própria compreensão. Não é suficiente ler, mas garantir a compreensão do que se leu. Por este motivo, a leitura de instruções, receitas, regras de funcionamento, etc., constituem um meio adequado para incentivar a compreensão e o controle da própria compreensão [...] (SOLE, 1998, p. 94)

Entretanto, as atividades desenvolvidas por P3 não condizem com o literário, mas têm uma função pedagógica.

e) “História Engatada”

O trabalho com este texto foi observado na sala de P3. A professora propôs a brincadeira da “batata-quente”, que será descrita abaixo, para que os alunos descobrissem a personagem principal do texto.

Antes da leitura: preparando a leitura

P3: Vamos começar a oficina com uma brincadeira, que eu acho que vocês conhecem.

Quem já brincou de batata quente?

Alunos: Euuuu! – com os dedos para cima.

P3: Como é?

A: Pega uma coisa e vai passando, ou fala batata quente, quente, quente até queimar a pessoa que sai da brincadeira. Até que quando ficar um, a brincadeira acaba.

P3: Só que a nossa brincadeira vai ser diferente. Vou pegar a bola e passar. A bolsista vai controlar o som. Quando a música parar, a pessoa que estiver com a bola vai tirar a fichinha que tem a ver com a personagem da história. Mas, só no final, quando acabar todas as fichinhas é que vai falar o nome do personagem, quem descobrir.

Quando a dinâmica começou, foi uma alegria só. A primeira a parar com a “batata” nas mãos foi a própria professora que leu a frase “Adora leite” e pediu para não falar, para pensar.

A bola parou numa criança que não sabia ler.

A: Ela não sabe ler.

P3: Claro que sabe, eu vou ajudar!

A menina foi lendo escandindo. Leu a frase: “Seu nome começa com a letra g”. As outras frases lidas pelos alunos foram:

- *Tem pelos.*
- *Não gosta de água.*
- *Pode ser branco.*
- *Adora ficar em telhados.*
- *Sabe miar. (A professora disse: Agora ficou óbvio! – mas os alunos continuaram sem falar o nome da personagem)*
- *Seu nome tem a letra a.*
- *Pode ser marrom.*
- *Seu nome tem a letra o.*

- *Seu nome tem a letra t.*
- *É um animal.*
- *Pode arranhar o seu dono.*
- *Tem 7 vidas. (P: Agora a última dica!)*
- *Adora lamber.*

Quando o último leu a sua adivinha, todos falaram juntos GATO. A professora apresentou uma ficha escrita gato.

P3: A história que vamos ler hoje chama “A história engatada”

O que é engatada?

A: Cheia de gato.

A: Embolada.

P3: Engatada é quando embola uma coisa na outra.

A: Vem de gato.

P3: Isso, dentro dessa palavra vemos a palavra gato. Quem escreveu foi Sylvia Orthof e quem ilustrou foi a Eva Furnari.

P3: Vou entregar o livro para vocês verem a história, darem uma lida em duplas, pois não tem para todo mundo.

A atividade desenvolvida pela professora antes da leitura, além de motivar a turma para o livro que seria lido, acionou conhecimentos prévios dos alunos. Solé (1998) mostra a importância de se criarem expectativas positivas em relação ao que será lido: “[...] uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo”. (SOLÉ, 1998, p. 43)

Além disso, ao trabalhar com o significado do título do livro, houve a possibilidade do levantamento de hipóteses pelos alunos, promovendo uma participação efetiva das crianças. Neste sentido, Solé (1998) expõe:

[...] as crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque transformam a leitura em algo seu – o que eu penso, até que ponto minha opinião é correta. Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e vêm nesta um meio de conhecer a história e verificar suas próprias previsões. (SOLÉ, 1998, p. 109)

Durante a leitura

Verificamos que os alunos, ao terminarem a leitura individual, correlacionaram com o tema de outros textos narrativos lidos. Aqui observamos a conexão estabelecida, como já explorada no livro “O barulho fantasma”, na turma de P1.

P3: A professora vai ler a história e depois, quem estiver com o dedo levantado, vai ler também. Acompanhem aí.

A professora fez a leitura oral.

A: Igual aquela história “O gato xadrez”.

P3: Por que ele era xadrez?

A: Porque misturou as listras assim (fazendo o movimento das listras na horizontal) com as listras assim (mostrou o movimento das listras na vertical).

A: Igual aquela que a gente fez.

P3: Esse gato também é diferente, como aquele que usava roupas diferentes, esse que nasceu, o 3º gato, igual ao da leitura da quarta-feira?

A: É, é xadrez.

Nesta parte da aula os alunos puderam relacionar o livro lido com o texto trabalhado em aula anterior. As duas leituras se referem ao tema gato. Girotto e Souza (2010, p. 72) destacam a importância da conexão texto/texto: “Os professores, ao utilizarem essa estratégia, permitem que as crianças avancem em suas conexões, pois no geral, elas começam a fazer conexões texto-texto para elementos mais óbvios da história, como personagens e problemas”.

As autoras esclarecem também a importância de se ensinar a fazer conexões para construir a compreensão do que leem:

Conexões texto-leitor, texto-texto, e texto-mundo são estratégias básicas para a compreensão. Leitores também fazem conexões com a natureza dos textos e as características literárias. Uma vez que se tornam conscientes desses elementos, as crianças sabem o que esperar quando leem um livro de literatura infantil, pegam um jornal, seguem um manual, ou veem uma propaganda. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 69)

Depois da leitura

A professora propõe que os alunos recontem oralmente a história. Nesses termos, Solé (1998, p. 119) apresenta a importância dessa estratégia de leitura, que é resumir as ideias do texto: “Nas tarefas de leitura compartilhada, resumir – talvez fosse mais adequado falar aqui em recapitulação – significa expor sucintamente o que foi lido”.

Solé (1998) também explica que a estratégia de resumir é importante para se trabalhar a compreensão:

Entendida desta forma, a atividade de resumir – tanto em estruturas expositivas como em narrativas – adquire a categoria de “técnica excelente” para o controle da compreensão, que lhe é atribuída por Palincsar e Brown (1984) : se não se puder realizar uma sinopse de que está lendo ou do que foi lido, evidencia-se que não houve compreensão. Simultaneamente, a partir desta concepção, torna-se novamente evidente o papel e bagagem no que compreende e no que produz a partir da sua compreensão. Como esta, resumir não é questão de “tudo ou nada”, mas relativa às características de cada leitor, às da tarefa em si (que tipo de texto, com que exigências etc.) e à ajuda que recebe para realizá-la. Isto nos leva novamente à necessidade de articular situações de ensino/aprendizagem nas quais se ajude explicitamente a trabalhar com a leitura e nas quais não se dê tanta importância à unicidade das respostas mas à sua coerência e utilidade para a aprendizagem do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 149)

Além do reconto oral do texto, a professora pede a sistematização dessa atividade em forma de texto escrito, apoiada em gravuras. Os alunos parecem gostar da atividade proposta, como revela o diálogo abaixo:

P3 Deixa pra colorir no final, se der tempo.

A: Professora, podemos usar esse caderno todo dia?

P3 Todo dia não dá, mas pelo menos 1 vez por semana.

P3 Você cria a história da sua cabeça. (respondendo a um aluno que perguntou se ia copiar do livro)

E orientou os alunos na produção escrita. Algumas crianças perguntavam como se escreviam algumas palavras e a professora falava as sílabas para os alunos perceberem o som e conseguirem escrever.

A: Tia, o gato tinha nome?

P3 Na história não. Se for pôr nome, o nome do gatinho tem que ser com letra?

A: *Maiúscula.*

Os alunos continuavam a escrever e quando terminavam, mostravam à professora. Nesse momento, tiramos fotos de algumas produções. Uma se encontra logo abaixo:

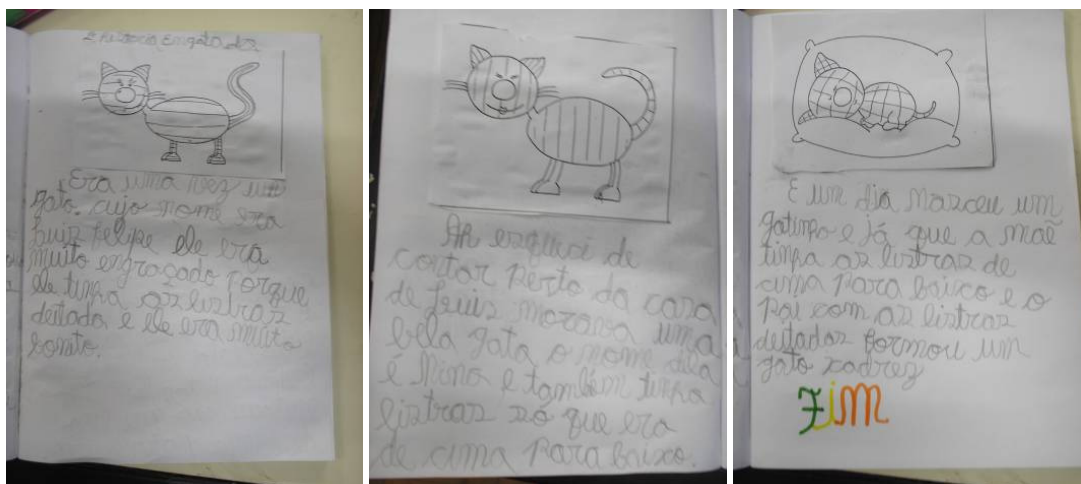


Ilustração 2 Produção de texto feita por um aluno II

Transcrição do texto escrito pelo aluno, sem adicionar as correções:

Era uma vez um gato cujo nome era Luis Felipe ele era muito engraçado porque ele tinha as listras deitadas e ele era muito bonito.

Ah esqueci de contar perto da casa de Luiz morava uma bela gata o nome dela é Mina e também tinha listras só que era de cima para baixo.

E um dia nasceu um gatinho e já que a mãe tinha listras de cima para baixo e o pai com as listras deitadas formou um gato xadrez.

Os alunos leram o livro com entusiasmo e demonstraram que gostaram de conhecer o gato xadrez e de ler a história em voz alta. O registro através da produção escrita foi interessante, porque os alunos tiveram a oportunidade de escrever sobre aquilo que leram, releram e ouviram. A motivação inicial contextualizou a personagem principal.

Giroto e Souza (2010) apontam para a importância de atividades como as descritas anteriormente:

Sintetizar é mais do que resumir. Enquanto os leitores percorrem com os olhos as linhas do texto, o pensamento evolui. Eles adicionam novas informações para o que já sabem e constroem significados, reconfigurando o próprio texto. Por isso, resumir é recontar a informação e parafraseá-la. Quando as crianças resumem, precisam escolher entre muitas informações aquelas que levam as ideias essenciais do texto. A sintetização acontece

quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam seus conhecimentos. Enquanto os leitores aperfeiçoam a informação do texto em pequenas ideias importantes ou conceitos mais amplos, podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 103)

Além da produção de texto escrita, a professora fez atividades relacionadas à alfabetização:

P3: Na semana passada a gente trabalhou a “História Engatada” e vocês produziram um texto. Hoje eu trouxe a História Engatada de novo. Eu trouxe essa folha com frases da história fora de ordem. Vocês vão recortar e colocar na ordem.

A: Depois vamos copiar?

P3: É, se der tempo. Primeiro vocês vão colocar na ordem. Depois, irão copiar usando parágrafo, letra maiúscula.

Um exemplo da atividade desenvolvida se encontra abaixo:

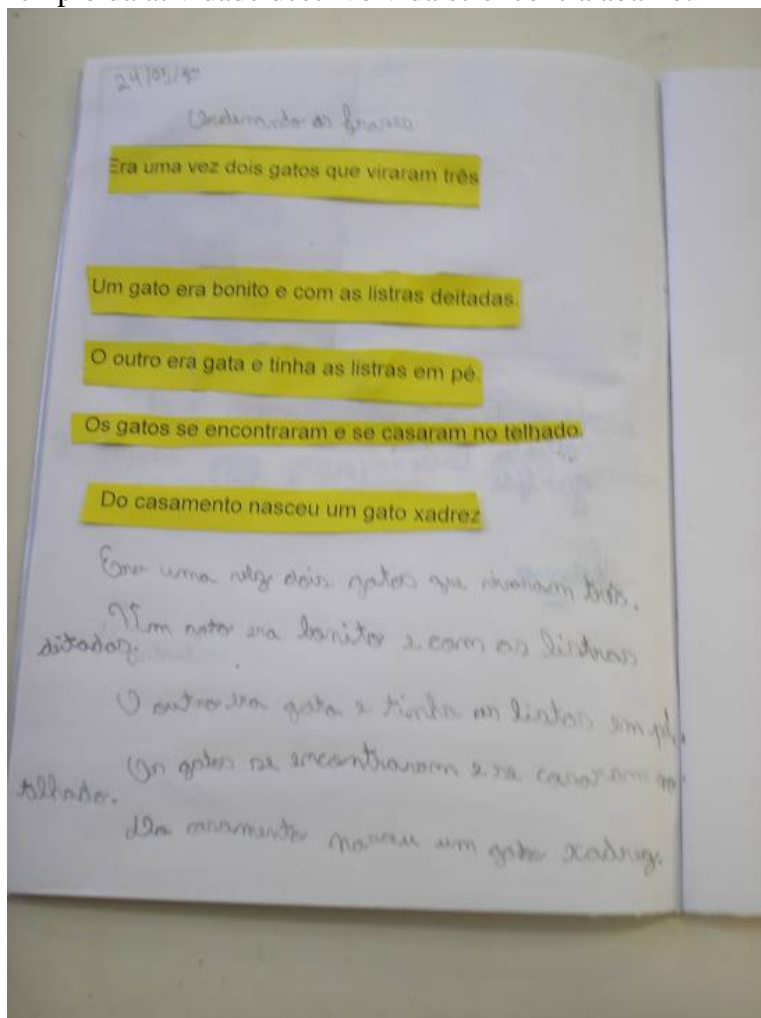


Ilustração 3 Atividade de montagem de frases

As frases eram:

Era uma vez dois gatos que viraram três.

Um gato era bonito e com as listras deitadas.

O outro era gata e tinha as listras em pé.

Os gatos se encontraram e se casaram no telhado.

Do casamento nasceu um gato xadrez.

Na atividade aqui apresentada, constatamos o objetivo da professora em utilizar a cópia para treinar o parágrafo e a letra maiúscula. Silva e Carbonari (1997) explicam que a cópia pode ser usada como recurso pedagógico, mas há que se ter cuidado para não ser utilizada de modo equivocado:

Dentro de um planejamento consciente e cumprindo uma função delimitada, o recurso da cópia pode ser bem aproveitado. Contudo, o que se verifica é o seu uso indiscriminado, sem uma finalidade específica plausível. Ela está de tal forma arraigada aos procedimentos de aula que muitas vezes acaba se “naturalizando”, não conduzindo à reflexão do papel que exerce e das conseqüências de uma utilização aleatória. (SILVA e CARBONARI, 1997, p. 97)

No outro dia, a professora propôs novamente atividade de recorte e colagem, visando à montagem de frases.

P3: A atividade que eu trouxe hoje também é de recortar e colar. Mas hoje nós temos as palavras fora de ordem.

A: Por exemplo, começa com Era uma vez.

P3: Ontem nós formamos uma história. Hoje nós vamos formar uma frase.

Ex: gatos não os gostam água de

A atividade de recorte e colagem foi utilizada em dois dias seguidos, tendo como base a “História Engatada”. No primeiro dia, os alunos formaram um texto colocando as frases em ordem. No outro dia, formaram frases ordenando palavras recortadas. Aguiar et al (2009) explica que o professor deve ter clareza sobre o leitor que pretende formar ao propor as atividades:

No caso da literatura, a adoção de um método de ensino depende, principalmente, do posicionamento do educador em relação ao seu aluno. Se ele pretende formar um leitor que simplesmente assimile conteúdos e acumule informações, não há por que se preocupar, pois o leitor pode formar-se (ou não) sozinho, lendo aleatoriamente. Mas, se o modelo de aluno desejado é o do leitor crítico, que assume posições com independência, é preciso propor leituras através de estratégias bem-construídas. Muitas

vezes, o texto pode até ser bom do ponto de vista literário, mas, se o trabalho proposto for equivocado, os resultados se perdem. (AGUIAR et al, 2009, p. 146-147)

Nesse sentido, o trabalho que P3 promove não contribui para a formação do leitor crítico, porque a participação do aluno se limita a reproduzir o texto. Não há um investimento no preenchimento dos vazios que a obra proporciona.

f) Trabalho com o texto: “Era uma vez um gato”.

Esta atividade foi observada na sala da professora P3, apesar de o texto ter sido escrito pela P2. A disposição das carteiras da sala era diferente: os alunos estavam agrupados em duplas. A docente direcionou os pares, colocando os alunos com dificuldades assentados com colegas mais avançados em relação à alfabetização.

Percebemos uma intenção da professora em facilitar a mediação dos colegas com aqueles alunos que ainda não sabiam ler. A turma agiu normalmente e ninguém recusou a sentar-se com colega que apresentava dificuldade.

P3 orientou individualmente os alunos, procurando atender aos que tinham problemas com a decodificação das palavras, acompanhando as respostas que eles iam escrevendo no caderno:

P3: Vamos primeiro numerar os parágrafos. Tem alguém que tem dúvida e quer que eu vou olhar. Tem gente perguntando para que é essa linha em cima. Depois que a gente ler o texto, a gente vai pôr um título nessa linha.

P3: Cada criança que eu indicar vai fazer a leitura dos parágrafos, cada um de uma vez.

Quando uma criança leu: “Você conhece um gato como esse?”, um aluno respondeu brincando que conhecia. A professora não fez intervenção nessa fala e então iniciou a leitura do texto todo em voz alta.

P3: Levanta a mão pra gente ver os títulos que poderíamos dar.

A: O gato maluco.

A: O gato engraçado.

A: O gato manchado.

P3: Ele tinha manchas?

A: Sim, no focinho, nas patas e nas orelhas.

A: O gato fashion.

A: O gato na moda.
 A: O gato Mané. (rindo)
 P3: Não gostei desse não!
 P3: Vou entregar uma folhinha que tem umas perguntas.
 A: Sobre o gato.
 P3: Sobre o texto que vocês leram.

P3 distribuiu a folha com as atividades. Os alunos perguntavam se podiam pintar o gato e a professora pedia que lessem como deveria ser pintado. Os alunos faziam a atividade, trocando informações entre si.

A: O que é paletó?
 P3: É casaco.
 A: Eu achava que era blusa.
 A: O que é paletó?
 P3: O que é paletó, gente?
 A: É casaco.
 P3: E dentro é o colete.
 A: E o óculos?
 P3: Pode colorir da cor que quiser que não tá falando não.
 A: Pode colorir a meia?
 P3: Pode.
 A: O gato usa meia?
 P3: Não é só para colorir não. Tem pergunta para responder também.

A professora corrigiu os cadernos individualmente e quando percebeu que os alunos haviam terminado, entregou outra folha com atividades.

P3: Pronto, vou entregar outra folha.
 P3: A segunda folha nós vamos fazer juntos. Alguns até já fizeram. O que tá pedindo no número 5?

Sugeri que um aluno lesse a ordem. Escreveu no quadro onde o gato tinha manchas para os alunos assinalarem.

P3 O que tá perguntando no número 6?
 A: Por que esse gato era diferente dos outros?
 P3 Por quê?
 A: Porque ele usava roupas diferentes, de gente.
 A: Porque ele usava calça, paletó, colete e óculos mágicos.
 A: Porque ele usava roupas, sapato e óculos mágicos.
 A: Porque ele usava roupas diferentes.
 P3 A resposta da maioria disse a mesma coisa. Mas tem gente que tá esquecendo uma coisa.
 A: Parágrafo?

P3 Outra coisa.

A: Letra maiúscula.

E escreveu na lousa a seguinte resposta: “ 6. *Porque ele usava roupas e um óculos mágico*”.

A: Tem que apagar a minha resposta?

P3 Você já leu pra mim e eu disse que era isso mesmo. Não tem que apagar não, é só para quem não fez, saber.

P3 Quem pode ler o número 7?

A: Escreva o número do parágrafo que fala.

() óculos () manchas

() roupa () sapato

P3: Presta atenção, não é para marcar uma resposta, mas para colocar o número nos parênteses.

E foi lendo os parágrafos e perguntando as informações que havia em cada um: (6º) óculos; (2º) manchas; (5º) roupa; (4º) sapato.

P3: Observem aí se fizeram a letra maiúscula no início da resposta.

O porquê da resposta é junto, tem gente fazendo separado.

Percebemos nessa parte das observações a preocupação da professora com aspectos relacionados ao trabalho com ortografia, pontuação (parágrafo e letra maiúscula). As atividades de interpretação se restringiram à localização das informações no texto. Neste sentido, Yasuda e Teixeira (1997) alertam para o fato de o texto servir apenas como pretexto para fazer coisas:

“Por exemplo, responder a questionários, preencher fichas de leitura, resumir etc. E para que o trabalho com o texto seja dialógico é preciso abrir espaço durante a aula para que o aluno externar sua leitura, confronte-a com a de seus pares. (YASUDA e TEIXEIRA, 1997, p. 188)

Diante dessa abordagem, Chiappini (1997) constata que a concepção de linguagem e o trabalho dos professores é puramente instrumental:

A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar: o

trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, sendo execução dos exercícios que estes lhes impõem. (CHIAPPINI, 1997, p. 10)

Em decorrência, percebemos que o trabalho da P3 se coloca na linha do instrumental, pedagogizante, tendo como objetivo o pretexto para o desenvolvimento de atividades relacionadas à gramática e ortografia.

4.3 Consolidação do letramento

4.3.1 Sistematização

Quando falamos em alfabetização e letramento, pensamos em maneiras de sistematização. Entretanto, temos que ter o cuidado para que a leitura “pretexto” não seja um impedimento para ajudar o aluno a construir significados, a construir o gosto pela leitura. A leitura pedagogizante afasta o leitor do objetivo da leitura. Soares (2003) esclarece o que seria uma escolarização adequada e uma inadequada:

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. (SOARES, 2003, p. 47)

P2 trabalhou uma história, criada por ela mesma, para reforçar o uso da letra “m” antes do “p” e do “b”. Um texto utilizado como pretexto.

Soares (2003), ao analisar os textos presentes em livros didáticos, chama a atenção para aqueles que são produzidos para se ensinar sobre a língua:

[...] muitas vezes são forjados “textos”, na verdade, *pseudotextos*: o próprio autor do livro didático produz o “texto”, e em geral o faz não propriamente com o objetivo de desenvolver atividades de leitura, mas de ensinar *sobre* a língua – ensino de gramática, de ortografia; [...] (grifos da autora) (SOARES, 2003, p. 30)

No exemplo que temos, o objetivo da professora é ensinar a ortografia: o uso correto do “m” antes do “p” e “b”. Ela leu a história, apresentada anteriormente nas páginas 104-105. Depois chamou alguns alunos para fazerem uma dramatização, usando fichas com o desenho das personagens (macaco e pato) e as letras m, p, b. Após a dramatização, a professora convidou os alunos a escrever o texto no caderno e ilustrá-lo.

Depois de apresentar o texto, a docente distribuiu uma cruzadinha com palavras que tinham o “m” antes de “p” e “b”. Ela procurou apresentar uma regra gramatical através de uma história, procurando tornar a aula mais leve para os alunos. Essa aula teve foco maior o ensino de ortografia e a professora usou uma história por ela mesma inventada para esse trabalho.

Entretanto, houve o esvaziamento do caráter estético da obra literária. Perrotti (1986, p. 71) adverte: “é evidente que a literatura pode e deve ser também uma disciplina, e que, sob a forma didática, oferece manancial para exercícios escolares. Mas a obra de literatura infantil não pode visar a esse objetivo, de modo primacial ou direto”.

No outro dia, fez o reconto da história. Neste momento, ela mesma retomou o reconto da narrativa. Percebemos um grande interesse dos alunos em participar. Depois, fez outras atividades relacionadas ao uso do “m” antes de “p” e “b”: uma listagem de palavras onde os alunos deveriam acrescentar o “m” no meio das palavras e mudar o seu significado. As palavras eram tapa, lobo, sobrinha, sobra, lebre, boba, tapa.

Outra atividade foi um ditado com palavras com “m” antes de “p” e “b”: empada, compra, tromba, sombra, tambor, jumbo, ombro, sempre, bambu, empurrar.

Observamos que as listas de palavras propostas pela P2 tinham apenas como requisito a presença da letra “m” antes de consoante, sem nenhum outro tipo de contextualização. Concordamos com Evaristo (1997), quando reforça a importância do trabalho com a escrita visando à autonomia, não apenas a repetição mecânica de regras:

Um trabalho que vise também à autonomia no trato com a linguagem escrita – seja na produção ou compreensão – não deve prescindir da atenção especial para com alguns elementos: a contextualização das palavras e a verificação de suas relações com outras da língua; os diferentes níveis de língua e as funções da linguagem, reveladores de sentidos; a função do dicionário como instrumental não apenas no auxílio às questões semânticas, mas complementar à gramática, de maneira que a construção de sentidos se dê a partir da não-dissociação dos vários aspectos formais que compõem um texto. (EVARISTO, 1997, p. 139-140)

“Receita Culinária”

Houve um trabalho com receitas culinárias tanto na turma da P2, quanto na da P3. Solé (1998) explica a importância da compreensão ao se lerem textos para seguir instruções:

Quando se lê com o objetivo de “saber como fazer...”, é imprescindível compreender o texto lido, e no caso de se fazer uma coisa coletiva, deve-se garantir que essa compreensão seja compartilhada. [...] agora é absolutamente necessário ler tudo e compreendê-lo, como requisito para atingir o fim proposto. (SOLÉ, 1998, p. 94)

Nesta parte, P2 trabalhou com a compreensão das partes de uma receita culinária: título, ingredientes, modo de fazer e rendimento. A professora apresentou a receita culinária de Suco de Laranja com Cenoura em quatro pequenos cartazes. Cada cartaz continha uma componente da receita.

O gênero receita está próximo da realidade dos alunos que ajudam as mães na cozinha. P2, após as leituras dos cartazes e exploração das partes da receita, propôs a escrita de outra receita pelos alunos. Ela distribuiu uma folha que continha uma gravura com frutas (maçã, abacaxi, melancia, banana, pera, mamão), mel, açúcar, aveia, leite e propôs a produção do texto coletivo. Enquanto escrevia a receita junto com os alunos, a professora chamava a atenção para as medidas e outros símbolos utilizados para indicar a quantidade dos ingredientes. Aproveitou, também, para trabalhar a variação da nossa língua escrita, explicando que nem sempre escrevemos como falamos.

Houve a exploração da estrutura da receita culinária e os alunos compreenderam, visto que o gênero lhes é familiar.

Depois do trabalho com os aspectos formais de uma receita culinária, no dia seguinte, P2 solicitou que os alunos fizessem uma produção de texto a partir de uma gravura onde havia a possibilidade de aparecer uma receita. Neste caso, foi solicitada que os alunos produzissem uma narrativa, uma história, como aconteceu no livro “O Bolo de Belinha”. A professora lembrou aspectos formais da escrita de um texto narrativo, como uso de travessão, parágrafos, letra maiúscula. Fez também uma “tempestade de ideias” sobre como o texto podia iniciar, usando outras expressões que não só “Era uma vez”.

Notamos que, apesar de a professora questionar a maneira de começar o texto, ela não detalha a estrutura do texto narrativo. Brandão e Micheletti (1997) explicam o que é preciso para que se estabeleça uma interação entre leitor-texto, ou seja, o texto precisa ser:

Um texto bem-formado, entendendo-se por bem-formado não apenas aquele que leva em consideração os aspectos lingüísticos (níveis morfológico, sintático) e semânticos (nível de significação), mas também pragmáticos (relação texto-contexto, condições de produção), traz em seu bojo, desde o momento inicial de sua concepção/produção, uma preocupação com o seu destinatário. (1997, p. 18)

Para que a narrativa seja construída, ela precisa ter uma organização própria. Soares (2003) detalha sua estrutura:

Esta tem uma estrutura textual (uma macroestrutura) que se organiza em ciclos seqüenciais: começa com uma exposição, em que o acontecimento que será narrado é “emoldurado”, com a apresentação da situação inicial (tempo e lugar, personagens, etc.); prossegue trazendo um desequilíbrio que vem perturbar a situação inicial, isto é, uma complicação; evolui para um clímax, em que o desequilíbrio chega a seu ponto máximo; finalmente caminha para o restabelecimento do equilíbrio, pela resolução da complicação. (SOARES, 2003, p. 31)

Abaixo a ilustração que motivou a produção de texto e logo em seguida duas produções de texto. As produções não serão aqui analisadas.



Ilustração 4 Imagem utilizada para produção de texto

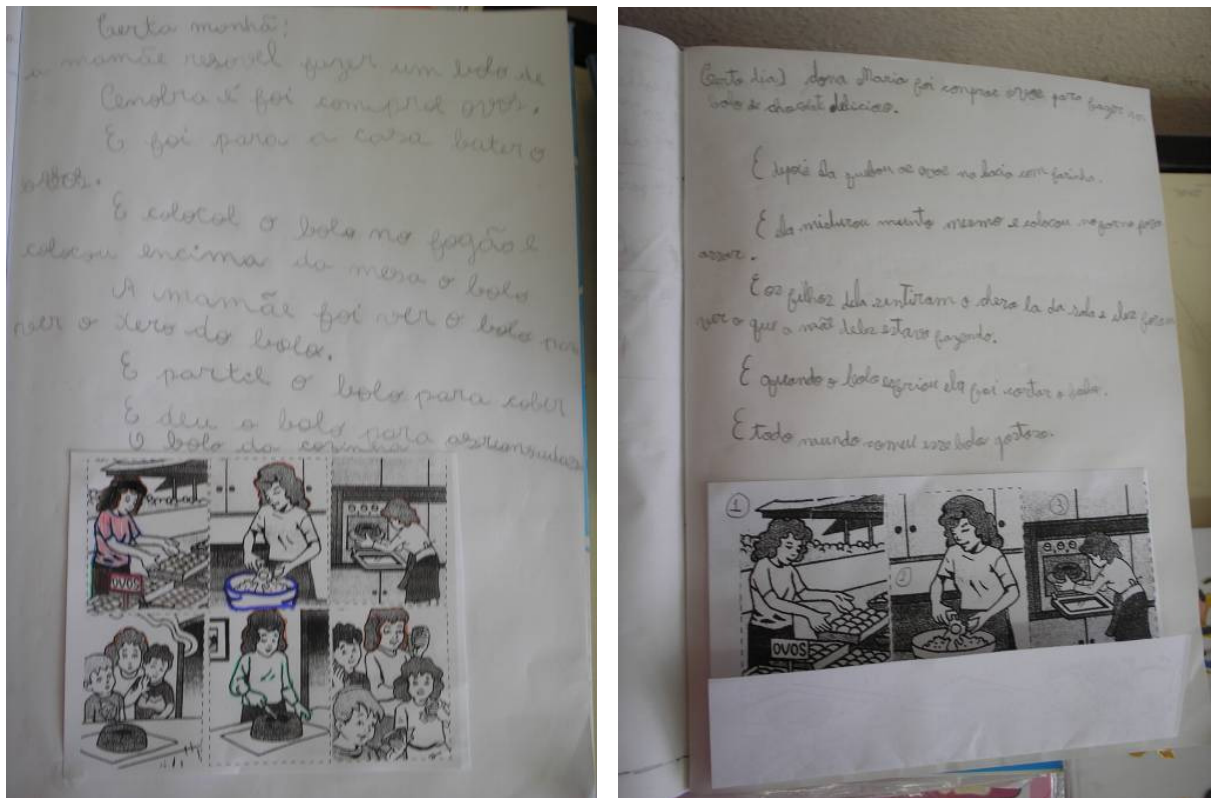


Ilustração 5 Produções de textos feitas por dois alunos

1. O bolo da cozinha

Certa manhã a mamãe resolveu fazer um bolo de cenoura e foi comprar os ovos.

E foi para a casa bater os ovos.

E colocou o bolo no fogão e colocou em cima da mesa.

A mamãe foi ver o bolo para ver o cheiro do bolo.

E partiu o bolo para comer.

E deu o bolo para os convidados.

2. Certo dia, dona Maria foi comprar ovos para fazer um bolo de chocolate delicioso.

E depois ela quebrou os ovos na bacia com farinha.

E ela misturou muito mesmo e colocou no forno para assar.

E os filhos dela sentiram o cheiro lá da sala e eles foram ver o que a mãe deles estava fazendo.

E quando o bolo esfriou ela foi cortar o bolo.

E todo mundo comeu esse bolo gostoso.

A professora se preocupou em apresentar palavras novas para os alunos, a fim de evitar a repetição:

P2: Tem gente escrevendo depois, depois, depois. Tem outras palavras mais chiques como: em seguida...

A: *Mais tarde.*

E escreveu no quadro:

Depois – Em seguida – Mais tarde

Notamos novamente a preocupação da P2 com aspectos relacionados à coesão, à estrutura de parágrafos e à grafia correta das palavras, sem aprofundar a estrutura de um texto narrativo. Soares (2008) explicita as habilidades necessárias para bem escrever:

Dessa maneira, escrever engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, habilidade de organizar as idéias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente. (SOARES, 2008, p. 32)

O gênero receita culinária foi trabalhado intensamente nesse período observado. Outra receita trabalhada por P2 foi “Croquete de Milho”. Notamos novamente a preocupação em trabalhar as partes da receita culinária:

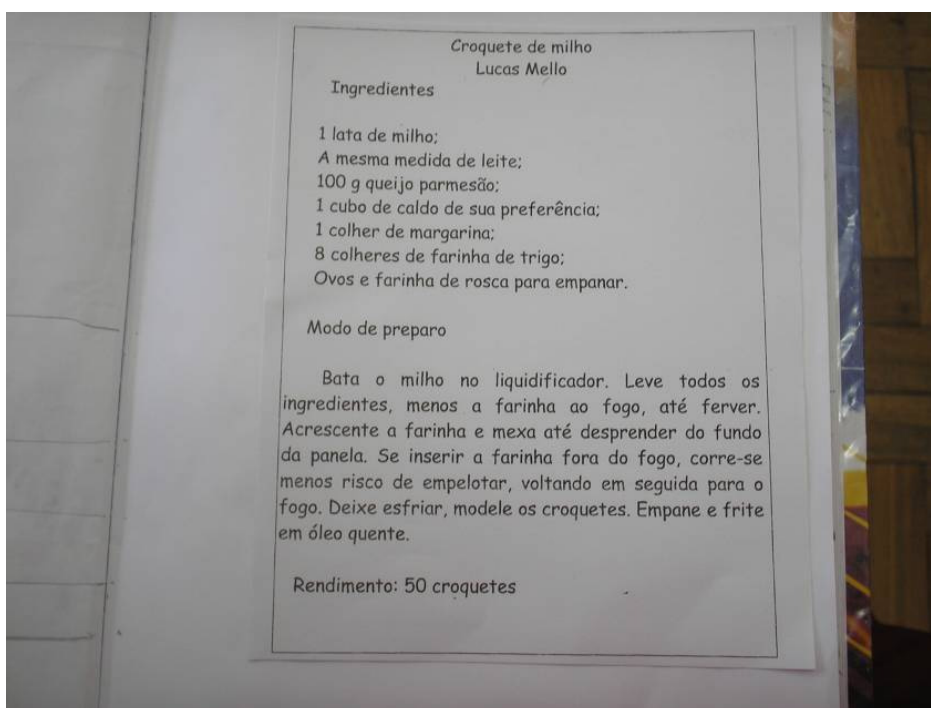


Ilustração 6 Receita trabalhada pela professora

P2: *Qual é a 1ª parte da receita?*

A: *Título.*

P2: *Então, vamos fazer um balão em volta.*

Croquete de milho

P2: O nome do autor não faz parte do título. Fica fora do balão.

P2: Qual é a 2ª parte que aparece nessa receita?

A: Ingredientes.

P2: Escreve 1ª na frente do título.

Depois, onde está a 2ª parte, ingredientes, escrevam 2ª e vão fazer o balão em volta

Da palavra ingredientes, pois é a 2ª parte de nossa receita.

P2: A terceira parte é?

A: Modo de preparo.

P2: Aqui, ao invés de estar modo de fazer, está modo de preparo. É a mesma coisa que modo de fazer. Escrevam 3ª na frente e façam o balão.

P2: Agora a 4ª e última parte.

A: Rendimento.

P2: Só rendimento, 50 croquetes não.

P2: Vamos escrever:

4ª Rendimento

Observamos que nessa parte do trabalho a professora explorou apenas a leitura da receita. O objetivo da atividade era o de sistematizar o reconhecimento das partes do texto instrucional. Solé (1998, p. 94) nomeia esse objetivo da leitura: “ler para seguir instruções”.

Além do trabalho com receitas culinárias, P2 trabalhou também com lista de compras:

P2: Peguem a figura. Nessa figura estão aparecendo produtos comestíveis. Coisas que a gente....

A: Que a gente pode comer.

P2: Nessa tabela que eu fiz para vocês têm de um lado produtos e do outro quantidades. Nós já trabalhamos com lista de compras e vamos fazer mais essa. Vou lembrar com vocês as quantidades que nós usamos. Por exemplo, se eu for comprar abacaxi, qual a medida vou usar?

A: Fatia

A: Peçaço

A: Unidade.

P2: Isso, unidade.

P2: Qual é o outro produto que vamos comprar em unidade?

A: Couve-flor.

P2: Couve-flor também, se eu for comprar eu compro em unidade.

A: Eu não gosto.

Os alunos começaram a comentar e a professora logo falou:

P2: Nós não vamos discutir gosto, mas quantidade e medida.

Batata eu posso comprar em quilo, em gramas.

E escreveu no quadro: Quilo, ½ quilo, Gramas

P2: Comecem a fazer que as dúvidas que vocês tiverem eu vou orientando.

A: Uva.

P2: É por quilo.

E foi orientando nas mesinhas. Alguns alunos perguntavam sobre a medida, se era quilo, unidade. O trabalho de alfabetização foi se estabelecendo através do trabalho com o texto e as palavras que nele apareciam. Observamos que as notações próprias de uma lista de compras são apresentadas de forma direta pela professora. Evaristo (1997, p. 133) adverte: “Esses procedimentos acabam não causando os efeitos desejados, justamente porque o foco de interesse nesse caso deveria ser o processo, e não apenas o resultado”.

P3 também trabalhou com receitas culinárias. O texto que usou para introduzir foi o mesmo utilizado por P2 (Suco de laranja com cenoura), inclusive foram usados os mesmos cartazes apresentados pela P2.

Percebemos uma participação intensa dos alunos, mostrando que o tipo de texto era conhecido pela maioria. O trabalho com gênero torna-se importante para o letramento, facilitando a compreensão da importância do ato de ler, através de exemplo prático, do dia-a-dia das crianças.

P3 trabalhou também com outro texto culinário de modo prático, fazendo uma receita de Musse de Maracujá em sala de aula. A professora levou para a sala de aula todos os ingredientes e um liquidificador. Os alunos foram lendo a receita em voz alta e a professora foi seguindo os passos. No final da aula, após ter sido a musse levada para a geladeira, os alunos puderam experimentar um copinho de café com a sobremesa.

A atividade prática serviu como motivação, assim como para os alunos perceberem o uso que se faz da receita. Solé (1998) ressalta a importância desse tipo de leitura instrucional, que é significativa e funcional. Entretanto, o trabalho aqui apresentado não tem o objetivo de realçar o literário.

No outro dia, P3 apresentou o livro “O Bolo de Belinha” (atividades e análises apresentadas a partir da página 124) e logo em seguida trabalhou outra receita de um bolo de fubá com coco, destacando novamente as partes da receita, relacionando a quantidade de material ao rendimento.

O trabalho com receita foi intenso nas salas observadas. As professoras usaram de diversas formas para ensinar como este tipo de texto é produzido, escreveram

histórias, praticaram a leitura instrucional. Lajolo (2009) explicita a rede que se forma a partir de textos:

Retomemos a etimologia de contexto – tecer em conjunto, entrelaçar com. A partir dela, podemos imaginar que se projeta, de cada texto, uma rede quase infinita de relações: as relações de cada texto com a história de seu autor, com o momento de sua produção, com o gênero em que é escrito, com o estágio da língua no momento de sua composição, com o leitor pretendido, com a situação na qual ocorre aquela leitura, com as expectativas daquele leitor etc. O contexto de um texto é, pois, um emaranhado de fios que se tecem e se soltam, amarrando-se e desamarrando-se uns nos outros. (LAJOLO, 2009, p. 108)

Todavia, não percebemos esse entrelaçamento no trabalho desenvolvido pelas professoras, porque o que foi proposto por P2 e P3 não se referiu ao texto literário e ao seu contexto de produção, não contribuiu para a tessitura de significados, sendo apenas um pretexto para o trabalho com o “gênero receita culinária”. Houve a sistematização não da leitura da obra literária, mas a sistematização de conhecimentos linguísticos.

4.4 Sedimentação do gosto

Letrar é importante. Letrar usando a literatura também o é. Regina Zilberman (2005) nos apresenta a trajetória da literatura infantil no nosso país e diz que um bom livro sempre é lembrado, e isso não acontece apenas com a literatura, mas também com a literatura infantil:

Com a literatura para crianças não é diferente: livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar. (ZILBERMAN, 2005, p. 9)

As crianças tinham um dia fixo para ir à biblioteca e escolhiam três títulos para levar para casa. Não havia orientação para essa escolha, mas verificamos que os próprios alunos trocavam informações entre si e que, quando um colega gostava muito de um livro e falava para o outro, este queria ir junto à biblioteca para pegar o livro indicado pelo amigo.

Acompanhamos um grupo de alunos na visita à biblioteca e pudemos observar que eles já sabiam quais eram as prateleiras direcionadas para os alunos do 2º ano.

Escolhiam os livros, muitas vezes trocando impressões com os colegas e a bibliotecária anotava os títulos devolvidos e os que seriam emprestados. Neste sentido, Silva (2009, p. 133) esclarece: “cada aluno tem o direito de escolher o livro que deseja ler, portanto, é preciso que vá às prateleiras, manuseie e não seja obrigado a emprestá-lo, mas estimulado a querer emprestá-lo”.

Silva, Ferreira e Scorsi (2009) também reforçam a importância da liberdade na escolha de livros nesse espaço de mediação de leitura que é a biblioteca:

A segunda aprendizagem que queremos compartilhar com nossos leitores refere-se aos sentidos os quais, na construção de uma educação do leitor, uma estante de livros pode adquirir quando há liberdade de escolha de obras para leitura. Acreditamos que não basta poder ler e compreender o que se lê, é preciso aprender a procurar o que se quer ler, a explorar o livro para além de seu texto principal e a conhecer os critérios que podem ajudar na escolha de um título. (SILVA, FERREIRA e SCORSI, 2009, p. 59)

Os alunos gostavam muito de ir à biblioteca e quando, por algum motivo não podiam ir, procuravam alternativas. Como essa, que aconteceu na turma da P1:

Uma aluna perguntou sobre o dia da troca de livro que seria na sexta-feira e não teve aula.

A professora pediu a uma aluna para ir à biblioteca e perguntar à bibliotecária se os alunos poderiam trazer os livros na quinta-feira e trocar na hora do recreio.

Quando a aluna voltou da biblioteca e falou que a bibliotecária deixou, os alunos falaram “Heeee!”.

A situação se repetiu em sala de aula. As professoras P1 e P2 utilizaram a biblioteca de sala de aula. Na entrevista concedida por P1 para essa pesquisa, ela ainda não havia montado, mas quando iniciamos as observações, percebemos que utilizava este recurso.

O “Cantinho da Leitura”, como também é chamado, contém inúmeros livros de literatura, pequenos contos e fábulas, revistas em quadrinhos. Alguns livros são doados por livreiros e outros pelos próprios alunos.

Sempre que alguns alunos terminavam uma atividade, podiam ir até o armário e pegar os livros para ler. Normalmente P1 orientava os alunos que terminavam alguma atividade a pegar os livros. Eles leem livros e revistas. Num dos dias observados na turma de P1, aconteceu o seguinte diálogo:

Aluna: Você lembra que a tia A. (professora do 1º ano) leu esse livro pra gente?

Aluna: É, tinha que fazer um trabalhinho com ele.

Aluno: Luís me empresta essa revista aqui pra eu ler? (Era uma revista Recreio que tinha dicas de como ser campeão em jogo de cartas de YU-GI-OH, que o aluno pegou na biblioteca. Ele emprestou).

A criança se lembrou de um livro trabalhado pela professora no ano anterior. Este fato descrito acima aponta para o papel do professor na seleção e indicação de livros que despertem na criança o interesse pela leitura. Cademartori (2009, p. 90) destaca esse papel do professor e da escola: “Para a maioria, o único lugar onde o encontro com o livro pode acontecer é a escola, e pela intermediação do professor”.

Outra ênfase a ser dada é o fato de o aluno emprestar a revista para o colega. Rovilson José da Silva (2009) explica que:

A razão de ser da biblioteca escolar está intimamente ligada ao empréstimo de seu acervo, por isso todo aluno matriculado na escola tem direito a emprestar livros para a leitura.

Nesse contexto, o aluno precisa ser informado dos procedimentos para o empréstimo, do cuidado e manutenção do acervo emprestado, entretanto, deve-se evitar exageros na recomendação, pois muitas crianças desistem de emprestar o livro com medo de perdê-lo e não ter como fazer a reposição. (SILVA, 2009, p. 132-133)

Na turma da P2 observamos um fato curioso. Um aluno terminou uma atividade e, sem que a professora falasse, foi tranquilamente ao armário e pegou um livro para ler. E a professora, ao ver o que estava acontecendo, elogiou:

P2: Vi que tem gente que acabou e está pegando livro pra ler. Ler é a coisa mais chique da vida!

Passados alguns minutos...

P2: Já tem gente chiquíssimo na sala de aula. Enquanto o tempo passa, tá fazendo uma coisa super gostosa: lendo um livro.

Aluna: Ah, eu também sou chique! (Falou uma aluna que estava lendo, para chamar a atenção da professora).

Aluno: Professora Miriam, olha o tanto que eu vou ler! – e mostrou-me 2 revistinhas e 1 livro.

Aluno: Já li 2 livros! – um outro aluno falou, pegando o terceiro.

Num outro dia, observamos que a professora terminou uma atividade e deixou todos os alunos pegarem os livros no armário. Realmente, como ela citou na entrevista, as crianças “pareciam formiguinhas em volta do açúcar”. Os alunos faziam um

círculo em volta das caixas de livros para escolher e ler. Nesse sentido, Isabel Solé (1998), afirma que os professores devem observar os alunos nesses momentos para aprofundar seus conhecimentos sobre os alunos e poder planejar atividades:

Algumas situações facilitarão mais do que outras essa exploração; assim, nas salas de aulas onde existe um cantinho de biblioteca, um cantinho de inventar histórias ou de criar livros, os professores terão muitas oportunidades, não só de ensinar a ler e a escrever, mas de observar os progressos e as dificuldades dos alunos, o que facilitará o ajuste progressivo da sua intervenção. (SOLÉ, 1998, p. 63)

Outra atividade promovida anualmente pela escola para a sedimentação do gosto pela leitura foi a Feira do Livro. Houve a participação da comunidade: pais, livreiros, autores. Os pais foram convidados a visitar as exposições dos livros produzidos pelos alunos, bem como de atividades de contação de histórias feitas por crianças dos diferentes anos. Os livreiros montaram no pátio interno pequeninas livrarias e os alunos podiam, em horários agendados para cada turma, conhecer os títulos disponíveis, bem como adquirir livros por preços mais acessíveis. Visitavam esse espaço no início e final das aulas, bem como no horário do recreio. Os autores foram escolhidos pelos professores e convidados para apresentarem seus trabalhos em rodas de conversa e/ou entrevistas.

Toda a escola ficou envolvida com as atividades, tanto antes, quanto durante o evento. Antes da Feira, os alunos das turmas do 2º ano escreveram livros, que foram colocados em exposição no corredor.

Pudemos notar uma grande participação da escola e dos professores, visto que os corredores tinham livros escritos e ilustrados pelos alunos, comentários de livros lidos, trabalhos feitos a partir de leituras.

A situação de produção de alguns livros foram observadas e pudemos constatar o interesse dos alunos em confeccioná-los. O tema escolhido pelo 2º ano tratava do índio. Fizeram três livros: uma narrativa sobre um índio, uma narrativa a partir da música dos Indiozinhos²⁵ e um livro informativo a respeito dos índios que continha dados sobre: instrumentos musicais, alimentos, armas, vestuário, artesanato, moradia.

Os alunos elaboravam primeiramente um rascunho, para passar a limpo somente depois que a professora entregasse a versão corrigida. Eles se empenhavam em fazer

²⁵ Um, dois, três, indiozinhos, quatro, cinco, seis, indiozinhos, sete, oito, nove, indiozinhos, dez num pequeno bote. Iam navegando pelo rio abaixo, quando o jacaré se aproximou e o pequeno bote dos indiozinhos quase virou. Autoria desconhecida.

bem feito. A escrita dos livros tinha uma finalidade explícita que era a exposição para a Feira do Livro. Nesta direção, Solé (1998, p. 61) ressalta da importância de se ter um objetivo para ler e escrever para que se estabeleça o letramento: “Aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo, vendo outras pessoas lerem e escreverem, tentando e errando, sempre guiados pela busca do significado ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido”.

Houve também conversas com autores. A turma da P3 participou de uma contação de história “Tem Bruxa solta por aí”, feita pela autora Vera Ribeiro. Ao retornar para a sala de aula, a P3 convidou os alunos a registrar o que ouviram, primeiro fazendo a recontagem oral, depois um pequeno resumo sobre a história. Foi interessante ver a participação dos alunos, recordando os detalhes da história.

Giroto e Souza (2010) destacam a importância de desenvolver este tipo de estratégia para a formação do leitor:

Enfim, quando os leitores sintetizam, usam uma variedade de estratégias para construir e aumentar o entendimento. Resumem a informação, ouvem a voz interior e “fundem” o pensamento para que o texto faça sentido. Conectam o novo com o conhecido, fazem perguntas, escolhem o fato mais importante. Todas essas estratégias se interconectam, se articulam para permitir sintetizar a informação e usá-la ativamente. Ensinar a resumir – selecionar os fatos, ordenar eventos, parafrasear e escolher o que é importante – como um aspecto da síntese, é fundamental para formação do leitor autônomo. (GIROTO e SOUZA, 2010, p. 104)

Houve momentos em que os alunos assistiram apresentações de outros alunos. Além disso, algumas livrarias montaram stands no pátio interno do colégio e os alunos podiam comprar livros a preços mais acessíveis.

Ao terminarmos as análises das observações de aulas, concluímos que as professoras se esforçam em criar as atividades que vão utilizar nas aulas, procuram também trabalhar o livro de literatura, utilizando um exemplar por aluno, o que permite o contato pessoal com a obra literária, apesar de alguns equívocos encontrados na prática cotidiana.

Embora P1 na entrevista demonstre carência de conhecimentos em relação à literatura infantil (conceituação, funções), ao colocar em prática o trabalho com o livro “O barulho fantasma” evidencia que é capaz de explorar as potencialidades do texto, possibilitando que a criança cresça como leitor.

P2 na entrevista demonstrou um bom conhecimento sobre literatura infantil e, principalmente, das funções de um texto literário, mas não é isso que colocou em prática no

desenvolvimento das atividades por nós observadas no curto período de tempo em que estivemos em sua sala de aula. Deixando de lado o aspecto humanizador do texto literário, a professora se ateve a aspectos da língua, de construção formal de um texto, sem explorar a rica teia de sentidos que todo bom texto literário é portador.

P3 apresentou coerência entre as respostas dadas na entrevista e sua prática pedagógica, utilizando a literatura como pretexto para o desenvolvimento do trabalho com a língua portuguesa, não desenvolvendo atividades que tivessem como foco a formação do leitor crítico e criativo.

Dessa forma, é proporcionado o contato com a literatura, e esse uso que se faz dela é o que temos, é o real. Não podemos perder de vista o ideal, ou seja o necessário. Lerner (2002) reforça a necessidade de conciliação entre o real e o possível:

O possível é fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores, o possível é gerar condições didáticas que permitam pôr em cena – apesar das dificuldades e contando com elas – uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não-escolar) dessas práticas. (LERNER, 2002, p. 21)

5 Considerações finais

Nesta pesquisa procuramos descobrir o papel da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento, a partir de um estudo de caso realizado numa escola pública da cidade de Juiz de Fora.

Para tanto, as entrevistas e observações de aulas foram indispensáveis. Notamos inicialmente que é necessário um efetivo investimento dos cursos de formação de professores no que se refere ao trabalho com literatura infantil e letramento literário. Além disso, a formação continuada é de suma importância para o professor, não apenas no sentido de preencher lacunas. Destacamos a importância de uma imersão no letramento literário, a fim de que os professores tenham condições de trabalhar efetivamente para a construção de uma comunidade de leitores.

Percebemos que as professoras são empenhadas, não utilizam o livro didático, criando as atividades que vão empregar nas aulas, procuram também trabalhar o livro de literatura, utilizando um exemplar por aluno, o que permite a leitura direta da criança com o suporte original – o livro.

Há também por parte das docentes um incentivo à leitura, bem como da instituição escolar. A biblioteca conta com livros de literatura para empréstimos, assim como duas professoras (P1 e P2) utilizam a biblioteca de sala. Anualmente para incentivar o gosto e o trabalho de leitura, a escola promove uma Feira do Livro com vários tipos de atividades capazes de envolver os alunos no ato de ler. É um grande evento de letramento.

Entretanto percebemos em momentos de entrevista e em algumas aulas observadas que a literatura é utilizada como pretexto para alfabetizar e letrar. Sabemos que a escolarização da literatura é inevitável, mas há que se pensar numa escolarização adequada, em que o texto literário seja trabalhado na sua totalidade, que o leitor possa explorá-lo ao máximo enquanto literatura. Cademartori (2009, p. 50) assim enfatiza: “Ao criar um mundo próprio, a literatura reage ao mundo fora do texto, desviando-se dele, revogando suas leis naturais, revertendo e revisando seus postulados, suas crenças”.

Acreditamos que um fato é a qualidade do livro, outro é o trabalho que o professor pode desenvolver. Aguiar et al (2001) argumenta que o texto pode ser bom do ponto de vista literário, mas se a proposta de trabalho for equivocada, não teremos os resultados esperados.

O que é possível fazer com o livro literário? Há muitas possibilidades de trabalho. O que consideramos importante ter em mente é que se quer formar um leitor autônomo, que se relacione com a literatura de forma crítica. Nesse ponto concordamos com Aguiar et al (2001):

Talvez esta seja a melhor maneira de se trabalhar a literatura infantil na escola: propiciar um encontro significativo da criança com a arte, entendida como representação simbólica das possibilidades de viver. Através da experiência estética, o pequeno leitor aprende a ordenar seu mundo interno e a projetar valores a partir de um confronto ético-estético com o real, o fictício e o imaginário. (AGUIAR et al , 2001, p. 160)

Através dessa experiência individual, a perspectiva é a formação de uma comunidade de leitores. Aguiar et al (2001) conclui:

Pouco a pouco, os lucros da experiência pessoal vão-se estendendo ao social porque o sujeito está inserido necessariamente em um grupo e com ele se comunica. Por isso, estamos convencidos de que a composição de uma rede leitora, da qual podem fazer parte professores, bibliotecários e alunos de todos os níveis, sustentará o movimento no sentido da construção de uma sociedade leitora e, em consequência, de horizontes mais amplos e mais promissores no que tange ao futuro de nossas crianças. (AGUIAR et al, 2001, p. 160)

Assim, a pesquisa mostrou docentes diferentes, com processos de formação iniciais e continuadas distintos, com práticas ora emancipatórias, ora pedagogizantes em relação ao texto literário. Acreditamos que será justamente a possibilidade do planejamento coletivo, da troca de ideias, o recurso capaz de modificar a prática em torno do letramento literário. A literatura tem um papel importante na constituição do sujeito, a transformação do real também pode ser positiva se o educador participar enquanto leitor e apreciador da literatura. Se o educador assumir seu papel de mediador entre a literatura e o leitor iniciante, podemos vislumbrar mudanças no quadro até agora apresentado.

Aguiar et al (2001, p. 140) nos mostra a tarefa do educador que “tem um papel decisivo na abertura de horizontes do aluno. Partindo do próximo, do conhecido e do concreto, ele vai gradativamente, provocando novas leituras e novos modos de ler os mesmos livros”. Nesse sentido, várias práticas apresentadas incluem professoras que mesmo intuitivamente trabalham o texto literário

como construção interacional, como um processo social que envolve diversos agentes – e nenhum paciente – podemos dar conta dessa relação leitura/conhecimento sem estarmos presos ao modelo de mundo já pronto, já sabido e já dominado por outrem. (PAULINO, 2003, p. 73)

Consideramos, portanto, que o papel da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental é o de contribuir para a constituição do leitor, que interaja com os diferentes livros, que aprenda com eles, que interrogue, que questione, critique e que tenha uma experiência inesquecível, assim como Cademartori (2009) nos indica:

Os livros inesquecíveis, aqueles que nos causaram impacto na juventude, e ainda nos reservam prazer e surpresas ao serem relidos muitos anos depois, fizeram parte de nossa formação de conceitos, ordenaram certas vivências, mas sobretudo, nos fascinaram. (CADEMARTORI, 2009, p. 84)

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para que a leitura literária, o letramento literário seja compreendido como necessário e indispensável para o leitor em formação. Que essa “utopia” seja possível. Assim, como sugeriu a professora P2, o trabalho adequado com a literatura, com o letramento literário, poderá fazer das crianças formiguinhas que procuram nos livros, o doce, a delícia, o alimento para se instituírem como leitores do texto literário. Sejamos formigas em volta do açúcar!!!

Referências

AGUIAR, V. T. Literatura e Educação: diálogos. In: PAIVA, A., MARTIN, A.; PAULINO, G.; CORRÊA, H.; VERSIANI, Z. **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 18-27.

AGUIAR, V. T. Leitura literária e escola. In: IN: EVANGELISTA, A. A. M. ; BRANDÃO, H, M. B. ; MACHADO, M. Z. V. (orgs) **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 235-255.

AGUIAR, V. T. de (Coord); BARCO, F. L. M; FICHTNER, M. P; RÊGO, Z. L. G. P. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

ANDRADE, L.; CORSINO, P. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, A., MARTIN, A.; PAULINO, G.; CORRÊA, H.; VERSIANI, Z. **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 79-91.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. (et all.) **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010, p. 13-44.

AZEVEDO, R. **Livros didáticos e livros de literatura: Chega de confusão!** Presença Pedagógica. v. 5, n.25. jan/fev 1999.

_____. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 37-47.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1991.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2001.

BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997, p.17-30.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1992.

_____. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CANDIDO, A. **Iniciação à Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.

CHIAPPINI, L. A circulação de textos na escola: um projeto de formação – pesquisa. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 7-15.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CONTRERAS, D. J. **La anomiauto del profesorado**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F.; RODRIGUES, S. A.. A questão das competências na Formação Profissional do professor: elementos para impulsionar o debate. In **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**. Sorocaba: Mercado de Letras, Vol. 7 – n.2. novembro 2005.

EVARISTO, M. C. Compreendendo textos: o questionário e o vocabulário. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 117-142.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R.J. A Hora do Conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, R. J. (org.) **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 19-47.

_____. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (et all.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

GÓES, L. P. **O Bolo de Belinha**. São Paulo: Ed. Scipione, 2002.

GOULART, C. Alfabetização e Letramento: os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, A., MARTIN, A.; PAULINO, G.; CORRÊA, H.; VERSIANI, Z. **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 57-67.

JUNQUEIRA, S. **O barulho fantasma**. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

_____. **O macaco medroso**. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

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

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

_____. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. São Paulo: Ática, 2006.

LEITE, Y. U. F; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

ORTHOFF, S. **História Engatada**. São Paulo: Ed. Braga, 1997.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PAULINO, G. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? In: PAIVA, A.; MARTIN, A.; PAULINO, G.; CORRÊA, H.; VERSIANI, Z. **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 145-153.

PAULINO, G. Sobre leitura e saber, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B. ; MACHADO, M. Z. V. (orgs) **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 72-76.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. (orgs) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, R. **Marcelo, Marmelo, martelo**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.

_____. **A família do Marcelo**. São Paulo: Salamandra, 2001.

SANTOS, C. C. S. dos; SOUZA, R. J. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, R. J. (Org). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 79-90.

SILVA, A. C.; CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 95-115.

SILVA, A. C.; SPARANO, M. E.; CARBONARI, R.; CERRI, M. S. A.A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 31-93.

SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; SCORSI, R. de A. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J de. (org). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p.49-67.

SILVA, R. J. da. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, R. J de. (org). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 115-135.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortês; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. IN: EVANGELISTA, A. A. M. ; BRANDÃO, H, M. B. ; MACHADO, M. Z. V. (orgs) **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 17-48.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. IN: EVANGELISTA, A. A. M. ; BRANDÃO, H, M. B. ; MACHADO, M. Z. V. (orgs) **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

YASUDA, A. M. B. G.; TEIXEIRA, M. J. C. A circulação do paradidático no cotidiano escolar. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 167-195.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 17-39.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. **A literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. São Paulo: Global, 1986.

Apêndice 1: Entrevistas semiestruturadas

Entrevista semiestruturada com professores do 2º ano

Identificação:

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Que série leciona:
5. Tempo que atua no magistério (total):
6. Tempo que leciona nesta escola:.....
7. Tempo que leciona nesta série:.....
8. É do quadro efetivo ou é substituto?

FORMAÇÃO

1. Qual a sua formação?

2. Em que instituição você estudou?

3. Em que ano terminou o curso?

4. Você fez alguma especialização após a faculdade? Se sim, qual?

5. Já fez algum curso ou palestra que tratou de Literatura infantil, alfabetização e letramento? Se sim, qual e quando?

6. Você considera importante o trabalho com literatura infantil na escola? Explique por quê.

7. Para você, o que é a literatura infantil?

7.1 – Como você define alfabetização?

7.2- Qual a sua concepção de letramento?

7.3 – Já ouviu falar em letramento literário? Como define, ou o que acha que é?

8. Com relação à literatura infantil, já fez algum curso que tratou sobre uso da literatura infantil em sala de aula? Se sim, qual e quando?

9. Você costuma utilizar a literatura infantil em suas aulas?

10. Como você realiza esse trabalho?

10.1. Você lê livros de literatura infantil para seus alunos? Como é seu critério de escolha?

10.2. Como você trabalha a literatura infantil?

10.3. Depois das atividades como você avalia o trabalho dos alunos? (corrige, recolhe o material, etc).

11. Caso não utilize, por que não o faz?

12. Você considera importante (interessante) o uso da literatura infantil na escola? Por quê?

13. Durante esse ano você realizou alguma atividade usando a literatura? Se sim, como foi esse trabalho? (passo a passo), quanto tempo durou?

14. Temos aqui dois livros de histórias infantis. “Marcelo, Marmelo, Martelo”, de Ruth Rocha e “A família de Marcelo”, de Ruth Rocha. Gostaríamos que lesse os dois e de 0% a 100% os classificassem em:

Literatura:

Linguagem:

Ilustrações:

Mensagem:

Uso em sala de aula:

Recepção dos alunos:

15. Se tivesse que escolher um livro para usar na sua sala de aula qual escolheria? Por que? Deste livro fale o que achou. E como o utilizaria em sala de aula. Durante quanto tempo, com que objetivos.

16. Quando você trabalha com livros de literatura, como as crianças reagem? Elas gostam? Por quê?

17. Há algum momento em que os alunos escolhem livros para ler? Como é feita essa escolha? Há alguma orientação nesse sentido?

18. Você acredita que a literatura infantil possa servir como material para tornar o aluno letrado? Por quê? Explique.

19. Explícite o papel que a literatura infantil representa em sua prática pedagógica?
