

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPOS CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MEIRE CRISTINA COSTA RUGGERI

**O ESPAÇO DO LIVRO LITERÁRIO NAS PRÁTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CATALÃO - GO

201

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES
E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Meire Cristina Costa Ruggeri		
E-mail:	meireruggeri@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo empregatício do autor	Secretaria Municipal de Rio Verde-Go		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	UF:	CNPJ:	
Título:	O Espaço do Livro Literário nas Práticas de Alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental		
Palavras-chave:	Literatura, leitura, alfabetização		
Título em outra língua:	The space of literacy book in practical teaching literacy of the first year of elementary school.		
Palavras-chave em outra língua:	Children's Literature. Reading, Literacy		
Área de concentração:	Educação		
Data defesa:	09/03/2016		
Programa de Pós-Graduação:	PPGEDUC/UFG/RC		
Orientador (a):	Maria Aparecida Lopes Rossi		
E-mail:	picialrossi@gmail.com		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

 Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

MEIRE CRISTINA COSTA RUGGERI

**O ESPAÇO DO LIVRO LITERÁRIO NAS PRÁTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão para o obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra Maria Aparecida Lopes Rossi

CATALÃO - GO

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Ruggeri, Meire Cristina Costa

O Espaço do Livro Literário nas Práticas Docentes de Alfabetização
no 1º ano do Ensino Fundamental [manuscrito] / Meire Cristina Costa
Ruggeri. - 2016.

CXXVI, 126 f.

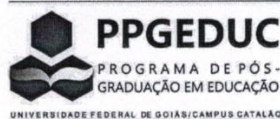
Orientador: Prof. Maria Aparecida Lopes Rossi.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional
Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2016.

·Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de
tabelas.

1. Literatura Infantil. 2. Leitura. 3. Alfabetização. I. Rossi, Maria
Aparecida Lopes, orient. II. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 REGIONAL CATALÃO
 UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020
 Fone: (64) 3441-5366.
 Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
 Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

ATA DA XLI SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
MEIRE CRISTINA COSTA RUGGERI


ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Educação pela Mestranda **Meire Cristina Costa Ruggeri**. Aos nove dias do mês de março do ano de dois mil e dezesseis (09/03/2016), às 16h (dezesseis horas), no Laboratório de Multimeios (Sala 04, Bloco H), da Unidade Acadêmica Especial Educação da UFG/Regional Catalão, teve lugar a XLI Sessão Pública de Julgamento da Dissertação de Mestrado de **Meire Cristina Costa Ruggeri** intitulada: **“O Espaço do Livro Literário nas Práticas de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes Professores: Profª. Drª. Maria Aparecida Lopes Rossi (Orientadora UFG/PPGEDUC e Presidente), Profª. Drª. Márcia Elizabeth Bortone (UnB/PPGL – Membro Externo) e Profª. Drª. Selma Martines Peres (PPGEDUC/RC/UFG – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguiram a mestranda sobre a dissertação apresentada, tendo a mesma explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e em Sessão Secreta os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foram anunciados os resultados: Márcia Elizabeth Bortone, Aprovada; Selma Martines, Aprovada; Maria Aparecida Lopes Rossi, Aprovada. Média Final: **APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 49 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos (as) Membros da Comissão Examinadora. Programa de Mestrado em Educação/Regional Catalão, aos 09 de março de 2016.

Profª. Drª. Maria Aparecida Lopes Rossi – _____

Profª. Drª. Márcia Elizabeth Bortone – _____

Profª. Drª. Selma Martines Peres – _____

Secretário


 ROBERTO FERREIRA TAVARES
 Sec. do Prog. de Pós-Graduação em Educação
 PPGEDUC-UFG/CAC

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UFG.

Dedico a todas as crianças as quais tive a oportunidade de ensinar: ex- alunos que hoje são médicos, dentistas, professores, engenheiros, arquitetos, políticos, jornalistas, pesquisadores, caminhoneiros, carpinteiros, artistas...

Aos alunos do presente; os futuros médicos, dentistas, professores, engenheiros, arquitetos, políticos, jornalistas, pesquisadores, caminhoneiros, carpinteiros, artistas...

Aos alunos do futuro: que sejam médicos dentistas, professores, engenheiros...

AGRADECIMENTOS

Deus sempre foi a força que me impulsionou a esta e todas as outras conquistas em minha vida, mesmo quando eu não busquei a segurança (a mim tão necessária!) de SUA presença. Obrigada, PAI!

Ao meu esposo-cúmplice, que, nas angústias, decepções, viagens, e em tantas outras situações esteve sempre presente, compartilhando dos meus momentos de estudo e fora deles.

Aos meus filhos que sempre demonstraram confiança em mim e em minha capacidade de concluir o mestrado. Obrigada por compreenderem as minhas inúmeras ausências.

À professora Cida Rossi, que a quatro mãos me guiou e orientou com respeito, carinho e paciência infinitos, fazendo de mim uma pesquisadora.

Aos meus irmãos e a toda a minha família por sempre demonstrarem interesse pelos meus estudos fazendo com que eu encontrasse a motivação necessária para concluir meu trabalho.

Aos colegas do mestrado pelo apoio, pelas inúmeras vezes que compartilhamos ideias e sugestões: Wellington, Fabiana, Eliane, Priscilla, Rejane, Rosiney, Thimóteo, enfim, todos da 4ª turma do PPGEDUC/UFG/RC.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação que contribuíram com minha formação, como interlocutores deste trabalho e como exemplo de dedicação e empenho em suas carreiras.

À FAPEG pelo imprescindível apoio financeiro.

Às professoras Viviane, Katiúscia, Edvânia, Sônia, Janete, Loana, Maurilaine, Maria Lúcia, Josemar e Sonilda pela valorosa colaboração.

À gestora da EMEF Professor Chafic Antônio, Valquíria, pela compreensão infinita;

Aos gestores das escolas pesquisadas por abrirem as portas das escolas e me receberem com respeito e muito carinho.

Às colegas coordenadoras Kênia, Lívia e Fabiana pela parceria e apoio nas minhas ausências durante o processo seletivo do mestrado;

À Vânia, bibliotecária, grande parceira no fornecimento de material para minha pesquisa.

Às professoras Márcia e Selma que tão gentilmente aceitaram participar da banca.

Ao ex-secretário municipal de Educação de Rio Verde, professor mestre Lindomar Barros Santos (*in memoriam*), pelo estímulo em meus estudos.

Reinvenção

A vida só é possível
reinventada.

Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! tudo bolhas
que vem de fundas piscinas
de ilusionismo... - mais nada.

Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

Vem a lua, vem, retira
as algemas dos meus braços.
Projeto-me por espaços
cheios da tua Figura.
Tudo mentira! Mentira
da lua, na noite escura.

Não te encontro, não te alcanço...
Só - no tempo equilibrada,
desprendo-me do balanço
que além do tempo me leva.
Só - na treva,
fico: recebida e dada.

Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

(Cecília Meireles)

RESUMO

Esta pesquisa procurou analisar qual espaço é dado ao livro literário na alfabetização, em classes de 1º ano da rede Municipal de Rio Verde. O objetivo principal é analisar o espaço que o livro literário tem ocupado nas práticas docentes dos professores alfabetizadores do 1º ano que participaram de formação continuada oferecida pelo MEC nos últimos dez anos, em especial no PNAIC. Pretendeu-se também investigar os procedimentos metodológicos de professores alfabetizadores no trabalho com o livro literário; perceber se os programas de formação de alfabetizadores influenciam as práticas docentes em relação ao uso do livro literário e observar como (e se) os alfabetizadores aplicam as concepções teóricas que adquiriram na formação continuada sobre a importância da literatura infantil durante a alfabetização. A abordagem metodológica usada inclui uma pesquisa qualitativa tendo como principais instrumentos de coleta de dados, entrevistas, questionários e observações da prática das professoras colaboradoras. Nove professoras de seis escolas da região norte da cidade de Rio Verde-GO foram as participantes da pesquisa. Os resultados apontam para mudanças na postura do alfabetizador advindas da formação. Percebeu-se também que existe um espaço para o trabalho com a literatura como fruição, no entanto, esse espaço não é delimitado e por vezes é bastante fragmentado, pois o livro literário tem sido um suporte bastante utilizado para a aquisição da tecnologia da leitura e da escrita, numa prática caracterizada como híbrida, isto é, que apresenta concepções inovadoras mescladas por práticas tradicionais.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Leitura. Alfabetização.

ABSTRACT

This study sought to analyze which space is given to literary book on literacy in the 1st year of the Municipal Network of Rio Verde classes. The main objective is to analyze the space that literary book has occupied in teaching practices of literacy teachers who participated in the 1st year of continuing education offered by MEC in the last ten years, especially in PNAIC. It was intended to also investigate the methodological procedures of literacy teachers in working with the literary book; realize that the literacy training programs influence the teaching practices regarding the use of the literary book and see how (and if) the literacy apply theoretical concepts they have acquired in the continuing education about the importance of children's literature for literacy. The methodological approach used includes a qualitative research with the main data collection instruments, interviews, questionnaires and observations of the practice of collaborating teachers. Nine teachers from six schools in the northern region of the city of Rio Verde were the research participants. The results point changes in literacy posture arising from the formation. It also noticed that there is a space to work with literature to fruition, however, that space is not defined and is sometimes very fragmented, as the literary book has been a support widely used for the acquisition of reading technology and writing, in a practice characterized as a hybrid, that is, it presents innovative concepts merged by traditional practices.

Keywords: Children's Literature. Reading. Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organograma PCNs.....	21
Quadro 2	Artigo do portal da CAPES	35
Quadro 3	Artigo do portal da CAPES	35
Quadro 4	Artigo do portal da CAPES	36
Quadro 5	Teses e Dissertações da CAPES	36
Quadro 6	Teses e Dissertações da BDTD.....	38
Quadro 7	Resumo dos Artigos –SciELO.....	40
Quadro 8	Acervo Principal do PNAIC	52
Quadro 9	Acervos Complementares do PNAIC.....	54
Quadro 10	Atividades Práticas com o livro Literário- Profa. Magda.....	88
Quadro 11	Atividades Práticas com o livro literário - Profa. Fanny	92
Quadro 12	Atividades Práticas com o livro literário- Profa. Regina.....	96
Quadro 13	Atividades Práticas com o livro literário- Profa. Marisa.....	97
Quadro 14	Atividades Práticas com o livro literário - Profa. Cida.....	101

LISTA DE FIGURA

Figura 1 Representação dos eixos do PNAIC	57
--	----

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNE	Conselho Nacional de Educação
EGB	Escola de Gestores do Brasil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GESTAR II	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IAS	Instituto Ayrton Sena
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROINFANTIL	Programa de Formação para o Magistério em Nível Médio para Professores da Educação Infantil.
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRÓ-LETRAMENTO	Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
SME	Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde-GO
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA	6
1.2 OBJETIVOS	6
1.2.1 Objetivo geral	6
1.2.2 Objetivos específicos	6
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	7
1.4 BUSCANDO UM NOVO JEITO DE CAMINHAR: O PERCURSO DA PESQUISA	8
1.5 OS PROCEDIMENTOS DA COLETA DOS DADOS	9
1.6 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	10
1.7 OBSERVAÇÃO	11
1.8 DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES E DO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	12
2 CONTEXTUALIZANDO O LIVRO LITERÁRIO NA ALFABETIZAÇÃO	15
2.1 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE LINGUAGEM EM UMA PROPOSTA SOCIOINTERACIONISTA	19
2.3 A LITERATURA INFANTIL E OS PCNS DE LÍNGUA PORTUGUESA	21
2.4 É POSSÍVEL ESCOLARIZAR A LITERATURA SEM DESCARACTERIZÁ-LA? O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR	25
2.5 O ESPAÇO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	27
2.6 A FORMAÇÃO DO FORMADOR DE LEITURA	29
2.7 O TEXTO LITERÁRIO COMO SUPORTE PARA FORMAÇÃO DO LEITOR	32
2.8 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	34
3 A PRESENÇA DA LITERATURA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA ALFABETIZAÇÃO	44
3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ESFORÇO PARA A MELHORIA DO ENSINO	47
3.2 AS CAIXAS MÁGICAS DO PNAIC	50
3.3 O ESPAÇO DA LITERATURA NOS LIVROS LITERÁRIOS DA SALA DO 1º ANO ..	56
4 REFLETINDO SOBRE O LIVRO LITERÁRIO NAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES	62
4.1 O ESPAÇO DO LIVRO LITERÁRIO NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO	63
4.1.1 O papel da bibliotecária como agente letrador na escola	68
4.1.2 O uso do livro literário associado às datas comemorativas	71

4.1.3 A não-diferenciação do trabalho com os livros paradidáticos e com os livros literários..	74
4.2 A INCORPORAÇÃO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES ORIUNDAS DO PNAIC POR PARTE DOS PROFESSORES EM SUA PRÁTICA	
4.3 A AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO QUE RECEBEM PARA O TRABALHO COM LITERATURA EM SUAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO.....	81
4.4 A OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA: O FAZER PEDAGÓGICO NO TRABALHO COM O LIVRO LITERÁRIO.....	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
APÊNDICES.....	115

1 INTRODUÇÃO

*Não tenho um caminho novo.
O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar.
(Thiago de Mello)*

Como diz Thiago de Mello, é possível não ter um caminho novo, mas é possível buscar um novo jeito de caminhar. Acredito ainda, como alerta Cecília Meireles que “a vida só é possível reinventada”. Como professora e como pesquisadora, creio que buscar um novo caminho é buscar a reinvenção da prática, inovando e aprendendo com meus alunos e com os colegas de trabalho.

Por isso, acredito que o professor será um profissional melhor se considerar que ser professor é nunca perder o idealismo, é saber que, mesmo na desgastante rotina escolar, é possível buscar novas reservas de entusiasmo e vontade de oferecer àqueles que aprendem, um pouco, como lembra Cecília Meireles, “do brilho do sol e também um pouco do ilusionismo da lua”.

Nesses quase trinta anos de magistério, o caminho que percorri como professora de Ensino Fundamental nos anos iniciais, principalmente, na alfabetização, e, posteriormente, no trabalho que realizo como coordenadora, motivou-me a buscar o espaço² da literatura infantil nas práticas docentes durante a alfabetização, a investigar como e quando os professores utilizam o livro literário em seu fazer pedagógico. Busco esse espaço para perceber se a literatura infantil é usada no sentido tanto de letrar os alunos quanto no de trabalhar os aspectos técnicos da aquisição da leitura e escrita.

Essa vivência que tenho como professora e como colaboradora na formação de professores me propiciou a percepção de que as práticas de alfabetização, mesmo com tantas pesquisas e estudos como os de Abramovich (1997), Paiva (2008), Soares (2010b) e

² A palavra “espaço”, nesse contexto, é utilizada na mesma acepção dada por Cosson (2010, p.55, grifo nosso) no texto intitulado “**O Espaço da Literatura na sala de aula**, Cosson utiliza a palavra “espaço” no sentido de presença, de lugar que deve ser ocupado pela literatura nas salas de aula durante o ensino da Língua Portuguesa. Esse espaço, na concepção do autor, deve ser o mesmo destinado a outras atividades relacionadas ao ensino da língua, pois só assim a literatura pode servir para construir “os elos entre escola, língua sociedade”. Um outro uso da palavra “espaço” com a mesma acepção é feito por Brian Street no artigo “**Os Novos Estudos sobre Letramento: Histórico e Perspectivas** (2010, p.49, grifo nosso) ao mencionar que “[...] Estes alunos “estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande **espaço**. Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas [...]”. Com o mesmo sentido, Versiani e Corrêa discutem, no artigo intitulado: *Literatura no ensino Fundamental: uma formação para o estético* (2010, p.106), “os espaços escolares pra ouvir e ler literatura nos anos iniciais do ensino fundamental”.

Zilberman (1990), dentre outros, ainda não têm dado ao livro literário a importância que se faz necessária na construção do conhecimento sobre a língua escrita.

As leituras que tenho realizado nessa área têm mostrado a necessidade de mudar essa realidade. Por isso, interessei-me por pesquisar o espaço que é de fato ocupado pelo LIVRO LITERÁRIO nas classes de alfabetização; conhecer os usos desse livro para a consolidação da aquisição da língua, e, além disso, pesquisar se o trabalho com o livro de literatura infantil vem sendo realizado de forma a propiciar às crianças, que estão se alfabetizando, o deleite e a fruição, pelo fato de estarem em contato com um livro, e porque, conforme alerta Soares (2010b, p.25) isso “torna o mundo e a vida compreensíveis para elas, além de permitir o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentido de textos”.

Considerando as concepções atuais de alfabetização, que destacam os usos sociais da língua escrita e, conseqüentemente, pregam a importância do uso de materiais em que a escrita e a leitura, nos mais variados gêneros e suportes, estejam disponibilizados para a vivência intensa das crianças durante a alfabetização, percebe-se que o livro literário é capaz de preencher múltiplos espaços nessas vivências, por proporcionar o letramento, ou seja, associar a alfabetização às práticas socioculturais da escrita.

Diante disso, surge o questionamento: qual o espaço destinado ao livro literário nas práticas dos docentes alfabetizadores?

Para responder a essa indagação, proponho-me ainda a pesquisar como os programas de formação de professores alfabetizadores têm discutido o trabalho com o livro literário nas práticas de alfabetização.

Isso porque, nos últimos quinze anos, foram criados pelo governo federal três programas de formação de professores alfabetizadores: Programa de formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) em 2001, Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Programa de Formação Continuada de Professores dos anos iniciais (PRÓ-LETRAMENTO) em 2005, e Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012. Todos voltados para a formação do alfabetizador, com ênfase nas práticas de leitura e escrita em sala de aula. Assim, é preciso verificar se essa formação tem prestigiado o livro literário nas práticas dos professores alfabetizadores em sala de aula. E, nesse sentido, faz-se importante investigar como a literatura tem permeado os programas voltados para a formação continuada de professores alfabetizadores e o processo de aquisição da língua escrita.

A partir dos pressupostos apresentados, procurarei, então, investigar concepções e as práticas dos professores alfabetizadores em relação ao uso da literatura na alfabetização, percebendo se essas discussões sobre a importância do livro literário, desde o processo de alfabetização, têm ressonância nas práticas dos professores na sala de aula. Procuro, assim, descobrir qual o espaço da literatura infantil no processo de aquisição da língua materna. Para isso, buscarei também analisar as condições de trabalho dos alfabetizadores ao lidar com a literatura em classes de alfabetização, o modo como norteiam suas práticas pedagógicas e as contribuições (ou não) dos programas voltados para a formação do professor alfabetizador.

Essa busca foi fundamentada em estudos como os de Abramovich (1997, p.17), que entre outras considerações, afirmam que:

Como a literatura infantil prescinde do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, então, a literatura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação, já que 'é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo'.

Percebe-se, desse modo, que a literatura infantil se torna um suporte fundamental na alfabetização, principalmente ao fornecer ao indivíduo elementos culturais necessários para construir seu imaginário de modo a desenvolver sua criatividade, permitindo a ampliação de seu universo cultural.

Zilberman (1990, p.19) também colabora com essa discussão ao acrescentar que:

Dúbia, a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.

A literatura, portanto, humaniza (CÂNDIDO, 1995). O texto é capaz de fazer refletir, inspirar ideias, negar, afirmar e impor convicções levando o leitor a vivenciar simbolicamente as situações materializadas pela palavra:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição de direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível como no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CÂNDIDO, 2004, p.1).

Ao considerar que a escola tem como uma de suas principais funções a formação do leitor, o trabalho com a literatura no processo de alfabetização permite, portanto, oportunizar o aprimoramento da linguagem, harmonizando a relação sujeito-mundo cumprindo dupla finalidade: possibilitar a compreensão da realidade por meio da sua reelaboração com o uso de conceitos, além de incentivar o indivíduo a produzir os próprios textos. Por isso, tem-se colocado a necessidade de que o professor aprofunde seus conhecimentos sobre os estudos que abordam a importância da literatura infantil nas práticas de alfabetização.

Ademais, ao refletir sobre o espaço dessa literatura nas práticas de alfabetização, ao problematizar a realidade da escola pública, e ao analisar as condições de trabalho dos professores para efetivação de um trabalho que contemple a literatura como elemento inerente ao processo de alfabetização, espera-se contribuir para que o espaço da leitura literária seja ocupado de forma a contemplar os objetivos que são exigidos na aquisição da língua materna, tais como: relações de compreensão, desenvolvimento da oralidade, conhecimento linguístico, lexical e metalinguístico. Por isso, torna-se imprescindível estabelecer vínculos entre a literatura e a alfabetização, se considerarmos que ler é se apropriar de conceitos que permitem aos leitores desenvolver habilidades cognitivas para o uso de todos os recursos expressivos que não se encontram somente em livros, mas em todos os outros suportes textuais. Essas relações precisam de fato ser priorizadas.

Diante do exposto, o trabalho com a literatura nas classes de alfabetização suscita algumas concepções sobre o ato de alfabetizar uma criança. Modernamente, as concepções teóricas sobre a alfabetização apontam para necessidade de alfabetizar e letrar os indivíduos. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o letramento:

É entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler escrever. Dessas concepções decorre o entendimento de que, nas sociedades modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1997, p.23).

A escola, de acordo com os estudos de Kleiman (2005), preocupa-se com as práticas de letramento que fazem uso das decodificações dos códigos no processo de alfabetização, em detrimento do conjunto das práticas sociais que priorizam a leitura e escrita como processo de inserção e participação nas práticas culturais, enfoque dado ao letramento. Essa orientação permite concluir que ler é saber a relação grafema/fonema, mas também é entender o sentido dos enunciados. Assim, é preciso considerar que a literatura é capaz de tornar o leitor crítico e, sobretudo, consciente de que, por meio da leitura, é possível se inserir socialmente. A partir dessa percepção, deve-se refletir sobre a importância da literatura infantil durante o processo de alfabetização uma vez que ela pode ser uma ponte para a imersão do sujeito na cultura letrada, o que o torna capaz de usufruir do legado cultural constituído ao longo dos séculos. Ciente da importância da literatura na formação global do indivíduo, pesquisar as situações de trabalho com a literatura infantil na alfabetização implica conhecer o espaço que é dado a essa literatura na escola, como ela é percebida pelos professores, e como é utilizada na formação do leitor proficiente, que, além de crítico, é capaz de abstrair dos textos os processos inferenciais que ali se encontram.

Essas experiências, que vivenciei em minha trajetória acadêmica e profissional, ofereceram-me a oportunidade de reflexão sobre aspectos educacionais e intelectuais, provocando a pretensão de ingressar no curso de Mestrado, especificamente para estudos e pesquisas na linha de Formação, Políticas e Práticas em Educação. Considerando o tempo dedicado ao trabalho e aos estudos, foi possível traçar um caminho, que permita refletir sobre essas experiências para que, de alguma forma, hoje, seja possível contribuir, por meio de estudos e formação acadêmica continuada, para um desenvolvimento qualitativo da educação, como professora e pesquisadora.

Entendo, na perspectiva desse estudo, que a literatura infantil deve fazer parte do cotidiano da sala de aula. Essa perspectiva é proposta quando se tem a literatura infantil como fonte de fruição, deleite e, com isso, a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa a partir do desenvolvimento do imaginário promovido pelos livros literários. Por se tratar de uma pesquisa realizada com turmas em processo inicial de alfabetização, é importante conhecer o que se considera alfabetização. Conforme, o Manual do PNAIC:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2012a, p.17).

Importa ressaltar que, na perspectiva desse estudo, não existe idade certa para alfabetizar, uma vez estando inserido numa cultura letrada, torna-se sujeito aos processos de alfabetização, ainda que, por um lado, tenha indivíduos que nem têm acesso ao processo escolar formal de aprendizagem da leitura e da escrita, e por outro, indivíduos que ingressem na escola lendo e/ou escrevendo, com experiências significativas de letramento. Diante de tais discussões, é que se coloca a presente pesquisa, delimitada a partir de um problema.

1.1 O PROBLEMA DA PESQUISA

É recorrente na fala de professores, de formadores de professores e de pesquisadores em geral, que as práticas de alfabetização em relação ao uso do livro literário precisam mudar. Apesar de inúmeras pesquisas- como as anteriormente mencionadas - apontarem a importância desse uso como suporte à alfabetização, muitos professores ainda não têm feito uso do livro literário em suas práticas. Portanto, é preciso investigar: Qual o espaço destinado à literatura infantil pelos professores do primeiro ano em suas práticas de alfabetização? Na busca de responder à essa questão, a pesquisa será norteada pelos seguintes objetivos:

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar o espaço que o livro literário tem ocupado nas práticas dos professores alfabetizadores que participaram de formação continuada oferecida pelo MEC nos últimos dez anos.

1.2.2 Objetivos específicos

Investigar procedimentos metodológicos de professores alfabetizadores no trabalho com o livro literário; analisar os programas de formação continuada oferecidos pelo MEC, no sentido de perceber as orientações dadas sobre o espaço do livro literário nas práticas de alfabetização, avaliar se os professores que participaram dos programas de formação continuada de alfabetizadores, oferecidos pelo MEC, têm feito uso das orientações teóricas que se referem ao trabalho com o livro literário em sala de aula; observar como os

alfabetizadores aplicam as concepções teóricas que adquiriram na formação continuada sobre a importância da literatura infantil durante a alfabetização.

Esses foram os aspectos que considerei fundamentais nesta investigação para que eu possa alcançar resposta(s) para o problema proposto.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Na introdução, relato o porquê do meu interesse pelo objeto e a trajetória percorrida na busca das respostas às indagações que nortearam a pesquisa.

No primeiro capítulo, apresento um pouco da fundamentação que norteou a pesquisa, observando as concepções dos PCNs sobre literatura, a escolarização que se tem feito dessa literatura infantil de acordo com os teóricos pesquisados e discuto também a questão do formador de leitores. Discuto ainda as práticas de ensino da língua com destaque para o texto literário. Nesse contexto, analiso algumas concepções do ensino da leitura e escrita em uma proposta sociointeracionista e problematizo o papel do texto literário como suporte para a formação do leitor. Apresento estudos que vêm sendo realizados com essa mesma temática encontrados em pesquisa realizada no portal da Capes, do Scielo e da biblioteca Digital Brasileira.

Posteriormente, no segundo capítulo, faço uma análise da presença da literatura na sala de aula do 1º ano, quais concepções teóricas são preconizadas pelos programas de formação de alfabetizadores, em especial o PNAIC, e que políticas públicas são voltadas para essa formação. No terceiro capítulo, analiso os dados obtidos por meio dos instrumentos usados, analiso a voz e a prática dos professores frente à formação recebida e como são incorporadas em sua prática as concepções teóricas advindas dessa formação.

Por fim, nas considerações finais, sintetizo um pouco dos resultados alcançados sem a pretensão de dar por acabada a reflexão a ser feita no trabalho com o livro infantil na alfabetização. Considero importante lembrar que a abordagem usada não esgota a necessidade de novas pesquisas que procurem mostrar a basilar importância do livro literário no contexto da alfabetização. Diante do cenário determinado pelos objetivos dessa pesquisa, fiz opção pela abordagem qualitativa de cunho interpretativista, visto que o interpretativismo pode completar “dimensões que não ficam claras no controle das variáveis, principalmente se

estivermos trabalhando em sala de aula”.³ Assim, essa abordagem interpretativista me permitiu compreender as variáveis que estão presentes no processo de aquisição da língua ao usar como suporte o livro literário.

Posta assim, esta pesquisa se pautou na observação do espaço destinado ao livro literário nas práticas docentes dos alfabetizadores. Para tanto, registrei metodicamente cada série de atividades relacionadas ao emprego desse livro, buscando compreender as concepções teóricas e os procedimentos metodológicos dos professores no trabalho com o livro literário.

Essa opção metodológica me permitiu pesquisar, momento a momento, uma vez que a minha presença no ambiente pesquisado correspondeu a uma imersão quase completa, onde busquei analisar todos os ângulos e aspectos possíveis das ações observadas, pois compreendo que os fenômenos acontecem “em contextos sociais, eles não ocorrem no vácuo” (BORTONI-RICARDO, 2008).

De acordo com Severino (2007), a metodologia, por fazer parte da ciência, deve ser compreendida como meio de acesso às informações necessárias ao conhecimento. Assim vista, a abordagem metodológica dessa pesquisa será delineada conforme o trajeto descrito a seguir, pois considero importante mostrar o caminho trilhado para a realização da pesquisa, construção dos dados e caracterização dos sujeitos que a compuseram.

1.4 BUSCANDO UM NOVO JEITO DE CAMINHAR: O PERCURSO DA PESQUISA

Conforme já mencionei, o percurso metodológico desta pesquisa se pautou nos estudos de Bortoni-Ricardo (2008), os quais admitem uma correlação entre a pesquisa qualitativa e o interpretativismo. A pesquisa qualitativa, no espaço da sala de aula, volta-se para a observação do que acontece no seu interior. Dessa forma, pude problematizar o espaço ocupado pelo livro literário nas práticas de alfabetização.

Ainda, sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (1995, p.21-22) assente que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

³Bortoni-Ricardo (2008) exemplifica pesquisas com tal característica na obra intitulada “O Professor Pesquisador”.

Para compreender tal afirmação é preciso pensar que a pesquisa qualitativa visa à análise do processo que está ocorrendo, como os sujeitos envolvidos interpretam esse processo e como o ressignificam.

Corroborando essa ideia, André (1995) descreve que a escola é um espaço social de construção de conhecimentos, valores e ressignificação de fatos com uma enorme pluralidade de linguagens. Assim, a pesquisa qualitativa no espaço escolar é importante porque:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue perto da escola para tentar entender como operam no dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 1995, p.41).

Pode-se dizer que, de acordo com a assertiva enunciada por André (1995), a pesquisa qualitativa tem como principal objetivo analisar o contexto escolar para criar novas teorias e ressignificar outras.

No percurso que pretendi desenvolver, inicialmente foi feita uma revisão bibliográfica “desenvolvida para explicar o problema abordado utilizando os conhecimentos disponíveis a partir de teorias publicadas em livros ou obras congêneres” (KOCHE, 1997, p.122). O autor ressalta ainda que esse tipo de pesquisa possui como objetivo descrever ou caracterizar a natureza dos dados que se quer conhecer.

Dessa forma, procurei conhecer como se processa o trabalho da leitura visando ao letramento literário por questionamentos específicos anteriormente explicitados.

Fez-se necessário, então, o uso de instrumentos de coleta de dados que fossem capazes de me ancorar na busca de respostas para os questionamentos desta pesquisa.

1.5 OS PROCEDIMENTOS DA COLETA DOS DADOS

Esta etapa da pesquisa consistiu em buscar, por meio de procedimentos adequados, os dados necessários para a análise do objeto aqui delineado. No caso aqui exposto, busquei problematizar o espaço ocupado pelo livro literário nas práticas dos docentes alfabetizadores do 1º ano da rede pública municipal de Rio Verde GO. Desses dados emergiram questões que me permitiram buscar interpretações e conclusões.

Vale aqui destacar que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.164), a busca pelos dados “É tarefa cansativa e toma, quase sempre, mais tempo do que se espera. Este

procedimento exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, além do cuidadoso registro dos dados e de um bom preparo anterior”.

O processo de coleta de dados, portanto, foi uma etapa fundamental da pesquisa, uma vez que, conforme autores, dados mal coletados podem comprometer o resultado esperado.

No desenvolvimento desta pesquisa, duas formas de coleta foram evidenciadas: A entrevista semiestruturada e a observação.

1.6 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Para Triviños (1987, p.152), a entrevista semiestruturada, pode ser compreendida como um instrumento que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. Além disto, a entrevista semiestruturada oportuniza o levantamento de dados essenciais ao tema da pesquisa que subsidiam a elaboração de novas hipóteses e permitem uma melhor compreensão dos fenômenos pesquisados. Desse modo, as entrevistas permitiram analisar como o trabalho com o livro literário é desenvolvido nas práticas docentes das alfabetizadoras.

Lakatos e Marconi (2003) também consideram a entrevista um dos mais importantes instrumentos para a coleta de dados, pois ela permite uma relação de interação entre o entrevistador e o entrevistado.

Gil (2002) complementa essa ideia ao afirmar que as perguntas formuladas têm o objetivo de obter dados necessários à pesquisa, num processo dialógico e interacional. Para Minayo (1995), o entrevistador deve considerar a entrevista como um roteiro que facilita a comunicação com o entrevistado, nunca como formulações pré-fixadas.

As principais vantagens da entrevista semiestruturada para Lakatos e Marconi (2003) é que esta pode ser utilizada em diversos segmentos da sociedade, pois, independentemente do nível de escolarização dos sujeitos, fornece uma amostragem geral da população pesquisada e permite uma maior interação entre os envolvidos na coleta de dados, pesquisador e pesquisado.

Ademais, na entrevista, é possível reformular perguntas, esclarecer fatos, buscando entendimento. Além disso, ela oferece a oportunidade de se avaliar atitudes como gestos, expressões, impressões etc. Pode-se também, com a entrevista, recolher dados não cadastrados e, sobretudo, confrontar de imediato, informações fornecidas pelo entrevistado.

Assim vistas, a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que surgem à medida que se recebem as respostas do informante. No caso da pesquisa que realizo, tais aspectos são essenciais para uma interpretação coerente dos dados.

Além da entrevista semiestruturada com professores alfabetizadores, no processo de coleta de dados, foi utilizada a observação direta, registro que permitiu uma análise profunda dos dados.

1.7 OBSERVAÇÃO

A observação, por ser uma ferramenta fundamental e complementar à entrevista, foi também um instrumento valioso para coletar dados a serem analisados nesta pesquisa.

Em se tratando de uma pesquisa em que busco analisar as práticas docentes dos professores alfabetizadores, a observação foi, necessariamente, um instrumento fundamental para que a coleta de dados pudesse, de fato, contribuir para uma análise. Mas, para que isso ocorra, Ludke e André (1986) asseveram que a observação precisa de cuidados especiais por parte do pesquisador:

A observação constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A observação permite também que o observador chegue mais perto da **perspectiva dos sujeitos** e se revela de extrema utilidade na **descoberta** de aspectos novos de um problema. Por último, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.43, grifo do autor).

Pode-se, assim, assegurar que observação é um instrumento que exige um grande envolvimento por parte do pesquisador, de modo que este precisa ter muita acuidade nesse processo para perceber os aspectos fundamentais a serem observados durante o período designado para a observação.

Para que houvesse uma análise adequada do trabalho do professor com o livro literário, as observações foram analisadas por meio de registros cuidadosamente escritos e pontuados com minhas reflexões e impressões sobre o que eu vi e ouvi.

Diante da escolha que fiz para a coleta dos dados, ressalto que os instrumentos utilizados só tiveram valia porque segui um controle no processo de coleta propriamente dito, como no processamento desses dados.

Uma observação que ainda se faz necessária em relação ao processo de coleta dos dados é que eles não serão de grande valia se a escolha dos participantes da pesquisa não for feita a partir de um critério bem estabelecido. Levando em consideração essa assertiva, procurei selecionar professores que já tivessem participado de alguma formação continuada oferecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), partindo do pressuposto de que esses professores receberam orientação para o trato com o livro literário em sua abordagem metodológica na alfabetização.

1.8 DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES E DO *LÓCUS* DA PESQUISA

Com aproximadamente 235.000 habitantes, Rio Verde, situada a 220 km de Goiânia, é a maior cidade do Sudoeste de Goiás. A rede pública municipal de ensino é composta por 72 unidades escolares, sendo 30 escolas urbanas de Ensino Fundamental, que atendem alunos do 1º ao 5º ano, 12 escolas de Ensino Fundamental rural que atendem alunos do 1º ao 5º ano, e em alguns casos de 6º ao 9º ano e Ensino Médio, duas creches e 27 escolas de Educação Infantil.

Essas escolas atendem cerca de 30 mil alunos oriundos das mais diversas regiões do País, principalmente das regiões Norte e Nordeste. São alunos cujos pais vêm em busca de empregos nas indústrias do agronegócio, principal atividade econômica da cidade⁴.

As entrevistas foram realizadas com cinco professoras alfabetizadoras da rede que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos e que, necessariamente, tinham passado por, pelo menos, um curso de formação continuada.

Objetivei, com esse recorte, perceber se a formação tem modificado o trabalho docente a partir das concepções oferecidas (ou não) a elas em relação ao trabalho com livro de literatura infantil em suas práticas.

⁴Com o recente crescimento do agronegócio, subsidiado principalmente pela agroindústria, a cidade de Rio Verde tem se destacado como uma das cidades que mais crescem no Brasil. Conta com importantes empresas nacionais e multinacionais que processam a soja, o algodão e fabricam insumos agrícolas e rações, além de possuir um importante complexo industrial que atua no processamento de carnes e na fabricação de embalagens metálicas e plásticas, atraindo um grande número de imigrantes em busca de emprego.

Foi importante considerar esse aspecto na escolha dos sujeitos, porque ele revela a busca de um critério que me permitisse estabelecer um parâmetro de coleta criteriosa dos dados. Assim, as professoras selecionadas como participantes da pesquisa obrigatoriamente passaram por formação oferecida pelo Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ou pelo Programa de Formação Continuada dos Professores dos Anos Iniciais (PRÓ-LETRAMENTO).

Procuro, desse modo, investigar o impacto causado por essa formação na prática delas, no que se refere ao trabalho com o livro literário, de que modo essa formação interferiu na prática, e, se interferiu, que mudanças ela pode promover. Foram selecionadas professoras que atuam nas cinco maiores escolas da região norte da cidade.

O critério de seleção feito se fundamenta na concepção de Minayo (2001) que considera primordial uma definição adequada dos sujeitos, visto que são eles que guiarão os resultados da pesquisa.

Quanto às escolas pesquisadas, procurei buscar uma amostragem que fosse satisfatória para representar as mesmas características gerais da população representada, a rede pública municipal de Rio Verde, permitindo assim uma visão mais precisa da realidade pesquisada.

Essas escolas foram selecionadas porque apresentam características singulares para a realização da pesquisa: o seu público-alvo é formado por alunos, em sua maioria em fase de alfabetização, oriundos de família de baixa renda e que possuem pouco contato com a cultura letrada⁵, o que representa um público bastante similar ao total de alunos matriculados na rede pública municipal de Rio Verde.

Posso, assim, evidenciar, conforme mencionado, outro fator preponderante na escolha dessas escolas: por serem grandes centros educacionais, elas representam uma mostra significativa de toda a rede municipal de ensino.

A pesquisa foi realizada observando os seguintes passos: levantamento bibliográfico; coleta de dados usando entrevistas semiestruturadas com os professores e observação das aulas, focalizando o trabalho realizado com o livro literário; análise e interpretação dos dados; redação; revisão textual feita por mim e pela orientadora, e apresentação dos resultados da

⁵As crianças filhas dos imigrantes têm apresentado dificuldades de adaptarem-se às exigências das escolas do município. Um dos fatores atribuídos a essa dificuldade, de acordo com os professores da rede, é a baixa escolarização dos pais e, conseqüentemente, o pouco contato com a leitura e a escrita que as crianças têm em casa, o que tem dificultado o processo de aquisição da língua escrita. Nesse contexto, vale salientar a importância do livro literário como suporte para uma alfabetização eficiente.

pesquisa por meio da elaboração da dissertação, participação em congressos, seminários de educação e escrita de artigos.

Por fim, ressalto que essa pesquisa pretendeu evidenciar que a literatura precisa ocupar um espaço pré-estabelecido nas práticas docentes de alfabetização que não seja só de formação do leitor, mas que seja para a formação do homem, a razão da existência da educação. A experiência como pesquisadora tem me mostrado que não tenho um caminho novo, mas, como educadora-pesquisadora, busco um novo jeito de caminhar.

A análise das entrevistas e das observações delinea algumas das impressões que a formação tem refletido na prática dos professores em sala de aula. Assunto a ser discutido no último capítulo.

2 CONTEXTUALIZANDO O LIVRO LITERÁRIO NA ALFABETIZAÇÃO

Na verdade, acho que as crianças deviam aprender a ler nos livros de Hegel e em longos tratados de metafísica. Só elas têm a visão adequada à densidade do texto, o gosto pela abstração e tempo disponível para lidar com o infinito. E na velhice, com a sabedoria acumulada numa vida de leituras, com as letras ficando progressivamente maiores à medida que os nossos olhos se cansavam, estaríamos então prontos para enfrentar o conceito básico de que vovô vê a uva e, via o vovô. Vovô vê a uva! Toda a nossa inquietação, nossa perplexidade e nossa busca terminariam na resolução desse enigma primordial. Vovô. A uva. Eva. A visão. Nosso último livro seria a cartilha. E a nossa última aventura intelectual, a compreensão da letra A. Ah, o A com suas pernas abertas (Luís Fernando Veríssimo)

2.1 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Vygotsky (1992), a língua escrita é formada por um complexo sistema de signos que compõem os símbolos e os sons das palavras. O ensino de tal processo não pode ser efetuado de maneira mecânica e externa; esse processo requer o pleno desenvolvimento das funções comportamentais complexas e do desenvolvimento dos signos nas crianças, conforme ênfase dado pelo autor ao explicar que as linguagens estabelecem as mediações entre o aprendiz e o conhecimento em todas as áreas, bem como sobre a situação em que o conhecimento foi produzido e as novas perspectivas de sua utilização. Dessa forma, a linguagem não pode ficar artificial, sem função social e por vezes sem significado para o aprendiz. Por isso, a literatura pode ser um vínculo para mediar a aprendizagem da escrita e, sobretudo, da leitura. Luria (2006, p.26) contribui com essa discussão no estudo do desenvolvimento da linguagem ao afirmar que:

O aspecto ‘cultural’ da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização do pensamento.

Percebe-se, assim, a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo da criança, bem como a relevância da mediação proporcionada pela linguagem nesse processo. Se a linguagem é fator primordial para a elaboração do pensamento e, conseqüentemente, para a aquisição de novos conceitos, pode-se considerar a linguagem imprescindível para que a criança possa construir os conceitos necessários à sua inclusão na sociedade grafocêntrica.

Por meio dessas discussões, percebi, ao analisar textos de estudiosos da linguagem como Bakhtin e Vigotsky, cujo destaque em seus estudos é o papel social da língua, bem como a importância da interação social dos discursos, que a literatura, por ser portadora de múltiplas linguagens, precisa ser inserida nesse contexto da alfabetização, pois, como afirma Bakhtin (1990):

A verdadeira substância da língua não é construída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social **da interação verbal** realizada através da **enunciação** ou das **enunciações** (BAKHTIN, 1990, p.123, grifo do autor).

Com o desenvolvimento da escrita, surge, conseqüentemente, a habilidade de compreender o que se escreve: a leitura. Cagliari (2009, p.130) destaca que “a maioria do que se deve apreender na vida terá de ser conseguido através da leitura, fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”. Assim, destaca-se que a formação de leitores eficazes perpassa pelo efetivo trabalho com a literatura. O autor acentua a importância da leitura de livros literários quando assegura: O que os alunos devem ler?

Certamente há leituras mais interessantes para as crianças e as próprias para jovens e para os adultos. Há bons escritores na nossa literatura para todas as faixas etárias. Os alunos devem entrar em contato com bons autores desde as primeiras leituras. Além dos nomes famosos da literatura nacional há os bons autores de outras línguas, que são traduzidos. Por que não lê-los? (CAGLIARI, 2009, p.154).

Transportando essas contribuições para as questões relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem no processo de alfabetização e de letramento, percebe-se que a alfabetização plena só acontece em um contexto onde houver um procedimento de compreensão ativa do ato de ler, dotado de situações concretas e significativas presentes em textos bem escritos e não em pseudotextos usados para uma simples decodificação conforme se constatam em muitas cartilhas.

Para os PCNs, o ensino da língua deve ser pautado também no trabalho com os textos literários, vistos como essenciais para aplicar maior qualidade ao uso da linguagem:

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma seqüenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com - textos que só servem para ensinar a ler. -Textos que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam

de simples agregados de frases. Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigam (BRASIL, 1997, p.29).

Dito de outro modo, os PCNs consideram que é preciso superar as concepções que apontam a noção de que ler é basicamente decodificar, fazendo a conversão letra/som. Tais concepções, segundo Kleiman (2005), Mortatti (2004) e Soares (2001), têm levado a escola a formar leitores capazes de decodificar, mas que apresentam enorme dificuldade em compreender o que leem. Diante disso, os PCNs assinalam que é preciso repensar a questão do ensino da leitura nas classes de alfabetização:

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições -tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso - aprender a ler, lendo: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler -com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura (BRASIL, 1997, p.42).

A aquisição da linguagem escrita poderá ser facilitada a partir de modelos proporcionados pelo trabalho com textos literários de qualidade, que não sejam fragmentos descontextualizados, pois a leitura literária de qualidade pode tornar o leitor um criador (PAIVA, 2003).

Em outras palavras, o leitor quando envolvido numa relação de interação com a obra literária, encontra significado, compreende o texto e o relaciona com o mundo à sua volta, elaborando novos significados ao que foi lido. Dessa forma, a leitura pode contribuir de forma significativa para o exercício da cidadania e do desenvolvimento social.

Para Cosson (2014, p.27), o bom leitor é “aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”.

A leitura pode, significativamente, numa sociedade letrada, contribuir para o desenvolvimento social e intelectual, conforme destaque dado por Goulart (2007, p.64-65):

Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido 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.

Outro aspecto importante a ser observado é perceber que além da fruição, o livro literário vem sendo usado em outra perspectiva, discutida por Soares (2010b), que o destaca como suporte na alfabetização, no sentido de usá-lo para perceber a relação grafema/fonema, ou seja, possibilitar o trabalho com os aspectos técnicos da alfabetização, como o desenvolvimento de consciência fonológica. Esses livros são definidos pela autora como livros que dão suporte à alfabetização:

Em síntese, livros que podem dar suporte à alfabetização são aqueles que, sem perder a marca literária, colaboram para o desenvolvimento da consciência fonológica, porque dirigem a atenção da criança para os sons da língua, condição para a compreensão do sistema alfabético, que registra os sons das palavras, e não seus significados; são aqueles que contribuem para desenvolvimento da consciência fonêmica, porque levam a criança a perceber a diferença fonológica e semântica entre sílabas e palavras que se distinguem apenas por um fonema; são aqueles que auxiliam a criança a se apropriar do princípio alfabético; são aqueles que concorrem para que a criança tome a língua –a oral e a escrita- como objeto de reflexão e análise. Enfim, são textos literários que manipulam ludicamente os sons da língua, que brincam com transformações de palavras, que propõem jogos com sílabas, que exploram as relações entre fonemas e letras (SOARES, 2010b, p.29).

A proposta de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando (SOARES, 2010b) é o caminho que os alfabetizadores dispõem para inserir o livro literário em suas práticas de trabalho.

Soares (2010b) aponta ainda algumas coleções de literatura infantil que servem a esse propósito: coleção Gato e Rato de Eliardo França (ilustração) e Mary França (texto), coleção Mico Maneco, de Ana Maria Machado (texto) e Claudius (ilustração), coleção Estrelinha de Sônia Junqueira (texto) e Alcy Michele Martin/Eva Furnari (ilustração), todas as coleções “bem estruturadas, textos e ilustrações que atraem as crianças” (SOARES, 2010b, p.23).

As coleções apresentadas têm como característica principal a sequenciação progressiva das dificuldades ortográficas para que as crianças em processo de alfabetização

possam, gradativamente, adquirir competências leitoras que permitam associar grafemas e fonemas de modo que decodifiquem e codifiquem os pequenos textos lidos (muitas vezes com o apoio das ilustrações) e assim construir sua capacidade leitora.

Soares (2010b) registra ainda, nessa discussão, os chamados “livros de alfabeto” cuja principal particularidade é a exploração das relações letras/sons contribuindo dessa forma para a apropriação do sistema alfabético (SOARES, 2010b). A autora considera, portanto, que é indispensável o conhecimento das letras e sons para que a criança seja alfabetizada. Assim a relação letra/som, que é possível visualizar em tais livros, torna-se o pré-requisito para a alfabetização a partir de um contexto literário.

Em síntese, os livros apontados por Soares (2010b) são usados para alfabetizar além de se apresentar como recursos importantes para inserir as crianças nas práticas sociais da escrita, desenvolvendo o letramento literário (SOARES, 2010b).

Vistos dessa forma, os livros de suporte à alfabetização e os livros de literatura infantil, conforme os autores estudados, precisam permear as práticas docentes dos alfabetizadores, que devem considerar a possibilidade de alfabetizar letrando.

2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE LINGUAGEM EM UMA PROPOSTA SOCIOINTERACIONISTA

A Leitura é um sistema de interlocução mediada pelo texto entre leitor e autor. Assim, constrói-se a significação do que foi lido com base nas vivências do leitor e na interpretação que se faz da leitura proposta pelo autor.

Para Lajolo (1994, p.59):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Para que se compreenda a linguagem como processo de interação entre sujeitos e a importância dos textos nesse processo (sejam estes discursos orais ou textos na modalidade escrita), conforme preconiza Lajolo (1994), faz-se necessário recorrer mais uma vez à concepção teórica de Bakhtin (2006, p.37), para quem “O homem inexistente fora de seu contexto sócio histórico e a linguagem, assim, não pode ser entendida sem que esteja inserida nas esferas sociais das atividades humanas.” Em outras palavras, percebe-se na fala de

Bakhtin (2006) a visão enunciativa da linguagem em que a palavra adquire sentido apenas quando inserida em uma situação social, isto é, quando se concretiza o uso da língua por meio do discurso, da enunciação.

Se, por um lado, “a língua não existe por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual” Bakhtin (2006, p.54), por outro, “[...] a literatura é sentida como uma das formas em que se auto-organiza e se autorrepresenta o imaginário [...] criam-se modelos e imagens do mundo” (CASARINI, 1988 apud COLOMER, 2014, p.29).

Se quiser, portanto, destacar o papel do texto literário na formação do leitor e do indivíduo como ser social mediado pela linguagem, não se pode desvincular a língua das práticas sociais e cognitivas que a constituem (MARCUSCHI, 2008).

Assim vistos, os textos literários se constituem em recursos imprescindíveis ao professor que se propõe a trabalhar os aspectos linguísticos essenciais ao domínio da língua padrão: a leitura, a oralidade, a produção textual e a análise linguística dos recursos empregados pelos autores desses textos literários.

Uma discussão teórica importante sobre a leitura de textos é proposta por Koch e Elias (2006, p.11) ao destacarem que:

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito, e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Quando se tem essa perspectiva da língua mencionada por Koch e Elias (2006), cabe ao professor selecionar textos que possam exemplificar, por meio das análises linguísticas feitas, “o vasto conjunto de saberes” que permeiam o ato de comunicação.

A construção do sentido do texto requer um trabalho planejado, uma discussão que possa possibilitar aos alunos a expressão de suas ideias e a construção de hipóteses baseadas no contexto de produção dos textos literários. A escola precisa estabelecer, no trabalho com a linguagem, momentos em que os alunos possam apreciar os recursos expressivos empregados nos textos. Recursos que são amplamente usados no texto literário.

Rossi (2011), ao realizar uma pesquisa sobre os propósitos comunicativos para as atividades de escrita para alunos do Ensino Fundamental, ressalta tal premissa afirmando que:

[...] não há nas escolas um trabalho orientado e planejado para, a partir dos diferentes gêneros de texto, e das estratégias necessárias para se escrever, trabalhar os usos cotidianos da língua, levando os alunos a perceber um texto nos seus aspectos sócio históricos e culturais, e assim construindo sujeitos que interajam com a palavra escrita de uma forma crítica e ativa, objetivo principal do ensino de leitura e escrita nas escolas (ROSSI, 2011, p.574).

A postura geral dos docentes, adotada nas escolas, de acordo com Rossi (2011), leva a questionar a escolarização dos textos, principalmente dos literários, feita por uma fixidez e apresentando uma tendência ao distanciamento do gosto pela leitura como fruição e como elemento norteador do trabalho docente.

Para aprender ler e escrever, opera-se com a linguagem, assim, a escola deve tornar significativas no contexto do ensino da linguagem às experiências linguísticas da criança: como ela se expressa, como avalia o falar do outro; é preciso discutir sobre como se fala e como se deve se fazer entender para que se possa expressar e compreender o pensamento escrito (meu ou do outro), ou seja, “é preciso reivindicar a prática da linguagem como fio condutor do processo ensino aprendizagem” (GERALDI, 1985, p.23).

2.3 A LITERATURA INFANTIL E OS PCNS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os PCNs de Língua Portuguesa para a primeira fase do Ensino Fundamental estabeleceram os seguintes eixos organizadores dos conteúdos:

Quadro 1 - Organogramas PCNs

Língua Oral: Usos e formas	Língua Escrita: Usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.43).

Observando o Quadro, proposto pelos PCNs, é possível perceber que a articulação dos dois eixos organizadores do ensino da língua se estrutura em uma prática que requer uma constante reflexão nos usos e formas da língua na modalidade oral e na modalidade escrita em diferentes situações de comunicação, em contextos formais e informais.

Um aspecto importante a ser destacado nesse contexto, conforme os PCNs, é a ação de planejar que precisa promover na sala de aula atividades envolvendo os atos de falar, ouvir, ler, escrever e refletir sistematicamente. Para isso, os documentos ressaltam que:

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral. Como o autor grego, o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1997, p.65).

Pode-se, a partir da citação, perceber a importância de um planejamento que contemple os eixos propostos para o tratamento dado ao ensino, conforme pôde ser observado no quadro analisado.

Intui-se ainda que ensinar a ler e escrever pode ser uma tarefa difícil sem os textos verdadeiros, aqueles que circulam nos meios sociais como a leitura de uma história ou mesmo de um jornal como exemplificam os PCNs.

O caderno de formação número 1 do PNAIC também discorre sobre o currículo da alfabetização. Nesse fascículo é colocado que o currículo, no ciclo de alfabetização, tem como princípios gerais garantir práticas de ensino de leitura e escrita diversificadas, desde aquelas que priorizam o ensino de letras e sílabas até as que buscam inserir o aluno em práticas que se desenvolvem em diferentes contextos (BRASIL, 2012a, p.6).

Para Moreira e Candau (2007) a discussão sobre currículo envolve muitos outros aspectos: os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais. Esses aspectos se relacionam entre si e se desdobram no conhecimento significativamente construído.

No entanto, para que o conhecimento seja construído no espaço escolar, é preciso, segundo os autores, instituir um espaço na escola que promova um currículo que considere as diferenças culturais, linguísticas, étnicas ou de gênero entre os alunos, para ampliar o acesso à alfabetização de maior número de crianças.

Elaborar um currículo com tais características requer uma nova postura por parte da comunidade escolar. As mudanças relacionadas às práticas de alfabetização nos currículos propõem que este seja visto não como um veículo capaz de transportar algo a se transmitir e absorver, mas como meio de se produzir e reproduzir a cultura. Em outras palavras, um espaço de criação, recriação contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994).

Historicamente, a alfabetização no Brasil sempre segregou alunos oriundos de um meio social desfavorecido. Inicialmente, na década de 1970, com a democratização do ensino, o fracasso escolar estava associado às capacidades de cada aluno, essencialmente aos

alunos oriundos de meio social desfavorável. Em relação aos métodos de ensino, usavam-se cartilhas marcadas por um programa curricular voltado para a aprendizagem do código, desvinculado das práticas sociais letradas. Muitos alunos eram considerados deficientes por não conseguirem assimilar o código por meios dos exercícios mecânicos e repetitivos.

Na década de 1980, o currículo da alfabetização foi marcado pela disputa entre os métodos de alfabetização. A grande dúvida: analíticos ou sintéticos? Os métodos analíticos e os sintéticos eram vistos como vilões do fracasso escolar e, mais uma vez, apontava-se para a grande parcela de crianças da rede pública que ficava retida na 1ª série. As teorias construtivistas e interacionistas acabam por influenciar novas práticas de alfabetização. Os currículos foram reconstruídos e priorizou-se a interação da criança com a escrita no processo de aquisição da língua.

Na década de 1990, o surgimento do conceito de letramento solidifica o discurso da importância de se ensinar os usos e funções da língua escrita na alfabetização. Entretanto, atualmente, a despeito das novas concepções da alfabetização, muitas crianças continuam a concluir o ciclo de alfabetização sem estarem alfabetizadas. Soares (1985) atribui tal fato à perda da especificidade do processo de alfabetização ocasionado por mudanças conceituais que provocaram equívocos e falsas inferências das novas teorias advindas do construtivismo. A autora alerta ainda que as facetas da alfabetização referentes à linguística, fonética e fonologia foram obscurecidas. Além disso, discute o pressuposto de que apenas o contato intenso com material escrito não garante a aquisição da alfabetização.

Nessa perspectiva, um currículo adequado seria aquele que, segundo as teorias vigentes, garantisse a vivência, desde cedo, das crianças com atividades que promovam a reflexão sobre as características do sistema de escrita de forma lúdica em contextos de leitura que privilegiem diferentes textos (BRASIL, 2012a, p.22). Nesse contexto, o livro literário surge como fundamental para promover essa vivência e a reflexão sobre a escrita. Tal constatação pode ser também confirmada na assertiva sobre a leitura literária encontrada nos PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I:

Para tornar os alunos bons leitores-para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a 'aprender fazendo'. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL, 1997, p.43).

A respeito dessa mobilização rumo ao encontro da literatura com o ensino da língua como enfocam as diretrizes curriculares, observa-se que Saraiva (1996), na obra intitulada “A cilada da dissociação entre o ensino da língua e da literatura”, apresenta uma reflexão que compactua com essa afirmativa e reforça a necessidade de associar a literatura a esse ensino. Desse modo, a literatura pode contribuir para o conhecimento de mundo do leitor:

A convergência entre o ensino da língua e o da literatura centraliza-se na relação texto-leitor: se o texto é objeto significante, é o leitor que, por sua atividade, nele constrói a significação. Este posicionamento acentua a natureza processual do texto literário e da leitura: por um lado, a estrutura lacunar do texto exige a participação do leitor; por outro, a leitura a que ele procede é influenciada por seu comportamento linguístico e por suas condições socioculturais. Em decorrência disso, as significações do texto adquirem um caráter mutável e transitório, visto que se expandem em função da atividade do leitor; ele, por sua vez, sofre os efeitos da leitura, pois esse ato cognitivo é não apenas influenciado por sua experiência de mundo, como também a modifica, uma vez que passa a fazer parte dela (SARAIVA, 1996, p.5-6).

Diante do exposto, fica evidenciado que o papel da escola é levar seus alunos ao conhecimento das especificidades do trabalho como o texto literário para que o processo de escolarização possa ocorrer sem que se percam as características, as singularidades e as potencialidades dos usos desses textos quando tomados como prática cultural.

Para Peres e Gonçalves (2013, p.62), a concepção de leitura e o trabalho a ser feito com os livros é uma tarefa que não se pode considerar conclusiva, pois há infinitas práticas, conforme pode ser constatado na assertiva abaixo:

A leitura tomada como prática cultural é dinâmica, nômade e difícil de ser apreendida. O caráter inventivo e criativo da leitura potencializa pontos de conexão que extrapolam a linearidade de possíveis marcadores de protocolos de leitura, do impresso e da escolarização da leitura.

Em outras palavras, a leitura de um livro passa por diferentes contextos e alterações até que seja feita sua apropriação. Ou melhor, “O livro se constitui como uma relação que potencializa inúmeras relações; não apenas um objeto de leitura, mas um instrumento da cultura de homens e mulheres. Leitura é interação e fluidez” (PERES; GONÇALVES, 2013, p.62).

2.4 É POSSÍVEL ESCOLARIZAR A LITERATURA SEM DESCARACTERIZÁ-LA? O FAZER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR

A relação entre a língua e a literatura, na visão de Saraiva e Mügge (2006), forma, no Ensino Fundamental, “um binômio de unidade e de harmonia”, o que torna imprescindível estabelecer o lugar ocupado pela literatura nessa etapa do ensino, para que ela possa contribuir para o pleno domínio das competências que envolvem a leitura e a escrita.

Desse modo, o que se pode depreender dessa discussão é que a literatura não pode ser dissociada das práticas de ensino da língua. Historicamente, o estudo da literatura infantil sempre esteve associado a duas perspectivas: o aspecto estético da literatura como arte e o aspecto pedagógico e doutrinário que está na gênese histórica da produção literária direcionada às crianças (ZILBERMAN, 1985). Nesse sentido, faz-se necessário saber (ou descobrir?) a forma adequada de lidar com o processo de escolarização da literatura nos primeiros anos do Ensino Fundamental, para que ela possa ser alicerce da aquisição da língua pelos alfabetizando.

Se vista como arte, a literatura deve cumprir o seu papel de formar e informar, tornando o leitor crítico e capaz de reconhecer as leituras “como fonte de prazer e sabedoria, que não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola” (LAJOLO, 2000, p.7). Vista sob essa perspectiva, a literatura cumpre um papel social importante no desenvolvimento cultural do indivíduo, colaborando não só para sua inserção no mundo letrado, mas também para seu aprimoramento intelectual. Saraiva (2001, p.23) também focaliza tal perspectiva ao dizer que: “cabe à escola mais do que alfabetizar e possibilitar a seus alunos o domínio de um código e, através desse, a convivência com a tradição literária: dela se espera formar o leitor”.

Essa autora afirma ainda a relevância do papel da escola na formação do comportamento do leitor que então deixa de considerar a leitura como “atividade ocasional para integrar-se à vida do sujeito como necessidade imperiosa de que decorrem prazer e conhecimento” (SARAIVA, 2001, p.23).

Se se objetiva formar um leitor proficiente, os estudos evidenciados apontam que a escola precisa buscar uma ação pedagógica que consiga estabelecer o lugar da literatura nas práticas de alfabetização, bem como reconhecer os equívocos que existem na concepção de leitura como mera decodificação. Magda Soares (2001) aponta dois equívocos principais: se vista pela perspectiva que enfoca o aspecto pedagógico, deve-se observar dois importantes

usos da literatura infantil pela escola no que concerne ao trabalho do professor, durante o período de alfabetização e os equívocos que daí decorrem.

O equívoco primeiro está na forma como a escola se apropria dessa literatura: “Nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a para atender a seus próprios fins faz dela uma literatura escolarizada” (SOARES, 2001, p.17).

Considerando essa finalidade, a escola usa a literatura como pretexto para ensinar seus conteúdos, muitas vezes, usando fragmentos descaracterizados e descontextualizados dos textos literários para fins como a execução de tarefas escolares que nem sempre colaboram para a formação eficiente do leitor.

O segundo equívoco, apontado por Soares (2011), consiste em considerar “a produção da literatura infantil para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar busca-se literalizar a escolarização da literatura infantil”.

A essa relação entre a escola e a literatura, Lajolo (1997 apud SOARES, 2011) alerta a respeito do “pacto da literatura infantil com a escola”. Esse pacto esclarece que, com a democratização do acesso à escola, surge também o apogeu da literatura. A partir de então, produtores e distribuidores de livros passam a produzir uma literatura destinada a atender “necessidades escolares”, isto é, produzem livros que incorporam conteúdos escolares com narrativas infantis, os denominados paradidáticos, que não podem ser considerados literários. Por isso, Soares (2011) avalia que a questão a ser discutida é como fazer a escolarização adequada da literatura; a escolarização que não “deturpa, falsifica ou distorce” os textos literários. Ou seja, a escolarização da literatura que busca o conhecimento das práticas de leitura nas mais diversas situações sociais, que contribuem para a formação de valores “próprios do leitor que se quer formar” (SOARES, 2011, p.47).

Tudo que foi exposto pretende comprovar que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes e, que o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares” (SOARES, 2011). Destarte, torna-se fundamental que os professores, desde o início da escolarização dos alfabetizandos, incorporem em sua prática de formação de leitores, as perspectivas de análise necessárias, ou seja, é preciso que sejam feitas as relações entre o processo de escolarização e o emprego da literatura infantil para a formação do leitor proficiente. Assim, o trabalho com a literatura convida os educadores a repensarem o fazer pedagógico, voltado especificamente para o processo de formação de leitores autônomos e inseridos em uma sociedade cada vez mais letrada.

Uma questão que também se torna essencial no ensino da literatura é o planejamento. Cosson (2014, p.23) afirma que, ao se refletir sobre o planejamento das atividades envolvendo as práticas docentes que se referem à formação do leitor, “é fundamental que este seja organizado segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar”.

Diante das considerações feitas, percebe-se que o processo de escolarização da literatura é inevitável. Cosson (2014), Paiva (2003) e Soares (2010a) destacam que, por isso, é preciso que a escola busque práticas de leitura que promovam a valorização do espaço dado a essa literatura no contexto escolar, sem descaracterizá-la, e elevá-la ao lugar que deve ser ocupado pela literatura infantil nos anos iniciais: suporte para a aquisição da leitura na alfabetização e para a formação do leitor proficiente.

2.5 O ESPAÇO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

O ensino da língua materna nas escolas brasileiras tem sido preocupação constante de professores e pesquisadores em geral. O que as pesquisas têm mostrado é que grande parte dos alunos terminam o Ensino Fundamental sem conseguir ler com fluência, compreensão e, sobretudo, sem conseguir expressar seu pensamento por escrito⁶. Compactuamos com Geraldi (1985) de que o ensino da língua deve se centrar nas práticas de leitura, produção textual e prática de análise linguística. Também Marcuschi (2008) ressalta que existe hoje o consenso de que o ensino da língua deve ocorrer por meio de textos com base em uma proposta sociointeracionista. Textos em geral: falados, escritos e de variados gêneros.

Acredito que os textos literários possuem os suportes conceituais necessários a essas práticas e servem de modelos para que a abordagem metodológica proposta por Geraldi (1985), acima mencionada, possa possibilitar o domínio efetivo da língua padrão na escrita e na oralidade.

Zilberman (2006), na apresentação da obra organizada por Saraiva e Mügge (2006), intitulada “Literatura na Escola”, procura destacar que escola e literatura sempre foram e

⁶O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), lançam mais uma edição da pesquisa que completa uma década. Os resultados mostram que, durante os últimos 10 anos, houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades se manteve praticamente inalterada, em torno de 25 %.

serão parceiras. A autora lembra que, desde a Antiguidade Clássica, os professores vêm se valendo da literatura para transmitir os conhecimentos escolares. Partindo desse pressuposto, pretendo discutir como a escola tem feito uso da literatura como instrumento para a formação do leitor e, conseqüentemente, no ensino da língua materna.

Antes de aprofundar tal questionamento, vale ressaltar que a visão que aqui está sendo considerada de literatura é em um sentido amplo como propõe Bettelheim (1999), conforme consta na epígrafe desse texto; a leitura literária como fator preponderante ao enriquecimento cultural e social do homem. Essa mesma compreensão que é expressa por Cândido (1995), ao relacionar a literatura como uma necessidade básica do homem:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente de nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CÂNDIDO, 1995, p.24).

Vista dessa forma, a reflexão sobre o emprego de textos de literatura, na fase inicial de aquisição da língua materna, requer que se pense na leitura de livros cujos textos sejam capazes de promover o letramento⁷.

Se letrar o sujeito significa formar leitores capazes de ler criticamente e continuar aprendendo sempre, é preciso que se faça uma reflexão importante: a escola precisa se assumir como formadora de leitores em todas as instâncias do processo de escolarização do indivíduo.

Se se pensar em uma escola formadora de leitores que continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras além dos muros da escola, é necessário que se faça outra importante análise: a leitura é uma prática social que envolve o aprimoramento do domínio linguístico. Vista assim, a leitura literária exige uma concepção maior do uso que vai além das práticas escolares, “a leitura de mundo” (FREIRE, 1989, p.9).

Para exemplificar essa concepção, recorro a Cosson (2014, p.17):

⁷Letramento compreendido aqui na acepção de Soares (2006, p.31) como: “[...] o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema (a alfabetização) em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”.

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser elaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura podemos ser outros podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela ficção.

Se a experiência literária é capaz de socializar os processos formativos da linguagem, seja para formar leitores ou indivíduos capazes de expressar seus pensamentos por escrito ou para ler com criticidade, fica mais uma vez evidenciado o papel da escola nesse processo, na medida em que se faz preciso buscar meios de proporcionar uma escolarização adequada dos textos literários. E por ter essa função de humanizar e socializar o homem por meio de sua fruição é que é preciso valorizar a linguagem como o instrumento que permite tal processo (CÂNDIDO, 1995).

Em outras palavras, vale relembrar a concepção bakhtiniana de linguagem e de como o discurso é um processo social que se constitui na polifonia, permeado sempre pelo discurso do outro (BAKHTIN, 2008):

O nosso discurso da vida prática está cheio das palavras dos outros. Com algumas delas fundimos inteiramente nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos as terceiras das nossas próprias intenções que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2008, p.233).

Como professora alfabetizadora e como coordenadora pedagógica, tenho buscado, por meio dessa vivência na escola, recursos que aproximam a formação de leitores (desde os anos iniciais à consolidação do processo pleno da aquisição das habilidades de leitura e interpretação de textos), procurando mediar o papel da literatura nessa formação.

Tal mediação implica em entender a leitura em uma perspectiva ativa e reflexiva, ancorada na concepção sociointeracionista de linguagem. No item seguinte, busco problematizar os pressupostos dessa concepção.

2.6 A FORMAÇÃO DO FORMADOR DE LEITURA

Analisando as perspectivas apresentadas sobre as relações entre escola e literatura infantil, é válido observar que o fato de a escola lançar mão desse recurso para incorporá-lo

em suas práticas, requer dos professores conhecimentos teóricos dos conceitos sobre literatura, da concepção que a literatura denominada infantil tem adquirido no processo de escolarização, haja vista que, historicamente, a literatura infantil, desde o seu aparecimento, vem desempenhando um papel de formadora de valores morais e sociais a partir do uso que a escola tem feito dos textos literários, muitas vezes, exclusivamente com essa função. Por isso, concordo com a argumentação de Foucambert (1994, p.36-37) a respeito da formação do professor como mediador de leitura:

A formação inicial e contínua de cada professor deve tender a torná-lo um perito em literatura infantil, alguém que conhece o que é publicado nessa área, dispõe dos meios para analisar essas produções, sabe apresentá-las, reflete sobre seu poder de exclusão em relação a todas as crianças que não pertencem às classes médias. Isso porque, certamente, o aumento do número de leitores não passa pela generalização pura e simples do atual modelo de leitor; passa sim, pela diversificação das práticas de leitura e, portanto, pela evolução dos escritos disponíveis. É inconcebível que professores, cuja missão é precisamente abrir caminhos para a democratização da leitura, não se engajem totalmente numa reflexão sobre o livro para crianças e jovens: não se pode separar o que é oferecido para ler do aprendizado da leitura propriamente dito.

Por essa linha de pensamento, a escola precisa fazer o seu papel de mediadora, por meio de ações que habilitem o professor a conhecer os processos pelos quais o indivíduo se torna um leitor. Conforme salienta Aguiar (2011, p.250):

Para que o indivíduo se torne um leitor, é necessário que esteja apto a fazer a discriminação eu X mundo, pela estruturação de sua personalidade e conscientização do processo de internalização por que passa. A essa particularização individual corresponde, no âmbito social, uma outra particularização, pela possibilidade de distinção entre o público e o privado. Por outros caminhos, tem-se aqui também um movimento que leva o sujeito ao singular quando ele deixa de ser um elemento do grupo primitivo para se tornar um membro atuante da sociedade.

Essa internalização ocorre a partir de diferentes experiências realizadas pelo indivíduo por meio de leituras diversificadas. Como se vê, a leitura assim vista propicia a formação do indivíduo que precisa ler sempre para adquirir as condições que possibilitem essa passagem do individual para o social. As experiências de formação desse leitor precisam, portanto, ser múltiplas, prazerosas, alicerçadas por livros de qualidade, de maneira que o leitor transponha a barreira do “pensamento mítico/público para o individual/privado, o que corresponde à passagem da cultura oral para a escrita” (AGUIAR, 2011, p.251).

A aproximação entre leitores e livros a ser feita pela escola precisa acontecer de maneira planejada, partindo da oferta de textos livres e os mais diversos possíveis, porque só

assim poderá oportunizar os processos de internalização que permitem a ressignificação das leituras em nível individual para que possa haver a integração no nível social. Sob esse prisma, a biblioteca escolar assume importância capital para propagar e impulsionar o acesso aos bens culturais por meio dos livros.

Corsino, Vilela e Castelo Branco (2014, p.257) consideram de suma importância “as interações, e apropriações das crianças a partir do texto literário”. As autoras reforçam tal proposição ao afirmar que “As crianças leem literatura de corpo inteiro - ora mimetizam, ora entram em empatia com os personagens e situações -, negociam sentidos, fazem associações, apreciam o texto verbal e o visual, os colocam em diálogos, brincam, ressignificam”.

As afirmações acima, segundo as autoras, servem para confirmar o fato de que a literatura tem função primordial de formadora e formativa de leitores. Pensando sobre esses aspectos, o formador de pré-leitores, no caso os professores das séries iniciais, precisa conhecer os diversos aspectos que vão contribuir para que a criança possa apreciar a relação estética expressa na arte literária.

Assim, não se pode negar que os estímulos externos, que mediam a formação do leitor, encontram-se, em sua maioria na escola ou na família. Sabendo que nem sempre a família, no caso da sociedade brasileira, por motivos diversos, entre os quais se destacam os socioeconômicos, proporciona esses estímulos, a participação da escola na formação do leitor passa então a ser de suma importância.

Cabe, portanto, aos professores, supervisores, bibliotecários, enfim a todos os envolvidos no processo de mediação na formação do leitor se conscientizarem de sua importância nesse processo bem nas atividades que vão mediá-lo.

O planejamento das atividades que vão mediar a leitura precisa ser embasado em estratégias que permitam a gradativa evolução do leitor iniciante para que este possa, aos poucos, aprimorar suas condições internas assim como a capacidade de atenção e de concentração, buscando um amadurecimento que o leve a buscar novas experiências de leitura.

Aqui, vale destacar experiências que contribuirão para que o leitor construa um caminho que permitirá a ele conhecer, buscar novas experiências e descobrir novas formas de lidar com o texto, percebendo que ler é um constante exercício de reconstruir sentidos para o que foi escrito. Obviamente, o amadurecimento do jovem leitor requer que se respeite o seu ritmo, sua capacidade de reflexão e o encorajamento de novas experiências por parte do mediador.

A concepção aqui defendida é a de que o livro infantil ensina a ler, leva a repensar quão importante é o papel do adulto mediador desse contato entre a criança e os livros. Eco (1981) reforça que ler se aprende lendo. Assim, mediar os mais diversos recursos que se fazem presentes na ação do leitor com o livro é a forma que a mim me parece mais adequada para o domínio da compreensão leitora.

Soares (2006) e Freire (1989) foram alguns dos precursores a afirmar que estar alfabetizado é se tornar consciente do poder da leitura para a construção da cidadania consciente e reflexiva. Bortone (2015, p.154) reafirma tal assertiva ao dizer que:

Há uma urgência em se tornar a leitura da criança um processo significativo e amplo, uma vez que o texto escrito constitui, principalmente em comunidades de tradição oral, no maior obstáculo ao sucesso escolar. Torna-se, portanto, fundamental, a partir da própria realidade sociocultural da criança ensiná-la a compreender o texto escrito e, a partir daí, desenvolver na criança uma visão de mundo crítica e ampla.

Transportando tais afirmações para o trabalho com textos literários, fica evidente que a literatura, com suas diferentes vozes e possibilidades ilimitadas de interpretação, é um elemento fundamental para alcançar os objetivos propostos pelos autores mencionados acima.

Evidentemente, diante do exposto, é preciso repensar a atuação do mediador de leitura e sua importância na formação de jovens leitores. Para tanto, faz-se necessário analisar as concepções do professor em relação ao trabalho a ser feito em sala de aula para motivar, despertar e buscar a valorização do texto literário, concedendo-lhe espaço nas práticas docentes.

Para Soares (2006), a escola só exercerá seu papel de formadora de leitores em grande número se existir uma prática sistematizada de leitura, com riqueza de materiais escritos, bibliotecas funcionais e adequada formação dos professores que devem também ser bons leitores.

Assim, buscarei no item seguinte perceber como a literatura infantil está posta nos cursos de formação dos professores alfabetizadores.

2.7 O TEXTO LITERÁRIO COMO SUPORTE PARA FORMAÇÃO DO LEITOR

Promover a formação dos alunos como cidadãos inseridos na cultura escrita é, sem dúvida o objetivo primordial da escola. Considerando esse propósito, a leitura dos textos literários pode ser vista como essencial na formação do leitor competente.

Ao ensinar não apenas a teoria literária, mas a ler a literatura, a escola consegue formar o leitor que é capaz de construir um sentido para aquilo que lê; que é capaz de entender o contexto sócio-histórico em que vive.

Quais seriam, portanto as características desse leitor? Para Colomer (2014), essas características dizem respeito ao pressuposto de que, por meio da literatura, pode-se estabelecer a função de aprendizagem da linguagem que a escola propõe a desenvolver em seus educandos:

Já aludimos antes à consideração da literatura como “gênero segundo,” capaz de absorver qualquer discurso linguístico de maneira que, como se disse repetidamente, a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais. É uma ideia que sustenta que os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral (COLOMER, 2014, p.36).

Se a literatura merece toda importância no contexto escolar, é preciso destacar alguns aspectos fundamentais à formação do leitor literário. Saraiva (2001, p.17) colabora com a discussão proposta por Colomer (2014) quando situa a literatura como função “formadora que induz o indivíduo a melhor conhecer a si mesmo e ao mundo que o cerca [...] desenvolve um posicionamento crítico frente aos recursos expressivos da língua”.

Situando-me frente às considerações feitas sobre a importância do papel formador do texto literário na formação de leitores, acredito que três proposições são fundamentais a essa formação.

A primeira diz respeito à ação pedagógica do professor: “não se aprende o que não se gosta” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p.12). A ação pedagógica na formação do leitor deve induzir o aluno a apreciar o texto literário, descobrir suas nuances e perceber a linguagem literária como um mecanismo capaz de expressar o belo, o inusitado, a criatividade e o prazer.

A segunda se refere ao fato de que se deve fazer uma profunda reflexão sobre o leitor, ou seja, colocar o sujeito no lugar do processo: “A aprendizagem não se evidencia ao próprio aluno e ao professor se aquele não expressar de modo pessoal e, de preferência, original o que passou a conhecer” (SARAIVA; MÜGGE, 2006, p.13).

Por fim, a terceira proposição remete ao fato de que só há adequada formação do leitor quando esse dispõe de variadas e sugestivas opções adequadas à faixa etária, textos selecionados de bons autores e ordenados por uma sequência de ações pedagogicamente planejadas pelo docente: “se a leitura ocorre conforme essa sequência de ações, é assim que o

professor pode agir para não romper a cadeia de deciframento da escrita por parte do destinatário ou receptor” (SARAIVA; MÜGGE 2006, p.13).

Formar leitores, conforme apontam as concepções discutidas, requer da escola preparo docente, envolvimento e planejamento adequados, de modo que o texto possa formar leitores que se preparam também para a vida além do contexto escolar.

Ao analisar os pressupostos do trabalho com texto no ensino da língua materna, percebe-se que questões propostas por Antunes (2009), Geraldi (1985) e Marcuschi (2008) envolvem, sobretudo, a discussão crítica das próprias práticas por meio de uma reflexão pelos professores. Os estudos desses teóricos apontam que é possível uma escolarização adequada da literatura e do texto literário, quando há o engajamento de todos na busca da construção de alternativas que favoreçam a formação de leitores. A discussão crítica de certas práticas escolares tradicionais no ensino da língua deve fazer parte da formação permanente do docente. A consolidação de uma nova prática pedagógica que ofereça aos alunos uma possibilidade concreta da fluência na linguagem verbal oral e escrita só é possível com a formação adequada do docente, pois a formação permanente do leitor precisa ser assumida em todas as instâncias educativas (FOUCAMBERT, 1994).

2.8 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

Ainda com o intuito de conhecer o que vem sendo pesquisado sobre a temática desta pesquisa e para que pudesse me inteirar do assunto desta pesquisa frente a outras que abordam a mesma temática, busquei conhecer pesquisas já existentes; fiz uma revisão bibliográfica em três portais: Scielo, Portal de Periódicos da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira entre 2008 e 2015. Para essa busca, usei as palavras chaves que orientam este estudo: literatura infantil, leitura e alfabetização.

Pesquisando no portal de periódicos da Capes com as palavras-chave já mencionadas foram encontradas 74 publicações entre artigos, dissertações e teses. Desses, 60 são artigos e apenas quatro se referem diretamente ao objeto desta pesquisa: o espaço do livro literário na alfabetização. Dois desses artigos tratam diretamente da questão da literatura na formação do leitor, um trata da questão da avaliação da leitura do leitor iniciante na Provinha Brasil e outro trata de aspectos relacionados à leitura e às práticas educativas de professores.

Os demais, 24 tratam de aspectos fonológicos ligados à leitura e à alfabetização e ao desenvolvimento da consciência fonológica; 1 se refere à área da educação física; 7, à memória de leitores; 1, sobre literatura de cordel; 2, sobre o estudo de gênero na literatura; 1,

sobre a leitura literária em classes hospitalares; 2, sobre a literatura literária relacionada a ciências sociais; e 14, sobre a literatura infantil ligada aos assuntos de psicologia da educação. Encontrei também 1 que trata de um levantamento sobre o financiamento da leitura; 1 diz respeito à leitura literária e ao currículo; 1, sobre método de leitura; e ainda 1, sobre literatura e publicidade.

Destaco abaixo os artigos que considere pertinentes a esse estudo:

Quadro 2 - Artigo do Portal da Capes

Título: Leitura e escrita na pré-escola: superação da mecanização por meio de situações reais de leitura e escrita

Autor: Paula Renata Amorim

Publicado em: Nuances: Estudos sobre Educação, Vol. 5, 2009.

Reflete sobre a forma como a pré-escola vem trabalhando a alfabetização, bem como propõe alternativas de trabalho que superem a mecanização do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Quadro 3 - Artigo do Portal da Capes

Título: A leitura mediada da literatura infantil como ferramenta para a alfabetização emocional

Autores: Riquelme, Enrique; Munita, Felipe

Publicado em: Estudos pedagógicos (Valdivia), 2011, Vol.37(1), p.269-277 [Periódico revisado por pares]

A leitura de textos literários na infância permite à criança leitora explorar mundos de ficção nos quais são representadas distintas realidades, caracterizadas por uma série de interações sociais e, portanto, de processos emocionais. No presente artigo, os autores destacam as contribuições da leitura de textos da literatura infantil no desenvolvimento emocional e social das crianças, através de um processo denominado “leitura mediada”.

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Quadro 4 – Artigo do Portal da Capes

<p>Título: Sensibilização para a leitura.</p> <p>Autora: <u>Zilberman, Regina</u> Acta Scientiarum Language and Culture (UEM), Jan, 2008, Vol.30(1), p.1(9) [Periódico revisado por pares]</p> <p>A literatura lida com a imaginação e coopera para a formação do ser humano. Ler obras nacionais, destinadas ao público infantil, colabora para o fortalecimento do imaginário da criança brasileira. Sugerem-se atividades com livros pertencentes à literatura infantil brasileira, a serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula.</p>
--

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

A partir da seleção no banco de dados da Scielo, observa-se que os artigos 2, 3, 6, 8, 12 e 13 abaixo numerados são os que mais se aproximam da temática que pesquiso. A leitura desses textos contribuiu para o embasamento teórico desta pesquisa.

Quadro 5 - Resumo dos Artigos- Scielo

1) Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico.	E. Zamboni; S.G Fonseca.	2010	O uso da literatura infantil para a aprendizagem da temporalidade histórica.
2) Letramento e alfabetização: as muitas facetas.	Magda Soares	2006	Faz um contraponto com outro texto da autora denominado “As muitas facetas da alfabetização”. Discute a alfabetização na perspectiva do letramento. E os equívocos resultantes da associação da palavra letramento à alfabetização.
3) Alfabetização, leitura e escrita: 25 anos de ANPED e 100 anos de Drummond.	C. Goulart e S. Kramer.	2006	Texto que discute as experiências de leitura nos GT Alfabetização, Leitura e escrita dos anais da ANPED.
4) Dramatização de histórias infantis e a compreensão de leitura por crianças.	L. M.M Massignani; A.R Oliveira; O.M Kubo; S. P. Batomé.	2012	Procura aferir o efeito da dramatização de histórias sobre o grau de compreensão em crianças alfabetizadas.
5) Leituras de Histórias e evocação dos estados mentais por pré-escolares.	M. C. Rodrigues; M. W. Henriques; M. de O. Patrício.	2009	Investiga a evocação de termos mentais por crianças de 5-6 anos na leitura de um livro infantil narrado por imagem.
6) Espaços, recursos e habilidades de leitura de	Roberta A. Teixeira.	2009	Discute a importância da utilização de bibliotecas, salas de leitura, salas de

estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro- Estudo Exploratório.			aula e cantinho de leitura no desempenho escolar de alunos no que se refere à aquisição da leitura e escrita.
7) Literatura Infantil, teoria da mente e processamento da informação.	M. C Rodrigues; P.A. Oliveira; J. C Rubac.	2007	Discute as possibilidades de aplicação da literatura infantil como recurso para promover o desenvolvimento sociocognitivo de crianças de 4-6 anos.
8) Ética, Estética e Psicopedagogia no ensino da literatura infantil: A circulação do pensamento Jesualdo Sosa no Brasil.	Fernando R. Oliveira.	2014	Discute aspectos do pensamento sobre literatura infantil formulado pelo poeta uruguaio sobre o ensino e o trabalho com a literatura infantil no Brasil.
9)A Apropriação de leitura e Escrita na Alfabetização: Estudo Exploratório de uma avaliação externa.	G. Rocha; R. F. Martins.	2014	Analisa o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e o uso das reproduções das ações presentes no texto literário no processo de alfabetização.
10) A multimodalidade na literatura infantil e a formação de professores leitores.	C. A. Belmiro.	2010	Analisa as relações entre as imagens e os textos verbais em livros de literatura infantil no resgate de experiências de leitura de professores.
11) Literatura no Brasil: Uma história de sua história.	C. Pereira	2013	Faz uma resenha sobre pesquisas que abordam historicamente a alfabetização no Brasil.
12) Sobre livros, bibliotecas e prazer: por que projetos de leitura devem ser multiplicados.	G. Soares.	2013	O texto faz uma análise do acesso de alunos da rede pública, à biblioteca, com apresentação do acervo, narração e leitura de histórias e sugestões de leitura para alunos e professores da Educação Infantil do Ensino Fundamental.
13) As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?	E. B. C de Albuquerque, A. G de Moraes.	2008	Os autores analisam o fazer pedagógico de alfabetizadores e o papel do texto literário no contexto da alfabetização.
14) Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI.	M.R.L Mortatti	2014	O texto problematiza as relações entre literatura e ensino, com ênfase na história recente do ensino da literatura (infantil) na educação escolar brasileira. Discute ainda a importância da leitura (literária) da configuração de textos literários para o processo de formação de leitores, assim como as implicações para a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.
15) Leitura: entre leitor e	B.	2011	O artigo discute os sentidos que o ato

texto	Hillesheim, L. R Cruz, K. C. Cavagnol.		de ler assume abordando os diferentes entendimentos sobre a leitura e a relação entre leitor e texto.
16) A mediação de leitura como recurso de comunicação com crianças hospitalizadas	Ceribelli, Carina; Nascimento, Lucila Castanheira; Pacifico Soraya Maria Romano e Lima, Regina Aparecida Garcia de.	2009	O objetivo deste trabalho é apreender em que medida a estratégia da mediação de histórias, proposta pelo Projeto Biblioteca Viva em Hospitais, pode ser recurso de comunicação com a criança hospitalizada.

Fonte: <http://search.scielo.org/>

Dentre as teses e dissertações do Portal Scielo, 14 no total, pude observar que tais trabalhos tratam da questão da leitura nos mais variados âmbitos: mediação de leitura, dificuldades no processo de aquisição de leitura, usos da leitura literária na escola, o realismo literário na literatura infantil, a leitura literária e a alfabetização na Educação Infantil, didatização do livro literário, projeto de incentivo da leitura do jovem leitor, e o livro literário nas práticas docentes de alfabetizadores.

Destaco, entre essas, seis que possuem interfaces com a temática desta pesquisa.

Quadro 6 - Teses e Dissertações do Portal Capes

TÍTULO	AUTOR	ANO de PUBLICAÇÃO	TEMÁTICA
1)O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido.	Eliana Guimarães Almeida.	2011	Teve como objetivo geral analisar práticas de letramento literário em turmas de alfabetização, com vistas a perceber as possibilidades de formação do leitor de literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido.
2)Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa.	Virginia De Souza Oliveira.	2011	Teve como objeto problematizar as práticas pedagógicas que envolvem a literatura no contexto escolar.
3)Os processos de alfabetização e letramento na	Maria Angélica Lucas Oliveira.	2009	O objetivo desta pesquisa consiste em investigar como os professores de educação

educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores.			infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento.
4)A (in)evitável didatização do livro infantil através do livro didático.	Ana Maria Da Silveira Bossi.	2000	O processo de didatização dos textos apropriados dos livros infantis através dos livros de alfabetização foi o objeto de estudo desta pesquisa que se centrou nas transformações de natureza grafo-plásticas, textuais, linguísticas e contextuais que neles ocorrem, tendo em vista a sua escolarização.
5)Projeto de incentivo à leitura: uma experiência de formação do professor alfabetizador.	Lila Cristina Guimarães.	1996	Este trabalho se propõe a refletir historicamente sobre o Projeto de Incentivo à Leitura - Subsídios Metodológicos para Professores da 1º Série do 10 Grau, o qual foi desenvolvido em algumas escolas públicas do município de Campinas, SP, de 1983 a 1985.
6)O texto literário infantil em contextos de alfabetização: um olhar para as práticas de formação inicial do leitor.	Ariana Fagundes da Silva Generoso	2014.	Este trabalho é constituído de uma investigação de cunho diagnóstico acerca de uma determinada realidade escolar.Trata-se de um estudo de caso baseado na coleta de dados através de observações e de entrevistas semiestruturadas.

Fonte: Organizado pela autora

A pesquisa no Banco da Biblioteca Digital Brasileira elencou 14 trabalhos, sendo cinco teses e nove dissertações, listadas abaixo:

Quadro 7 - Teses e Dissertações da BDTD

TÍTULO	AUTOR	CONTRIBUIDORES	INSTITUIÇÃO DE DEFESA	ASSUNTO	ANO
1) O texto literário infantil em contextos de alfabetização: um olhar para as práticas de formação inicial do leitor.	Ariana da Silva Fagundes Generoso.	Maria Inês Côrte Vitória (Orientador).	http://www.pucrs.br/Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	Alfabetização leitura, educação, leitores, formação.	Mestre 2014
2) Literatura infantil e ludicidade no livro didático de 1º ano de ensino fundamental.	Camila Matos de Oliveira Daniel.	Cleide Vitor Mussini Batista. (Orientador) Renilson José Menegassi (Membro da Banca), Miguel Luiz Contani (Membro da Banca).	http://www.uel.br/bc Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados.	Livros didáticos - Leitura, Livros e leituras para crianças, Lúdico - Livros didáticos.	Mestre 2010
3) Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores.	Maria Angélica Oliveira, Francisco Lucas.	Marieta Lucia Machado Nicolau (Orientador).	Universidade de São Paulo.	Alfabetização, educação infantil, letramento.	Doutor 2009
4) O governo da infância: práticas de alfabetização no Estado da Bahia.	Reginaldo Santos Pereira.	Nilson Fernandes Dinis (Orientador).	http://www.bdt.d.ufscar.br Universidade Federal de São Carlos.	<i>Infância, Governo, Currículos, Alfabetização.</i>	Doutor 2015
5) Concepções de alfabetização e letramento: o que dizem os professores formadores	Angelita Maria Gambeta Stuepp.	Otília Lizete Martins de Oliveira Heinig (Orientador) Rita Buzzi Rausch (Membro da Banca), Adriana Fischer (Membro da Banca).	http://www.furb.br Universidade Regional de Blumenau.	Alfabetização, leitura, literatura.	Mestre 2010
6) A (in)evitável didatização do livro infantil	Ana Maria da Silveira Bossi.	Antonio Augusto Gomes Batista (Orientador) Antonio Augusto Gomes Batista (Presidente da Banca), Márcia Azevedo de Abreu	http://www.ufmg.br/ Universidade Federal de Minas Gerais.	Livros didáticos, Literatura infanto-juvenil, Est	Mestre 2000

através do livro didático.		(Membro da Banca), Magda Becker Soares (Membro da Banca).		udo e ensino.	
7) O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido.	Eliana Guimarães Almeida.	Maria Zelia Versiani Machado (Orientador) Maria Zelia Versiani Machado (Presidente da Banca), Hércules Tolêdo Corrêa (Membro da Banca), Aracy Alves Martins Evangelista (Membro da Banca).	http://www.ufmg.br Universidade Federal de Minas Gerais.	Educação Teses. Literatura infanto-juvenil Teses, Livros e leitura Teses, Letramento Alfabetização, Educação de crianças, Leitura.	Mestre 2011
8) Educação literária pela mediação: estudo aplicado no primeiro ano do ensino fundamental.	Judithe Eva Dupont Ló.	Flávia Brocchetto Ramos (Orientador) Neires Maria Soldatelli Paviani (Membro da Banca), Eli Terezinha Henn Fabris (Membro da Banca).	http://www.ucs.br Universidade de Caxias do Sul.	Mediação, Letramento literário, PNBE, Leitura, Literatura infanto-juvenil.	Mestre 2011
9) Projeto de incentivo a leitura: uma experiência de formação do professor alfabetizador.	Lila Cristina Guimarães Vanzella.	Gilberto Sampaio de Martino Jannuzzi (Orientador).	http://www.sbu.unicamp.br Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.	Educação, Ensino, Metodologia a Professores Formação, Alfabetização.	Mestre 1996
10) Com a palavra a palavra: escutar crianças e adultos em convívio poético.	Angela Cogo Fronckowiak	Maria Carmen Silveira Barbosa (Orientador).	http://www.ufrgs.br/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Letramento, Alfabetismo, Poesia, Literatura infantil.	Doutor 2013
11) Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa.	Virginia de Souza Avila Oliveira.	Maria Aparecida Paiva S dos Santos (Orientador) Maria Aparecida Paiva S dos Santos (Presidente da Banca), Isabel Cristina Alves da Silva Frade (Membro da Banca), Hercules Toledo Correa (Membro da Banca).	http://www.ufmg.br Universidade Federal de Minas Gerais.	Educação, Literatura infanto-juvenil, Bibliotecas escolares, Leitura, Educação de crianças.	Mestre 2011

12)Descobrir o as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização.	Clarice Lehnen Wolff.	Vera Wannmacher Pereira (Orientador).	http://www.pucrs.br Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	rima (literatura), linguística, fonologia, alfabetização, psicolinguística, consciência, letras.	Doutor 2015
13)Um livro pode ser tudo e nada: especificidade da linguagem do livro-brinquedo.	Ana Paula Mathias de Paiva.	Maria Aparecida Paiva Santos (Orientador), Magda Becker Soares (Membro da Banca), Maria Zelia Versiani Machado (Membro da Banca), Lígia Cademartori (Membro da Banca), Luís Hellmeister Camargo (Membro da Banca).	http://www.ufmg.br Universidade Federal de Minas Gerais.	Educação pré-escolar, Livros e leitura, Jogos educativos.	Doutor 2013
14) Respostas ao teste dos contos de fadas em crianças com e sem problemas de aprendizagem.	Flávia Rosa Bomtempo.	Blanca Susana Guevara Werlang (Orientador).	http://www.pucrs.br Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	Psicologia infantil, testes psicológicos, aprendizagem em dificuldades, contos de fada aspectos psicológicos.	Mestre 2011

Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Com base nessas informações, foi possível observar, investigar e analisar pesquisas que se voltam para o espaço ocupado pelo livro literário em classes de alfabetização, em especial em turmas de 1º ano. A análise dessas pesquisas foi importante para perceber o reflexo do uso do livro literário no contexto da alfabetização. Esses resultados me levaram a

concluir que o livro literário pode ser um instrumento essencial no processo de alfabetização, quando se alfabetiza com a perspectiva de letrar a criança, inserindo-a em práticas sociais de usos da língua em diferentes contextos. Assim, foi importante estabelecer um diálogo com as pesquisas mencionadas para que me fosse possível perceber a relevância do objeto pesquisado e dar a ele a dimensão necessária no contexto da alfabetização.

Considero importante também destacar que os programas de formação continuada, em especial o PNAIC, têm disponibilizados recursos para que o professor alfabetizador possa usufruir de diversos meios visando à garantia de uma alfabetização plena e a mediação do processo da alfabetização inicial. Dentre esses recursos, encontram-se caixas com jogos sobre formação de palavras, dicionários ilustrados etc. Há ainda o acervo composto por três caixas contendo 30 livros cada uma. Farei uma análise desses acervos no próximo capítulo.

3 A PRESENÇA DA LITERATURA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA ALFABETIZAÇÃO

A realização de todo esse processo é orientada por uma política federal, que fixa as normas gerais; por políticas estaduais, que traduzem as normas gerais da política federal em propostas curriculares, programas de atualização de professores, estratégias de inclusão de crianças com necessidades especiais etc.; por políticas municipais, que concretizam em cada município, as políticas de caráter genérico dos níveis federal e estaduais em currículos, projetos e programas específicos, adequados às características sociais e culturais de cada realidade municipal; e finalmente por uma política escolar que, em cada escola, sob orientação da política federal, da política estadual e municipal do estado e do município em que se encontra, desenvolve seu projeto político-pedagógico, ajustado à realidade de seus alunos, de seus professores, de suas condições de materiais.

(Profa. Magda Soares– IAS,⁸ 2012 - sobre Políticas Públicas de Formação de Professores).

Ao longo deste estudo, tenho ressaltado o alerta feito por Villela (2015) ao enunciar que “tentar encontrar ‘utilidades’ para a literatura é um enorme erro”. Os cursos de formação continuada têm orientado os professores sobre a importância de usar a leitura para facilitar o desenvolvimento intelectual. Mas é fundamental perceber que, nas orientações repassadas nesses cursos de formação, a leitura é também trabalhada como prazer, de modo que os professores sejam orientados a perceber que ler a literatura deve ser para atender nossas necessidades de fantasiar, divagar e desenvolver a criatividade. Obviamente, a criança que lê bastante, mesmo que seja de uma forma pragmática, visando puramente a resolução de exercícios e a aquisição de conhecimentos em textos informativos ou de outros gêneros vai ter mais facilidade para aprender não só a aquisição da língua escrita, mas todos os conteúdos escolares. O grande desafio que hoje nas escolas é a leitura por mero deleite, pura fruição.

O caráter educativo da literatura continua presente na maioria das salas, embora haja publicações do MEC (como os PCNs, as orientações do PNAIC e outras) dizendo o contrário. Para o escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012),⁹ em entrevista, quando da sua indicação ao maior prêmio de literatura infantil do mundo¹⁰, em 2009, a escola que não valoriza a literatura não contribui para formar leitores. Nesse sentido, ele salienta que:

⁸Instituto Ayrton Senna, organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar oportunidades de crianças e jovens por meio da educação. A professora Magda Soares proferiu a palestra de abertura do Seminário: “Sobre Políticas Educacionais e o Direito de Aprender”, promovido pelo IAS em 2012.

⁹Ver a entrevista completa no blog: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/bartolomeu-campos-queiros-506259.shtml>>.

¹⁰Prêmio Hans Christian Andersen. O prêmio é concedido a cada dois anos pela International Board on Books for Young People (filiada à UNESCO) para *escritores* e *ilustradores* (categorias) vivos. Seu nome homenageia o

Vejo que é necessário ter uma sociedade leitora para que também a criança se faça leitora. Ter uma família envolvida com leituras, valorizar as bibliotecas, frequentar livrarias é também indispensável. Tudo, sem esquecer a função da escola. Uma educação que não valoriza a literatura, um professor não leitor... não concorrerão para a formação do leitor. Depois, é preciso compreender a importância de um país leitor, de uma sociedade crítica e reflexiva para bem incorporar a leitura literária no contexto escolar. Se houve a democratização da escola não houve ainda a democratização da qualidade da escola. Temos hoje uma escola apenas consumidora de informações e não também investidora em transformações. Esse investimento depende, fundamentalmente, do convívio do aluno com a força da fantasia (QUEIRÓS, 2009).

Levando em consideração o pensamento de Queirós sobre a relevância da escola na formação de leitores, surge uma importante indagação: será que os programas de formação de alfabetizadores estão sendo estruturados com essa visão da leitura deleite que é também formadora e transformadora, ou na perspectiva voltada para o consumo de informações?

Ao lançar um olhar sobre os últimos programas de formação de alfabetizadores, Pró-letramento e PNAIC, percebe-se que existem em comum entre eles algumas concepções bem definidas sobre o processo de aquisição da língua no que se refere ao trabalho com o texto: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento prévio. Essas concepções são evidenciadas no acervo principal e nos complementares das caixas de livros do 1º ano do PNAIC cujos títulos são selecionados, considerando as características de desenvolvimento dos alunos, principalmente no que se refere à linguagem voltada para a apropriação do sistema de escrita. Esse uso da literatura no período inicial da alfabetização é importante na consolidação de algumas atividades práticas e rotineiras com a leitura.

Dentre os principais programas criados pelas políticas públicas voltadas para a alfabetização, pode-se destacar o PROFA¹¹, lançado em 2001, que tinha por objetivo compensar a formação dos alfabetizadores, considerada insuficiente, e prover materiais que dessem subsídios teóricos e pedagógicos aos professores. Foi o primeiro programa de política pública para a alfabetização no ensino fundamental.

O programa seguinte foi o Pró-Letramento, lançado em 2006, que difere dos demais programas, porque é um programa de formação continuada para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e não apenas para a formação do alfabetizador. Foi realizado em parceria com universidades e secretarias estaduais e municipais de educação.

poeta e escritor dinamarquês de histórias infantis Hans Christian Andersen e consiste de uma medalha de ouro entregue pela rainha da Dinamarca Margarida II da Dinamarca, patrona do prêmio. É considerado o “Oscar” da literatura infantil.

¹¹ A educadora Telma Weisz foi a mentora do programa. Parte do material do PROFA pode ser obtido no site do INEP e no site da revista Nova Escola.

Por fim, o PNAIC, constituído nos mesmos moldes do Pró-letramento, com o foco em leitura e matemática e ênfase na alfabetização. Lançado em 2012, é considerado a política pública mais abrangente que já existiu no Brasil na área de alfabetização. Difere do programa anterior por voltar-se somente para a formação dos alfabetizadores e tem como objetivo a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade.

Esses programas foram pautados nas diretrizes propostas pelos PCNs. O volume de Língua Portuguesa, volume 2, que se refere ao ensino da língua aos alunos do 1º ao 5º ano, possui um capítulo denominado “Aprender e Ensinar Língua Portuguesa na escola”. Na seção deste capítulo, intitulada “O texto como unidade de ensino”, e na seção seguinte que se intitula “A especificidade do texto Literário”, percebe-se que há, por parte dos PCNs, a ênfase no texto literário, único destacado entre os inúmeros gêneros do discurso, assim como nas concepções teóricas dos cursos de formação dos alfabetizadores analisados.

Para os PCNs:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino de boas maneiras dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto” etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1997, p.37).

Esse destaque procura mostrar o texto literário dentro de suas especificidades. No entanto, ao analisar a proposta metodológica dos cursos de formação, em especial do PNAIC, não se percebe uma orientação específica e nenhum destaque dado à literatura infantil nesse contexto.

Creio, a partir das concepções teóricas que fundamentam este meu estudo, que a falta de especificidade em um trabalho que contemple a leitura pode ser a principal causa de equívocos no tratamento dado ao texto literário. Para tanto, é necessária uma ação reflexiva por parte do professor sobre como tem sido o tempo investido na leitura em suas aulas; como fazer para destacar os aspectos lúdicos oníricos, ficcionais e criativos presentes nesse gênero textual e como poderá usar a riqueza da linguagem literária para formar leitores e escritores competentes.

Essas percepções podem ser um caminho seguro para a construção de uma nova postura pedagógica em relação à formação do leitor literário, de modo que esse leitor possa:

“Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de colher, interpretar e considerar os outros, contrapondo-os como necessários” (BRASIL, 1997, p.42).

Creio, ainda, que tais atitudes não dependem apenas do professor e dos cursos de formação continuada de que ele participa. Veiga (1997, p.29) considera que, para que uma escola cumpra sua função de ensinar e ensinar adequadamente, é preciso que ela repense suas finalidades no sentido de:

Orientar a organização curricular para fins emancipatórios que implica, inicialmente, desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo e de ser humano como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive.

Em outras palavras, a escola necessita de autonomia e de uma constante reflexão sobre o fazer pedagógico para que possa ressignificar seus conteúdos de acordo com as necessidades de seus alunos. Para o trabalho com a literatura na alfabetização, tal concepção implicaria em percebê-la como meio de “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia” (BRASIL, 1997, p.42).

Essa concepção pode ainda ser percebida nas palavras de Soares (2010b) para quem ensinar a literatura brasileira desde o início da formação do leitor é buscar uma forma de articular dois processos distintos, porém indissociáveis: a alfabetização e o letramento.

Ao analisar as concepções teóricas na prática docente, é preciso buscar a percepção de que tais concepções têm por base algumas políticas públicas de formação, como os programas que foram observados acima. Por isso, é preciso questionar se tais políticas têm melhorado a educação, no sentido de oferecer ao professor uma formação mais sólida que o habilite a ser um mediador eficiente na aprendizagem do aluno.

3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ESFORÇO PARA A MELHORIA DO ENSINO

As pessoas entram na escola, por lá permanecem durante anos, e grande parte delas sai como analfabetos funcionais. Essa constatação que assola a educação brasileira perpassa por vários questionamentos: qual o currículo ideal para a alfabetização? São conhecidas as necessidades e potencialidades dos professores alfabetizadores? Que ações são necessárias para dar apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem durante o processo

de alfabetização? Os gestores públicos sabem como lidar com os desafios da alfabetização em seus municípios?

Os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) 2011/2012 apontam que cerca de 35 milhões de brasileiros são analfabetos funcionais ou são alfabetizados de modo limitado. A realidade já foi mais devastadora. Segundo fontes do Instituto mencionado, há uma evolução dos indicadores. No entanto, a preocupação permanece, porque, se, por um lado, tem diminuído o número de analfabetos plenos, por outro lado, há a preocupação com o lento avanço no número de indivíduos plenamente alfabetizados.

Percebe-se que, apesar do decréscimo do número de analfabetos, da expansão do número de matrículas no ensino básico e de investimentos efetivos na educação por meio de programas de formação de educadores, os avanços são tímidos e a alfabetização plena continua sendo um grande desafio à qualidade da educação brasileira. Dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), programas internacionais de avaliação, classificam a educação brasileira como uma das piores do mundo. O alcance do acesso à escolarização em todos os níveis de ensino no País não tem sido garantia de qualidade na educação brasileira.

Nesse quadro, o que se destaca é que programas como o PNAIC, a aplicação de avaliações externas sistemáticas, o uso do acervo do PNDL e o PNBE e de outros programas complementares de formação, como: Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Aberta do Brasil (UAB), Escola de gestores do Brasil, Explorando o Ensino, Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), PRÓ-Letramento, Programa de Formação para o Magistério em Nível Médio para Professores da Educação Infantil (PROINFANTIL), Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), não têm dado os resultados esperados. O Brasil se posiciona como 6ª potência econômica mundial, mas possui o 84º Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre os piores do mundo. Nesse contexto, é preciso considerar que o pleno desenvolvimento social, econômico e cultural do País só será possível com o investimento na qualidade de uma educação que seja capaz de garantir aos brasileiros seus direitos de cidadãos críticos e conscientes de sua importância social.

Segundo o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a ONG Todos Pela Educação, a qualidade do professor é um dos mais importantes fatores para o bom desempenho do aluno. Assim, discutir o currículo ideal para a alfabetização, a formação do professor alfabetizador e as políticas públicas ligadas à alfabetização são elementos fundamentais para garantir não só o acesso, mas também a permanência e a garantia da aprendizagem dos alunos nas escolas.

Atualmente, as políticas educacionais se situam, em tese, em contexto de inclusão de todos, de gestão democrática nas escolas e nas mais variadas instâncias administrativas vinculadas à educação. Vários programas políticos de inclusão educacional estão postos: Bolsa-Escola, Mais Educação, Todos pela Educação, Brasil Alfabetizado, EJA¹².

No entanto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p.10) afirmam que:

[...] as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições suprarreferidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus locais privilegiados.

Vale ressaltar aqui, de acordo com os autores, o caráter utilitarista da educação neoliberal que visa à formação do indivíduo para atender demandas econômicas e despreza a formação integral do indivíduo.

A despeito da legislação, uma série de diretrizes com bases legais orientam a formação de professores da educação básica no Brasil:

- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996;
- Lei nº 12.796/2013, de 4 de abril de 2013;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica;
- Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia;
- Plano de Desenvolvimento da Educação;
- Plano Nacional da Educação.

Há ainda, vários programas de incentivo oferecidos pelo MEC na formação inicial e continuada de professores da educação básica.

É preciso, porém, ressaltar que discussões mais consistentes sobre currículos e abordagem pedagógica evidenciam a desarticulação entre essas políticas, o que tem dificultado uma ação efetiva na formação inicial e continuada de professores do ensino básico (MOREIRA; CANDAU, 2007). Embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Conselho

¹²

Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Nacional de Educação (CNE) busquem introduzir novas estruturas visando à formação, é preciso atentar que essa proposta ainda não se efetivou: “seja pelas hegemonias interventivas de grupos de interesse, seja pela ausência de vontade ou poder político das instâncias federais reguladoras e gestoras dessa formação em nível superior” (GATTI; SIQUEIRA DE SÁ; ANDRÉ, 2011, p.121).

Estudos promovidos pela Fundação Carlos Chagas¹³ têm apontado como principais entraves na formação docente, os seguintes obstáculos: fragmentação do currículo, predomínio de abordagens teóricas e descritivas e abordagem genérica de disciplinas a serem ensinadas na educação básica dentre outros.

Não restam dúvidas, de acordo com as pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas, de que essa formação de caráter abstrato do professor do ensino básico causa grande impacto na qualidade da educação básica brasileira.

Para Lajolo (1981), a única ação voltada para a formação do leitor que fica evidenciada nas políticas públicas brasileiras é a proposição da democratização do acesso a obras de literatura infanto-juvenil e a materiais de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. Ela destaca, ainda, a seleção e distribuição de acervos de livros para as escolas, conforme será discutido no item a seguir.

3.2 AS CAIXAS MÁGICAS DO PNAIC

No sentido de viabilizar o trabalho com a literatura nos anos voltados para a alfabetização, fazem parte do material, organizado pelo PNAIC, três caixas de livros. Uma,¹⁴ considerada como principal, contém os livros da área de linguagens e códigos e é composta por livros literários: poemas, parlendas e narrativas em prosa ou poesias. São 30 livros que procuram trabalhar uma aproximação às letras, às letras no interior das palavras, à ordem alfabética, brincam com a sonoridade das palavras, exploram o vocabulário, a formação de palavras e o significado delas. Predomina também a exploração de alguns recursos linguísticos utilizados para a construção da textualidade. São, em sua essência, textos literários como narrativas de ficção. Os livros são distribuídos pelos programas de

¹³ Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas para NOVA ESCOLA, apenas 28% das disciplinas dos cursos ministrados em todo o país se referem à formação profissional específica - 20,5% a metodologias e práticas de ensino e 7,5% a conteúdos (GURGEL, 2008).

¹⁴ A caixa aqui referenciada pertence ao acervo do 1º ano. Há uma correspondente para cada série do ciclo de alfabetização.

distribuição de livros do governo: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

A análise dos livros do acervo principal do 1º ano permite perceber que, ao contrário dos acervos complementares, a presença da literatura é marcadamente percebida pela riqueza da linguagem e por uma seleção criteriosa dos títulos que priorizam escritores consagrados, a exploração de recursos linguísticos, a brincadeira com a sonoridade das palavras e a presença de narrativas curtas em prosa ou em poesia. Em suma, são livros que dão suporte à alfabetização, isto é, livros que, sem perder a característica de literários, prestam-se ao processo de aquisição inicial da língua escrita, conforme destaca Soares (2010b), “sem perder a marca literária servem para desenvolver a consciência fonológica”, trabalham os sons da língua e promovem a reflexão sobre aspectos fonológicos da língua. Enfim, buscam despertar na criança atenção para os fonemas e a formação das palavras. São, portanto, livros que servem tanto para dar suporte à alfabetização como para o desenvolvimento da fluência em crianças em fase de alfabetização, conforme nos lembram Soares (2010b) e Zilberman (1985) sobre a importância desses livros nessa fase da aquisição da leitura:

Porque começa a ler desamparada do auxílio do adulto, a criança, em certo sentido, retroage; no que diz respeito ao consumo de textos transmitidos verbalmente. Exige, de certo modo, obras de menor complexidade linguística e semântica; por consequência, impõe um enigma literário ao escritor, a quem compete desenvolver a ação ficcional de modo menos denso, mas com transcurso mais acelerado, uma vez que, entre o conflito e a solução, ele dispõe apenas de poucas frases, mas de muitas páginas (ZILBERMAN, 1985, p.4).

Um fator, porém, precisa ser destacado em relação a esses livros: a preocupação com o aspecto literário. Tanto Soares (2010b) como Zilberman (1985) alertam para a questão de que esses livros não perdem suas características literárias ao simplificar a linguagem para se aproximar do pequeno leitor, conforme se pode perceber nas palavras da autora:

A literatura infantil engloba notável heterogeneidade de textos, em decorrência das mudanças por que passa seu destinatário. No entanto não abdica da integridade assegurada pela pesquisa constante de uma arte original e criadora. É este resultado que cativa o leitor independentemente da idade e condição dele, válido, portanto também para aqueles textos, que, como os examinados, parecem ter antes uma razão mais comprometida com o aparato escolar e a etapa correspondente à aprendizagem das primeiras letras (ZILBERMAN, 1985, p.5).

Uma análise dos títulos dos livros que compõem o acervo principal do PNAIC é capaz de mostrar a variedade desses títulos e a diversidade dos assuntos:

Quadro 8 – Lista do Acervo Principal do PNAIC- 1ºano

Título	Autor	Comentário
A melhor família do mundo	Suzana Lopes	Narrativa que apresenta uma garotinha órfã que sonha com a família ideal.
A pequena sereia	Hans C. Handerson	História mundialmente conhecida, escrita em linguagem simples e adequada ao leitor iniciante.
Achei!	Ângela Lago	Narra algumas brincadeiras com rimas e exploração de um jogo de palavras dentro de outras palavras.
Bruxinha Zuzu	Eva Furnari	Livro de imagem com sequências humorísticas.
Cadê?	Guto Lins	Rico em rimas, brinca com a parlenda “cadê o toucinho que estava aqui?”
Chapeuzinho Vermelho uma aventura borbulhante	Lynn Roberts	Reconta o clássico trocando a o gênero da personagem principal. Releitura criativa e diferente do clássico infantil.
Classificados mas nem tanto	Marina Colassanti	Poesias que imitam os famosos Classificados Poéticos. ¹⁵
Estou sempre mudando	Bob Gill	Narra as descobertas infantis diante do mundo, numa narrativa leve e de fácil leitura.
Feminina de menina, Masculino de menino	Márcia Leite	Numa linguagem leve, discute as diferenças de gênero entre meninos e meninas.
Isso não é brinquedo!	Ilan Brenman	Narra a história de Lilica e sua imaginação fértil. Enfatiza os diferentes pontos de vista entre adultos e crianças.
Isto é um poema que cura os peixes	Jean Piérre Simeon	Narra a história de Artur, um garoto que precisa fazer um poema para salvar a vida de Léo, o peixinho.
Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?	Quentten Greban	Explora o universo infantil com as perguntas instigantes que as crianças geralmente fazem às mães.
O leão e o camundongo	Jerry Pinkney.	Livro de imagem com versão da conhecida história infantil que narra a solidariedade entre um leão e um camundongo.
O Livro comprido	Caulos	Livro com formato diferente, linguagem engraçada com uma narrativa envolvente e bem ilustrada.

¹⁵ Livro de poesia infantil escrito em forma de classificados por Roseana Murray. Baseia-se no formato tradicional do classificado do jornal, utilizando palavras comuns dentro deste universo, tais como: vendo, troco, procuro, alugo... Rico em efeitos estilísticos. Editora Moderna, 2010.

O mais Bonito!	Mary França e Eliardo França ¹⁶	Como os demais livros destes autores, apresenta linguagem simples e um casamento perfeito entre linguagem e ilustração.
O ouriço	Gustavo Roldan	Narra a história de Faminto, o ouriço que sai em busca de comida e conta com a solidariedade do elefante.
O tamanho da gente	Murilo Cisalpino	Narra a história de um garoto e suas descobertas sobre o seu processo de crescimento.
O vira lata Filé	Cláudia Ramos	Narra a história de um vira lata que adora inventar moda. Apresenta também uma linguagem simples e direta.
Ode a uma estrela	Pablo Neruda	Poesia simples e utópica de Neruda que narra a história de uma estrela diferente.
Palavras, palavrinhas e palavrões	Ana Maria Machado	História de uma garota de que gosta de palavrões, mas gosta também de palavras e de palavrinhas. Texto envolvente e carregado de recursos gráficos.
Poesia na varanda	Sônia Junqueira	Narrativa que trabalha o conceito de poesia em comparações e metáforas simples, engraçadas que brincam com o sentido das palavras.
Quando Estela era muito pequena	Marie Louise Gay	História sobre a garotinha Estela e seu mundo cheio de pequenas e deliciosas aventuras.
Se um gato For	Marcelo Cipsis	Com traços peculiares, permeados de elementos do dia a dia da criança e humor, estimula a criança a brincar com os sentidos, as formas e a combinação de objetos.
Tem um monstro no meu jardim	Janaina Toketaka	Explora o imaginário infantil numa linguagem simples e direta.
Vamos passear?	Sue Willians	Texto simples com rimas, explora o conceito de número, apresenta as cores e nomeia os filhotes dos animais.

Fonte: Guia dos acervos complementares (BRASIL, 2012b).

As outras duas caixas, chamadas de acervos complementares, também possuem 30 títulos. O que as difere da caixa do acervo 1 é a temática. Enquanto os Acervos

¹⁶ Os textos de Eliardo França e Mary França são citados por Soares como exemplo de literatura infantil escrita com o intuito de propiciar a aquisição do processo de alfabetização (SOARES, 2010b).

Complementares são compostos por livros cujas temáticas são de cunho cultural e escolar, o que dá a eles um lugar especial como coadjuvantes nos processos de ensino-aprendizagem, “destinados a articular o letramento e a alfabetização iniciais com o acesso às grandes áreas dos conhecimentos escolares e mesmo às disciplinas” (BRASIL, 2012b, p.10), podendo ser, portanto, configurados como paradidáticos, o acervo principal conforme já salientado é essencialmente literário.

Vale ainda destacar que esses livros, chamados paradidáticos, como destaca o manual dos acervos complementares do PNAIC (BRASIL, 2012a, p.9), “têm interesse didático-pedagógico”. Eles permitem a abordagem dos conteúdos de diversas áreas do conhecimento de uma forma mais lúdica e mais adequada aos interesses infantis. Mas não são livros literários. O quadro abaixo destaca os títulos, pelos quais é possível perceber a variedade dos assuntos abordados.

Quadro 9 - Lista dos acervos complementares do PNAIC- 1º ano

ACERVO 1	ACERVO 2
Era uma vez uma gota de chuva	Essa não é minha cauda
ABC dos animais	Pingo d'água
O que Ana sabe sobre... os alimentos saudáveis	Balas, bombons e caramelos
O mundinho azul	Que delícia de bolo
A abelha	A baleia corcunda
Pinga Pingo pingado	Animais e opostos
Quem vai ficar com o pêssego	Livro dos números, flores e bichos
Beleléu e os números	Tem alguma coisa embaixo do cobertor!
Nunca conte com ratinhos	Águas
Sofia, a andorinha	De mãos dadas
Lilás, uma menina diferente	Os feitiços do vizinho
O menino e a gaiola	Gente de muitos anos
A velhinha na janela	O menino Nito: então, homem não chora
Minha família é colorida	Carta do tesouro para ser lida para as crianças
A Joanelinha que perdeu as pintas	O grande e maravilhoso livro das famílias
O pequeno paraquedista	O tempo
A bola dourada	Família alegria
Como vou	Dandara, o dragão e a lua
Ruas, quantas ruas	Ar, pra que serve?
Maracatu	Godô dança
Clic-clic, a máquina biruta do seu Olavo	Chapeuzinho vermelho e as cores
Uma tarde do barulho	É o bicho
Sombra	Mamãe é um lobo
Música no Zoo	Canteiro: Músicas para brincar
De avestruz a zebra	Bichionário

Turma da Mônica	O livro das adivinhas
Soltando os bichos	Beijo de bicho
Cadê o docinho que estava aqui	A história da tartaruga
Era uma vez uma bota	Pato! Coelho!
O casamento do rato com a filha do besouro	Abracadabra

Fonte: Guia dos acervos complementares (BRASIL, 2012b).

Um olhar pedagógico na tabela, dando ênfase na leitura dos títulos, permite a percepção de que são discutidos nas narrativas presentes, conteúdos didáticos relacionados às mais diversas áreas do conhecimento: Matemática, ciências da natureza, geografia, artes. Um detalhe importante a ser destacado é que, mesmo não configurando como literários, esses títulos demonstram, em sua linguagem, a preocupação com aspectos técnicos da alfabetização: os textos curtos e simples que buscam a familiarização da criança com a mecânica da decodificação do código escrito e o auxílio de imagens para a compreensão dos textos.

O acesso a esses livros é sem dúvida fundamental para a formação leitora, no entanto, um aspecto importante, de acordo com os estudos teóricos que realizei é que didatismo e lições de moral não combinam com literatura. Por isso, o professor, ao trabalhar com os acervos que contêm os livros paradidáticos precisa estar consciente de que o trabalho com o livro literário exige uma especificidade própria do gênero para não correr o risco de esvaziar a riqueza do texto literário com didatismo. Vigotsky (1992, p.128) assevera que “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista [...]”. Portanto, as ações de ouvir e contar histórias no âmbito escolar não devem estar associadas às situações didáticas e artificiais que não permitam a abertura de espaço para a criação, emoção, sonho e desenvolvimento da imaginação pelas crianças. Vigotsky (1992, p.129) complementa a afirmação acima dizendo que “[...] o afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece”.

A análise, ainda que superficial, dos acervos, uma vez que não é minha intenção me deter na análise desse material, mas sim examinar que espaço esses livros têm no processo inicial de alfabetização de crianças, leva-me a concluir que existe uma preocupação por parte dos elaboradores dos materiais dos cursos de formação, em especial do PNAIC, ao colocar a criança em contato com a cultura letrada, oferecendo diversos gêneros textuais com o intuito de levá-la a perceber que a escrita circula em diferentes contextos sociais, assegurando assim meios de inserção desta criança na sociedade letrada. O que se pôde ainda perceber é que,

apesar dessa orientação, a formação não oferece ao docente alfabetizador informações adequadas para que ele possa, em seu trabalho, diferenciar os livros literários dos livros paradidáticos.

Desse modo, a percepção de que não basta ensinar ao aluno dominar a tecnologia da escrita, mas que é essencial usá-la nas interações sociais, faz com que se torne necessária uma atenção especial com a formação dada ao professor para trabalhar com a literatura, nos cursos de formação continuada, conforme discutirei no próximo item.

3.3 O ESPAÇO DA LITERATURA NOS LIVROS LITERÁRIOS DA SALA DO 1º ANO

Além de analisar os livros literários que fazem parte do acervo do PNAIC, busquei perceber quais são as orientações contidas nos cadernos de formação do pacto para os professores, no que se refere ao espaço dado à literatura nas práticas de alfabetização. Busquei perceber ainda qual a concepção de literatura está colocada nesse material.

Embora o material traga uma concepção interacionista do ensino da língua e valorize a literatura como elemento importante na formação do leitor, as orientações são generalizadas e propõem uma mesma abordagem metodológica no trabalho com o acervo literário, chamado aqui de acervo principal. Tal situação faz com que os professores trabalhem os textos literários com a mesma concepção com que trabalham os livros paradidáticos. Essa afirmação pode ser constatada na assertiva que se encontra no manual dos acervos complementares:

Em suma, os Acervos Complementares distribuídos pelo MEC têm características próprias. Assim como os livros didáticos, as obras que os compõem estão em sintonia com os currículos, na medida em que não só abordam temas de interesse escolar, como foram concebidos e realizados de forma a favorecer a aprendizagem. Por outro lado, são **‘livros de leitura‘ como tantos outros**, caracterizando-se por ampla circulação social. Portanto preenchem funções diversificadas, no processo de formação do aprendiz, ao mesmo tempo em que seduzem e entretêm o leitor (BRASIL, 2012b, p.11, grifo nosso).

A aceção acima demonstra que não há uma orientação específica na formação do professor, no curso de formação continuada, para o trabalho com o texto literário, embora haja a concepção de que a literatura é importante no processo inicial de formação de leitores não só do ponto de vista da decodificação da leitura como para a apreciação estética do texto literário. Conforme pode ser percebido pela seguinte afirmação em relação às duas etapas previstas para a consolidação da alfabetização:

Na primeira dessas etapas, o que está em jogo é o contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos, práticas e processos típicos da cultura letrada, ou seja, o seu (re) conhecimento das funções sociais, tanto da escrita quanto da linguagem matemática; das letras, da série alfabética e do sistema da escrita; dos algarismos e da notação matemática; de noções elementares das áreas básicas do conhecimento; etc. [...] Ao final dessa etapa, espera-se que a criança, no que diz respeito à apropriação do sistema da escrita, esteja alfabetizada; e que, em relação ao letramento e ao acesso ao mundo da escrita, já saiba ler e escrever textos curtos e simples, **podendo servir-se da escrita como instrumento tanto de sua inserção social cotidiana quanto de escolarização**. Espera-se, ainda, que o aluno tenha desenvolvido noções básicas das grandes áreas do conhecimento, e que domine conceitos elementares das disciplinas correspondentes (BRASIL, 2012b, p.14, grifo nosso).

Em relação ao currículo, as orientações do PNAIC são que, para que ocorra um processo de alfabetização que contemple o letramento, as ações do Pacto devem se pautar em quatro eixos, conforme Figura 1

O primeiro eixo é a formação de professores alfabetizadores por meio de um curso de formação continuada, com carga horária de 80 horas para a formação em alfabetização em linguagem, 8 horas para seminários de formação, 80 horas em alfabetização matemática e 8 horas para seminário de trocas de experiências, com uma metodologia que contemple estudos teóricos e atividades práticas.



Figura 1 - Representação dos eixos do PNAIC
Fonte: Brasil (2012a)

O segundo eixo é a distribuição de materiais didáticos e pedagógicos. Os materiais didáticos compreendem jogos, dicionários, obras de referência, de pesquisa de apoio aos professores e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

Dentre os materiais distribuídos, incluem-se caixas de livros infantis. Cada série recebe três caixas com livros literários e paradidáticos cujo objetivo, segundo o PNAIC, é promover a aquisição da leitura e da escrita num contexto que contemple o letramento. As caixas apresentam livros de literatura infantil em sua maioria e também uma grande quantidade de paradidáticos

Dois órgãos são encarregados da distribuição desses materiais, o PNLD e o PNBE.

O terceiro eixo reúne as avaliações internas e externas e processuais que levam em consideração a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Aqui vale ressaltar que o ciclo de alfabetização é ininterrupto, composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

O quarto eixo, Gestão, Controle Social e Mobilização, agracia as ações governamentais que mobilizam estratégias dos governos federal estadual e municipal para assegurar o cumprimento das metas estabelecidas pelo Pacto.

Assim estruturado, o Pacto visa à meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos, isto é, ao final do ciclo de alfabetização que se encerra ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Mas, qual é o espaço do livro literário nesse contexto? Como ele é contemplado nos oito cadernos de formação do professor alfabetizador? Há um caderno de formação específico para o trabalho com a literatura infantil?

Para responder aos questionamentos acima, foi necessário avaliar os cadernos de formação do material do Pacto que envolve as 80 primeiras horas da formação oferecida pelo PNAIC, as quais referenciam o processo de aquisição de leitura e escrita.

Os cadernos destinados à formação de professores, referentes ao primeiro eixo, analisado nesse artigo, constituem-se de sete fascículos que discutem temáticas como: o currículo da alfabetização: suas concepções e princípios (volume 1); planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua (volume 2); aprendizagem do sistema de escrita alfabética (Volume 3); ludicidade na sala de aula (volume 4); os diferentes textos na sala de aula (volume 5); planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento (volume 6); Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais (volume 7).

O caderno de formação número 1 do PNAIC também discorre sobre o currículo da alfabetização. Nesse fascículo, é colocado que o currículo no ciclo de alfabetização tem como

princípios gerais garantir práticas de ensino de leitura e escrita diversificadas, desde aquelas que priorizam o ensino de letras e sílabas àquelas que buscam inserir o aluno em práticas que se desenvolvem em diferentes contextos (BRASIL, 2012a, p.6).

Nos cadernos 2 e 3, há orientações específicas para que o professor alfabetizador compreenda o que é alfabetizar na perspectiva do letramento e orientações generalizadas de uso dos acervos literário e dos paradidáticos. Esses cadernos apresentam ainda uma discussão fundamentada em alguns autores que analisam a importância do planejamento do ensino como Freire (1996), Gómez (1995) e Leal e Rodrigues (2011), entre outros.

O caderno 4 enfatiza a necessidade de se trabalhar a alfabetização com jogos e com outros materiais que promovam a ludicidade e o planejamento de atividades prazerosas que despertem o desejo da criança aprender. Entre os materiais relacionados para essas atividades, encontram-se a leitura deleite e a contação de histórias.

O caderno 5 discute a importância da diversidade textual em sala de aula numa proposta que visa à perspectiva do “alfabetizar letrando”. Nesse caderno, sugere-se também o planejamento de projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares. Vale focalizar aqui o trabalho feito com sequências didáticas que dão o mesmo tratamento ao livro literário e ao paradidático para integrar “os diferentes gêneros textuais e promover a aproximação com diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2012b).

As orientações do trabalho com o livro literário se encontram postas nesse caderno de forma bastante generalizada e sem problematizações sobre a literatura como arte que leva à apreciação estética. Desse modo, não há um direcionamento voltado para levar o professor a refletir sobre a necessidade de especificar o trabalho pedagógico envolvendo a literatura. Em sendo assim, contrariam as discussões voltadas para se perceber a singularidade do texto literário, conforme o entendimento de pesquisadores como Paulino e Cosson (2009), para quem a literatura precisa de um espaço determinado na escola para que as crianças possam apreciar esses textos como arte. Para esses autores:

[...] a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda. A leitura e a escrita do texto literário operam em um mundo feito essencialmente de palavras e, por esta razão, uma integração mais profunda com o universo da linguagem se torna necessária. Ler (...) literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo ou, antes, uma incorporação do texto semelhante ao ato de se alimentar [...] (PAULINO; COSSON, 2009, p.68).

A reconstrução e desconstrução que é proposta pelos autores mencionados acima no trabalho com o texto literário requer um planejamento que contemple essa especificidade do texto literário.

Se, por um lado, um olhar mais atento sobre os demais cadernos de formação do PNAIC permite a percepção de que a formação busca contemplar diferentes aspectos relacionados ao trabalho do alfabetizador, por outro lado, é preciso analisar em que contexto ocorre essa formação. Quem forma o professor, qual o tempo suficiente para discutir elementos básicos como a literatura no contexto da alfabetização, qual a metodologia empregada e, sobretudo, se os professores aplicam e incorporam em seu fazer pedagógico as concepções teóricas que são propostas na formação.

Tais indagações são analisadas por Imbernón (2011 apud GATTI; SIQUEIRA DE SÁ; ANDRÉ, 2011, p.123) para quem a formação continuada de professores deve refletir sobre o fato de que esta deve “[...] fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática [...]” (IMBERNÓN, 2009, p.49).

As proposições anunciadas pelo autor alertam para a subjetividade da formação profissional do docente, considerando sua autoestima, seus sentimentos, emoções e empatia. A melhoria profissional depende de fatores que fomentem a participação ativa dos professores nesses processos, sempre pautados por uma reflexão que instigue o desenvolvimento pessoal e, sobretudo, profissional.

Outro aspecto a ser destacado na formação docente, segundo Imbernón (2009), é que, além da formação profissional, aspectos como valorização profissional e condições de trabalho também contribuem para um desenvolvimento profissional adequado às necessidades dos alunos.

Assim vista, a orientação para o trabalho com literatura em sala de aula requer que se pense em um ensino que não tenta encontrar “utilidades” para a literatura. A perspectiva da formação que busca oferecer diferentes textos objetivando o letramento é sem dúvida um aspecto que precisa ser considerado no processo de alfabetização, mas o texto literário, segundo Cosson (2014), precisa ser visto com por prazer, já que a literatura existe para atender as necessidades de fantasia, de imaginar outros mundos e situações. Não deveria ser vista de modo tão pragmático e como ferramenta para promover exclusivamente a decodificação dos textos em sala de aula. O grande desafio que se tem hoje nas escolas é a leitura por mero deleite. Fato que não pôde ser percebido na análise do material de formação do docente alfabetizador.

O quadro que pretendi sintetizar a respeito da formação dos professores do Ensino Fundamental se confirma por revelar uma Educação Básica Brasileira com muito trabalho a ser feito na formação desses profissionais, embora esteja instituída uma política pública para a qualificação docente. Por isso, se, por um lado, existe a política de formação, por outro lado, não existe uma articulação e um monitoramento da qualidade da formação oferecida.

No capítulo a seguir, será apresentada a análise feita dos dados coletados nas entrevistas, questionários e observações.

4 REFLETINDO SOBRE O LIVRO LITERÁRIO NAS ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES

A VOZ E A PRÁTICA DO PROFESSOR

É a propósito da literatura que a importância do sentido do texto se manifesta em toda a sua plenitude. É essa plenitude de sentido o começo, o meio e o fim de qualquer trabalho com o texto. Todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior (Marisa Lajolo)

Iniciados os procedimentos para a submissão do projeto de pesquisa junto ao comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás¹⁷, tive alguns contratemplos que retardaram minha entrada em campo: o falecimento do secretário de Educação atrasou o envio dos formulários solicitados pelo comitê, a recusa do secretário interino em autorizar a pesquisa, a greve dos professores acarretou um novo atraso, a ausência de um carimbo fez com que o projeto fosse recusado após o envio. Enfim, vários obstáculos não previstos tiveram que ser superados para que meu intuito fosse alcançado. Superados esses empecilhos que atrasaram o início da coleta de dados, analisei então a possibilidade de buscar, na rede pública municipal de Rio Verde, escolas que pudessem figurar como uma representação da realidade educacional do município.

Em conversa com a nova secretária municipal de educação me foi sugerido que buscasse seis escolas da Região Norte da cidade, as quais se configuram como uma importante amostra da situação educacional da rede. Assim, parti em busca de contato com gestores, coordenadores pedagógicos e professores de 1º ano para que fosse possível selecionar os colaboradores da pesquisa.

Das seis escolas selecionadas, optei por uma delas, e, por sugestão do gestor, fazer o contato com os professores apenas por meio do uso de questionários. A alegação foi que a minha presença na escola poderia atrapalhar a rotina das atividades desenvolvidas.

Nas demais escolas, fiz entrevistas que foram gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas. Além disso, fiz observações da prática pedagógica dos professores entrevistados para que eu pudesse ter variados instrumentos de análise.

¹⁷ Aprovado pelo Comitê de ética em pesquisa- processo: 4.9.0000.5083

Para a análise dos questionários, optei por usar os mesmos, com os mesmos parâmetros utilizados nas entrevistas. Desse modo, para efeito de análise e reflexão, foram consideradas as falas e impressões de nove professoras: cinco advindas das entrevistas e quatro oriundas dos questionários aplicados.

Para seleção das professoras que participariam das entrevistas, convidei 10 professoras que participaram de cursos de formação continuada oferecidos pelo MEC. Dessas, oito professoras se dispuseram a participar da pesquisa. Optei por não convidar duas professoras gestantes e outra que entraria, junto a Secretaria Municipal de Educação (SME), com um pedido de licença-prêmio. Assim constituíram-se como sujeitos da pesquisa, cinco professoras que foram entrevistadas e em cujas salas pude realizar observações e confrontar as concepções teóricas expressas nas entrevistas com as práticas docentes aplicadas por elas nas salas do 1º ano, e quatro professoras que participaram da pesquisa apenas por meio dos questionários propostos. Realizei as entrevistas e o preenchimento dos questionários ao final do ano letivo de 2014 e iniciei as observações no começo do ano letivo de 2015.

No que se refere às entrevistas, após a suas transcrições e análises, pude elencar algumas categorias que considero interessantes para serem analisadas:

- * O espaço do livro literário nas práticas de alfabetização;
- * A importância da bibliotecária como um dos principais agentes letradores dos alunos
- * O uso das datas comemorativas para desenvolver projetos de leitura;
- * A não-diferenciação entre livros literários e paradidáticos na formação oferecida aos docentes;
- * A incorporação pelas professoras de palavras e expressões oriundas do PNAIC no trabalho sistemático com a alfabetização;
- * A avaliação das professoras sobre a formação que recebem para o trabalho com literatura em suas classes de alfabetização.

Postas as categorias elencadas nas falas das professoras, foi preciso analisar as concepções que emergiram deles na busca de situar um espaço para o livro literário na alfabetização.

4.1 O ESPAÇO DO LIVRO LITERÁRIO NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Iniciei a análise das entrevistas e dos questionários a partir de categorias que se destacaram nas respostas dadas pelas professoras entrevistadas. Com a problematização das categorias enumeradas, procurei compreender como o livro literário está inserido no ambiente

alfabetizador, procurando perceber se os cursos de formação como o PNAIC e o PRÓ-LETRAMENTO têm, de fato, influenciado a prática dos professores, assim como perceber se eles incorporam, nos seus discursos e na sua prática, as concepções sobre leitura, alfabetização e uso da literatura que recebem na formação continuada.

Busquei, então, perceber por meio das entrevistas, como a formação continuada tem permitido ao professor ressignificar sua prática em relação ao trabalho com a literatura, buscando compreender qual de fato é o espaço que se destina à literatura infantil no início da alfabetização e em que perspectiva essa literatura é trabalhada pelo professor: na perspectiva proposta por Abramovich (1997), Coelho (2000), Saraiva (1996) e Zilberman (1985), que discutem a importância da literatura para fomentar a capacidade de usufruir da reserva cultural que é transmitida por meio das leituras que realizei:

É na literatura, nas suas diferentes formas e desde os mais remotos tempos que a humanidade tem reportado, reunido sua própria história. Com a mais rica linguagem que foi capaz de criar, a humanidade tem explicado para todos e para cada um, as nossas origens, nossas crenças, nossos mitos, nossas alegrias e nossos sofrimentos (ABRAMOVICH, 1997, p.68).

Faz-se importante destacar que, na discussão dos dados, para que seja mantido o sigilo em relação à identidade das professoras colaboradoras da pesquisa, decidi nomeá-las com nomes de grandes pesquisadoras que discutem alfabetização, letramento e literatura infantil no Brasil. Assim, as professoras se reportarão pelos nomes de Magda (em homenagem a Magda Soares), Regina (em homenagem a Regina Zilberman), Fanny (para homenagear Fanny Abramovich), Marisa (homenagem a Marisa Lajolo), Cida (homenagem a Aparecida Paiva), Ligia (Ligia Cademartori), Nelly (Nelly Coelho Novaes), Mary (Mary Kato) e Cecília (Cecília Meireles).

No que se refere aos cursos de formação, quando indagadas se esses têm dado subsídios para trabalhar a literatura e em qual perspectiva, as professoras colaboradoras fazem a seguinte reflexão:

Professora Magda (escola A): *O livro de literatura infantil pra mim vem sendo usado na maioria das salas paralelamente às atividades, né? Mas não é um recurso que deva ser usado sem uma intenção pedagógica. Porque a gente precisa analisar: para que eu vou usar? Qual a função dele na sala de aula, o que o meu aluno vai aprender com isso? Então, o papel que eu vejo nosso, de professor é o quê? É a formar os leitores. Novos*

leitores. O livro de literatura infantil acaba estimulando a contextualização da criança ela, (a Literatura), mexe com a imaginação, mexe com a criatividade dos alunos que estão no início da vida escolar. Eu acho muito importante que nós tenhamos acesso e que possamos dar essa oportunidade para a criança manusear, porque no primeiro momento ela vai fazer uma leitura de imagem onde ela vai tomar gosto pela leitura pra ler realmente, ter uma leitura prazerosa na vida dela não ler só por ler ou ser obrigada a ler; e o livro de literatura traz esse gosto, essa imaginação, poder criar, poder imaginar. Uns que eu gosto muito de trabalhar são os clássicos dos contos de fadas, eu busco muito. A criança passa a assimilar o conto de fada a partir da realidade e aí eles vão tomando gosto pela leitura através disso.

Professora Regina (Escola B): *É assim eles (os cursos) não têm, de modo geral, uma disciplina, uma área, nem no PROFA nem no PNAIC. Eles só falam assim dessa importância, de tanto o professor estar lendo como ele precisa estar passando para esse aluno, tem essa importância de estar lendo. É eu tenho um pouquinho de conhecimento a mais sobre literatura porque eu sou formada em Letras. Então isso fez com que eu tivesse um conhecimento maior talvez por causa das leituras que eu fiz, do conhecimento que adquiri na faculdade, na universidade onde eu estudava.*

Desse modo, a literatura sempre esteve presente em minha formação como graduanda e como professora.

Professor Fanny (Escola C): *É assim, antes de eu fazer esses cursos, eu não utilizava muito a literatura não, mas com os cursos que eu fiz, com o Pró- Letramento, com o PROFA e com o PNAIC, eles deram subsídios para trabalhar com a literatura em todas as disciplinas, então você torna aula mais gostosa mais prazerosa, os alunos amam as histórias, né... Então tem histórias que eles gostam mais: do Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, a gente está trabalhando sempre, direto com sequência didática e fazendo aquela interdisciplinaridade entre um assunto e outro, mas eu acho que poderia ser mais ampliado né e adequar no nível de alfabetização mesmo. Com novos livros porque às vezes a gente trabalha e as crianças estão cansadas de ver aqueles livros então não tem novidade mais.*

Professora Marisa (Escola D): *A literatura infantil, a literatura de um modo global eu acho fundamental, é interessante, e ela faz parte, nós podemos dizer que a literatura é o lúdico na sala de aula. Sem a literatura é impossível a gente formar criança de maneira globalizada. De que forma? É onde a gente pode trabalhar a questão do letramento. Esse letramento sem a literatura é o tradicional e mesmo assim o tradicional requer literatura, mesmo assim de maneira mecânica, mas a literatura é fundamental em todos os sentidos. A literatura, ela é diluída durante os cursos, durante os cursos a gente está vendo literatura, nós tivemos na linguagem agora nós estamos vendo matemática e a literatura está interligada até na matemática. Nós temos os livros, basta ter um olhar, um olhar crítico para o livro, um olhar profundo do que aquele livro propõe.*

Professora Cida (Escola E): *Na escola é feito um trabalho usando a literatura, tem muito incentivo, temos a formação continuada, os coordenadores na formação continuada incentivam muito o uso da literatura, da importância da literatura na alfabetização. Porém é aquele caso que eu te falei às vezes é colocado o máximo para que o mínimo aconteça. Está sim acontecendo, está sim, sendo trabalhada, mas assim ainda de uma maneira mais lenta, mas não assim, eu vou pegar esse livro e vou organizar toda a minha aula, quer dizer eu vou partir desse livro pra eu poder trabalhar a semana toda, digamos assim, uma semana usando aquele livro, sim aproveitando em todas as dimensões que são as necessidades inerentes do nosso aluno. Então ainda falta um trabalho mais convincente.*

Professora Nelly (Escola F): *Eu acho o trabalho com a literatura muito importante e tento aplicar aquilo que aprendi na formação, principalmente usando o livro literário para fazer a acolhida e organizar as sequências didáticas que aprendemos no PNAIC.*

Professora Mary (Escola F): *Eu não percebi na formação um destaque para o trabalho com literatura, mas como os livros são carro-chefe do curso, os formadores sempre faziam leituras, apresentavam os livros do acervo 1 que é o de literatura e nos incentivavam a fazer o mesmo com os nossos alunos. Mas senti falta de um trabalho direcionado para a literatura. Eu tento fazer na sala de aula um trabalho que estimule meus alunos a serem bons leitores.*

Professora Cecília (Escola F): *Não tem como não falar de literatura em cursos em que nós ganhamos caixas e caixas de livros para ler para os nossos alunos e incentivá-los a ler também. Acho que faltou a exploração dos materiais complementares que mostravam como trabalhar com esses livros. O tempo do curso é pouco e não dá para fazer um trabalho muito consistente, mas acho que cada professor tem a obrigação de estimular a leitura em sala de aula porque todo mundo sabe que ler é muito importante.*

Professora Ligia (Escola F): *Eu acho a literatura infantil fundamental para estimular a leitura dos alunos que estão alfabetizando, mas confesso que passo até uma semana sem dar livros aos alunos, porque o tempo para as atividades que temos que desenvolver é muito corrido. Então, acho que devemos reformar o currículo para dar no planejamento um lugar para o ensino da literatura porque nós professores ficamos muito em cima do livro didático e da matriz curricular e então às vezes esquecemo-nos de olhar o que realmente importa na escola.*

As falas descritas acima demonstram que as professoras têm consciência da importância da literatura em seu trabalho pedagógico com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino das técnicas ligadas ao processo de alfabetização. De certo modo, posso dizer que as falas são unânimes, no sentido de perceberem a literatura como elemento importante no processo de aquisição da língua escrita. Mas, se por um lado, há, por parte das professoras, a clara intenção de usar a literatura como suporte à alfabetização, explorando nos livros literários a mecânica da escrita, por outro lado, não se percebe uma proposta de uso da literatura como fator primordial para a formação do leitor. Um leitor que aprecia os aspectos estéticos e que é despertado para o lúdico, que desenvolve a imaginação e o prazer pelo contato com o livro literário.

O que se pode inferir do que foi dito é que as professoras rememoram em suas falas o que é posto sobre a literatura nos cadernos do PNAIC para formação do professor. A orientação é que, além do domínio das correspondências grafofônicas, é preciso que as crianças vivenciem atividades intensas e diversificadas de leituras de textos variados (BRASIL, 2012b, p.16). Entretanto, o interessante a se observar sobre tal afirmação é que não percebi nem na análise do material nem no depoimento das professoras orientação de como realizar um trabalho que contemple a literatura como fruição e experiência estética.

Além disso, considero pertinente observar que, para várias professoras, o livro literário é usado para trabalhar conteúdos transversais do currículo, configurando-se uma visão

utilitarista do livro literário que deve servir para a conformação de valores ou transmissão de um determinado conteúdo. Nesse sentido, a prática das professoras se contrapõe ao que apregoa Lajolo (1981, p. 38): “[...] a linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana”.

Nota-se ainda a ausência de um momento planejado para o trabalho com o livro infantil na sala de aula. Embora a formação aborde teoricamente a literatura como ponto de partida para um trabalho que permite a formação do leitor, conforme o caderno do PNAIC permite observar, não há nas orientações, segundo as professoras, uma formação específica para que o cursista compreenda a dimensão da discussão a ser feita em relação ao espaço destinado ao livro literário em classes de alfabetização. Além disso, vale salientar que, conforme exposto na fala da professora Ligia, o próprio currículo da alfabetização não dá margem para um trabalho mais sistemático com a literatura no processo de aquisição da leitura e da escrita. Como ela diz, a necessidade de cumprir com o estipulado no livro didático e na grade curricular, toma o espaço que deveria ser dado ao livro literário.

4.1.1 O papel da bibliotecária como agente letrador na escola

Neste item, discuto o espaço da biblioteca na formação do leitor iniciante e o papel da bibliotecária nesse contexto. O que percebi, nas falas, é que as professoras demonstraram uma preocupação genuína com a presença do livro literário para que seja consolidado o processo de alfabetização. Para tanto, elas destacam a importância de contar com o apoio das bibliotecárias e de outros agentes letradores no contexto da escola. Embora, não se perceba uma consonância entre as atividades planejadas pelas bibliotecárias e aquelas planejadas pelos professores, foi possível perceber que as bibliotecárias auxiliam as professoras desenvolvendo atividades que envolvem leitura e escrita e oportunizam momentos em que as crianças manuseiam livros e têm contato com a literatura e com a leitura de diversos gêneros, mesmo que ainda não estejam proficientes em leitura. Mesmo considerando que o ideal seria que houvesse mais interação entre o que se faz na sala de aula com o livro literário e o trabalho da bibliotecária, é visível que essa parceria é de grande proveito para que haja desenvolvimento de hábitos que permitam às crianças se tornarem bons leitores.

Percebi na fala das cinco professoras das escolas que possuem bibliotecas, a ênfase na importância desse espaço para o processo de aquisição de leitura pelas crianças. Ainda, na fala

dessas professoras, percebe-se que a bibliotecária é responsável pelo desenvolvimento de projetos relacionados à leitura e muitas vezes à escrita dos alunos. Ela ocupa um papel importante na formação dos leitores. Além disso, percebi que há um planejamento das atividades de leitura pelas bibliotecárias: todas fazem leitura para os alunos, apresentam livros novos, permitem que as crianças levem os livros escolhidos por elas para ler em casa e permitem que o (nem sempre adequado) espaço da biblioteca seja usado para momentos de leitura como se pode constatar em suas falas:

Professora Magda (escola A): *Temos bastantes livros disponíveis, temos espaço para a criança poder participar selecionando livros para fazer leitura. Eles fazem leitura na biblioteca, isso eu acho de bastante importância porque os meus alunos utilizam muito, têm acesso a esses livros onde podem fazer a leitura na própria biblioteca, podem levar esses livros para casa e essa eu acho que é uma oportunidade boa de eles terem conhecimento desses livros, tendo esse acesso.*

Professora Regina (escola B): *Além dos livros da biblioteca, que são muitos e do trabalho da bibliotecária que nos ajuda demais, na escola, todo ano são fornecidas caixas de livros para cada sala e lá o professor trabalha de acordo com o que ele sente necessidade. Embora isso seja cobrado de nós, nem todas as pessoas fazem aquilo que é preciso que faça. Este ano mesmo, só na minha sala eu ganhei 3 ou 4 caixas de livros de literatura pra que eu pudesse fazer esse trabalho que será feito o ano inteiro, seja comigo ou com a bibliotecária.*

Professora Cida (escola E): *Olha, aqui na escola, eu vou ser sincera pra você, nós temos bibliotecária que trabalha de manhã, de manhã ela tá sempre ativa, ela conta história, ela propõe às professoras que vem pra sala é o 3º ano que também é alfabetização, coisas diferentes, é a professora da biblioteca que conta a história, faz coisa diferenciada, porém aqui nunca tem os 2 turnos, está a desejar, sempre ou é de manhã ou é a tarde. Pra você ter uma ideia o ano passado nós tivemos bibliotecária à tarde, esse ano é de manhã. Infelizmente, não pelo professor, mas a biblioteca está a desejar nesse sentido, se ela pudesse fazer 40 horas... Mas faz diferença a presença da bibliotecária e de uma biblioteca atuante na formação do aluno leitor porque é mais um recurso. Para formar o aluno leitor é preciso de muitos recursos humanos para que estejam incentivando porque o gosto pela leitura é um incentivo é o motivo por que eu estou lendo.*

Professora Marisa: *Sempre vi no trabalho da bibliotecária um importante apoio no trabalho de leitura na sala de aula. Acho que o apoio dela é muito importante.*

A importância do trabalho das bibliotecárias no acesso dos alunos ao livro literário fica evidenciada nas respostas das professoras da Escola F, que responderam ao questionário. O que fica ressaltado é que o fato da escola não possuir bibliotecária torna a formação do leitor mais incipiente, como se pode observar nas falas dessas professoras. Nesse caso, observei que a visita à biblioteca não é tão frequente e não é dado a ela o destaque que é dado pelas demais professoras que utilizam esse recurso na formação de seus alunos.

Professora Lígia: *Sempre que temos oportunidade levamos as crianças à biblioteca.*

Professora Nelly: *A mesma não é muito utilizada, pois cada professor tem um cantinho de leitura com livros de vários gêneros em sala de aula.*

Professora Mary: *não sei, porque nunca uso a biblioteca. Lá está sempre desorganizada e por isso não a vejo como importante na formação do leitor.*

Professora Cecília: *a biblioteca é muito importante na vida letrada das crianças,mas temos pouco tempo pra usá-la.*

Nos depoimentos das professoras, há o reconhecimento da importância da biblioteca e da bibliotecária como elementos importantes no trabalho do professor. No entanto, ao analisar os depoimentos, percebi a ausência de um trabalho planejado e organizado de modo que a bibliotecária possa oferecer uma colaboração mais direta e efetiva na formação dos pequenos leitores, exceto na fala da professora Mary. Mesmo assim, na fala das professoras, a presença desse profissional na escola e o fato de realizarem leituras e atividades direcionadas à formação do leitor, configuram-se como fator importante (ainda que não ideal) para que os alunos se familiarizem com a linguagem escrita no início da do processo de alfabetização.

Com relação à formação das bibliotecárias, todas encontram-se em desvio de função e não receberam nenhuma formação específica para a realização desse trabalho. A ausência dessa formação pode ser um dos fatores que contribuem para a falta de articulação entre o trabalho da professora e da bibliotecária.

4.1.2 O uso do livro literário associado às datas comemorativas

Ainda analisando a presença do livro literário na alfabetização, ficou ressaltado nas entrevistas que é constante a leitura do livro literário associada a datas comemorativas. Dentre as nove professoras que participaram da pesquisa, sete falaram sobre como associam a literatura a datas comemorativas em suas práticas e como essa associação é importante para que possam interligar conteúdos, disciplinas e definir um espaço para o trabalho com a literatura infantil no fazer docente.

O que pode inferir é que essa preocupação está relacionada não só com os conteúdos dos livros das caixas do PNAIC, chamados de acervos complementares, mas também com a orientação metodológica repassada pelos formadores no curso. A análise feita dos títulos dos livros, conforme pode ser observado, permite perceber o favorecimento de atividades que priorizam a interdisciplinaridade entre conteúdos que integram as linguagens, as ciências naturais e a matemática. Isso coloca os livros do acervo 1, essencialmente literário, numa mesma abordagem metodológica: a chamada sequência didática, um procedimento didático muito difundido nos cursos de formação, tanto no PNAIC como no PRÓ-LETRAMENTO. O intuito desse trabalho, segundo relataram as professoras é garantir um direcionamento e uma continuidade ao trabalho feito, de modo que as crianças possam se beneficiar de atividades organizadas e sequenciadas.

Para as professoras, o trabalho com as caixas de livros na formação não distingue literatura de paradidático. De acordo com as orientações recebidas, torna-se indiferente a metodologia a ser trabalhada com os livros sejam eles literários ou paradidáticos, conforme pode ser percebido a seguir nas falas delas:

Professora Magda (escola A): *Eu acho muito bom trabalhar os livrinhos de leitura nas datas comemorativas porque é possível associar muitas coisas. Por exemplo, em agosto no dia do folclore, eu trabalho com as lendas, faço dramatização, desfile de personagens folclóricas e muitas atividades que as crianças gostam.*

Professora Regina (escola B): *Eu trabalho muita leitura com outros conteúdos, por exemplo, em Ciências, tenho que trabalhar os alimentos, então eu pego um livro que fala de alimentação e comemoramos a semana da alimentação e fazemos muitas atividades de leitura e de escrita que exploram esse tema.*

Professora Fanny (escola C): *Olha aqui na escola a gente faz, ao longo do ano, vários projetos sobre leitura. Geralmente esses projetos envolvem as datas comemorativas associadas à leitura e aos livros de literatura em geral, principalmente os paradidáticos que já trazem alguns conteúdos sobre os assuntos que temos que trabalhar. Como os temas transversais: valores, preconceito, gênero etc.*

Professora Marisa (escola D): *Gosto de aproveitar tudo que acontece na escola para trabalhar com a leitura. Assim, eu trabalho texto sobre as Festas Juninas e outros acontecimentos sempre fazendo pequenos projetos e sequências didáticas que envolvem a leitura. Agora, por exemplo, estou fazendo uma sequência didática sobre o Natal. Então haverá momentos em que os alunos terão oportunidades de ler diferentes textos sobre essa data e desenvolver atividades sobre ela.*

Professora Cida (escola E): *Se o professor pensar bem, sempre tem um bom motivo para trabalhar com a literatura na escola, por isso as datas comemorativas sempre nos oferecem ótimas oportunidades para desenvolver momentos em nossa prática em que a leitura esteja presente. Este ano fiz um projeto sobre a Páscoa que todo mundo elogiou. Teve momento de leitura, arte, dramatização e outras diversas atividades envolvendo um livro literário chamado ‘O Coelho que não era de Páscoa’¹⁸. Foi muito bom o trabalho realizado e as crianças tiveram a oportunidade de realizarem várias atividades com a literatura.*

Professora Cecília (F): *Tenho, ao longo do ano, excelentes oportunidades de trabalhar com leitura porque podemos usar diversas datas comemorativas que são conteúdos importantes como a Preservação da Água que é um assunto que precisamos debater bastante com os alunos. Fiz umas atividades muito boas com esse tema, a maioria envolvendo leitura e escrita.*

¹⁸“O Coelho que não era de Páscoa” livro literário de Ruth Rocha. Mesmo abordando a importância de respeitarem as diferenças e a vontade de cada um, foi usado para trabalhar atividades relacionadas à Páscoa.

Professora Mary (F): *Penso que as datas comemorativas oferecem importantes pretextos para motivarmos a leitura com as crianças. Podemos desenvolver bons projetos quando usamos as datas comemorativas associadas à leitura dos livros infantis. Ler é muito importante e com essas datas sempre é possível trabalhar leitura e escrita associadas.*

As professoras Ligia e Nelly não mencionaram, durante a entrevista, o trabalho com as datas comemorativas em sua prática.

O uso de datas comemorativas para desenvolver os projetos de leitura é uma prática constante nas atividades com o livro literário de acordo com o relato das professoras colaboradoras da pesquisa. Tal prática vai contra o que os autores que fundamentam esta pesquisa. Estes apontam que é preciso atentar para que a literatura infantil não seja considerada uma modalidade literária secundária.

Muitas vezes, ao associar a literatura com as datas comemorativas, ela passa a ser vista como pretexto para ensinar conteúdos ou como algo ingênuo para simples preenchimento do tempo quando a criança já desenvolveu todas as atividades previstas para o dia, como pude observar, em uma sala de aula, um cantinho de lendas para “quem já terminou as tarefas do dia”. A professora preparou um cantinho de leitura de lendas na sala e as crianças foram estimuladas a buscar o cantinho sempre que tivessem terminado as atividades programadas e enquanto esperam os outros terminarem.

Diante do exposto, busquei reflexão na fala de Cecília Meireles, que define a literatura infantil como sendo “aquela que as crianças leem com agrado e não aquela que é escrita para crianças” (MEIRELES, 1979, p.40). Se considerar tal pressuposto, os aspectos lúdicos e estéticos que promovem a sedução e a fruição na literatura infantil não permitem atribuir função pedagógica ou didática a ela, risco que se corre ao associá-la às datas comemorativas.

Esses riscos que se correm ao associar a leitura de livros literários a datas comemorativas como “A Semana da Alimentação”, “A Importância da Preservação da Água”, “A Páscoa”, “O Natal”, entre outras, é que há uma clara intenção pedagógica nessas leituras: as crianças vão ler para preencherem fichas, realizarem trabalhos e provas. Não há claramente uma intenção de permitir que as crianças escolham os livros que querem ler e que servirão para desenvolver a sensibilidade e a empatia com o universo infantil.

Soares (2011) cita como exemplo clássico de escolarização inadequada da literatura situações em que os professores utilizam os textos “forjados” no livro didático, isto é, pseudotextos criados para o livro didático com a finalidade de desenvolver conteúdos

gramaticais, de ortografia e para ensinar conteúdos relacionados a datas comemorativas, por exemplo. Tais textos certamente não têm objetivos relacionados à leitura como fruição e deleite.

Trabalhar a literatura infantil na escola, principalmente com leitores iniciantes é agregar o imaginário e a fantasia, como ressalta Cândido (2002, p. 81):

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc. Eis porque surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura.

Percebe-se assim que, para Cândido (2002), é na leitura de histórias que a criança se reporta a lugares e situações com as quais se identifica. A mesma identificação ocorre com os personagens das histórias lidas, por meio dos desafios que enfrentam, das emoções e conquistas experimentadas. Tudo isso faz a criança imergir no mundo mágico da literatura onde tudo é possível. A catarse que então ocorre é capaz de permitir a elaboração de sentimentos que estão presentes em todos. Nesse sentido, os textos literários permitem muitas possibilidades de interferência do leitor e ampliam seu conhecimento de mundo, conforme mostra mais uma recorrência a Cândido (2002, p.81) ao destacar que “[...] um grande número de mitos, lendas e contos de fadas são etiológicos isto é, são um modo figurado ou fictício de explicar o aparecimento e a razão de ser do mundo físico e da sociedade”.

Vista sob esse ponto de vista, a literatura é referência como produtora do conhecimento estético e segundo Zilberman (2006) imprime marcas que se tornam permanente na formação de leitor. Os depoimentos das professoras não apontam para uma visão de literatura nessa perspectiva.

4.1.3 A não-diferenciação do trabalho com os livros paradidáticos¹⁹ e com os livros literários

Percebi que as professoras entrevistadas seguem as orientações que recebem nos cursos de formação que frequentam. Muitas não fazem a distinção entre livros literários e

¹⁹ Para Melo (2006), o termo *paradidático* é tipicamente brasileiro, advindo provavelmente do campo editorial. O autor (2006, p. 119) adverte que, “se o termo pode ser uma construção editorial recente, [...], livros de leitura contando narrativas de ficção com o objetivo de ensinar conteúdos curriculares não o são, na história do livro para leitura das crianças na escola”. O fragmento aqui destacado mostra o surgimento do termo e a definição feita por esse autor.

livros paradidáticos, porque as atividades que foram propostas durante a formação estimulam o uso dos livros dos acervos sem fazer nenhuma diferenciação no trabalho pedagógico a ser feito.

As professoras são orientadas, durante a formação em atividades de linguagem, a desenvolver sequências didáticas que estimulam o trabalho com a leitura em diferentes atividades no planejamento alfabetizador, mas, como já foi dito, os livros literários não têm um lugar de destaque, são trabalhados como uma atividade a mais de leitura. Assim, destaco que, com base nas pesquisas que foram realizadas, os livros literários, pela riqueza do acervo deveriam ser explorados também como um momento de deleite, de fruição para que se possa formar leitores que façam uso da leitura como recurso permanente na aquisição de conhecimento e da cultura letrada.

O fato de não existir uma distinção clara no trabalho com as tipologias e gêneros textuais nas caixas do PNAIC faz com que os professores usem indiscriminadamente os livros paradidáticos e literários, com o intuito de garantir uma formação “leitora diversificada” nos mais variados gêneros, realizando, assim, uma mesma estratégia de leitura para diferentes gêneros.

As professoras entrevistadas apontam em suas falas o uso da literatura como instrumento de trabalho e não encontram na proposta de trabalho da formação que receberam os meios para valorizar a fruição. Nesse contexto, o livro literário ficou relegado a uma função pedagógica e vinculado ao currículo escolar.

Embora exista uma preocupação em usar todos os livros e permitir o manuseio deles pelas crianças, não se percebeu nenhuma distinção feita entre livro literário e paradidático na realização do trabalho com as caixas dos livros do acervo. Tal fato se deve, mais uma vez, a normatização pedagógica onde o acervo literário fica relegado às necessidades do fazer e aprender imposto pela escola.

As observações descritas acima podem ser percebidas nas falas das seguintes professoras:

Professora Magda (escola A): *Os livros são diversificados. Não tem só literário, tem outros paradidáticos também que eu posso estar usando com outras disciplinas, encaixando com outras disciplinas. O jeito que eu trabalho o livro literário e os outros é o mesmo.*

Professora Regina (escola B): *A caixa do PNAIC engloba só mesmo livros paradidáticos e literários, didáticos não vem nem pro professor. Eu achei importante porque podemos ler e descobrir como trabalhar melhor com os livros das caixas, não importando se são literários ou não.*

Professora Fanny (escola C): *A caixa do PNAIC melhorou meu trabalho com a leitura porque muitas vezes a gente deixa muito a desejar as coisas né... Então nesse momento, o trabalho do professor na sala hoje com literatura ele vem como eixo temático. Você procura entre os livros trabalhar naquele ponto que o aluno precisa. Eu acredito que livros paradidáticos e literários têm o mesmo efeito para trabalhar a leitura. Esses livros mudaram não só a minha postura, mas a de várias professoras alfabetizadoras.*

Professora Marisa (Escola D): *As caixa do PNAIC são três e a maioria delas é voltada para a leitura mesmo, para a literatura infantil. Há aqueles livros que são paradidáticos voltados para leitura do aluno em e ensino de conteúdo. Eu gosto de estar trabalhando a literatura, mas a gente não abandonou a linguagem, a alfabetização e a escrita. Sempre ocorrem essas retomadas, estão tendo essas retomadas da linguagem, da escrita, da literatura infantil não deixamos hora alguma de estar ligando uma disciplina à outra para uma criança fazer qualquer atividade de matemática ela também tem que ler, tem que interpretar, então uma coisa liga à outra, então é bem significativo ligar. Os livros paradidáticos e os literários servem para isso.*

Professora Cida (escola E): *É um esforço muito grande que eu faço para que os alunos possam interagir com o livro não só com o material em si, mas com conteúdo que o livro possa oferecer de uma maneira diferenciada, através da leitura, da imagem, conto, eu procuro ir proporcionando o encontro das leituras que eles fazem. É de uma maneira diferenciada que estou sempre colocando em prática a literatura, não só o livro de literatura infantil em si, mas também os textos poéticos, enfim os textos literários. Os livros das caixas e a formação dos cursos mudaram a minha forma de trabalhar a literatura. Em parte, porque a gente não aplica os conhecimentos na totalidade, a gente aplica em parte. Falar que aplica tudo que aprende é utopia. A literatura é diluída nos livros, mesmo nos paradidáticos. Nós temos os livros, basta ter um olhar, um olhar crítico para o livro, um olhar profundo do que aquele livro propõe e podemos fazer um bom trabalho. Não importa se é literário ou paradidático.*

Professora Cecília (escola F): *Os Livros do PNAIC tornaram a leitura mais acessível para os alunos. Eu tento diversificar a forma de apresentação da história, diversifico também os gêneros textuais, não importa se são livros literários ou paradidáticos.*

Professora Nelly (Escola F): *Eu considero a literatura fundamental em todas as fases do desenvolvimento da criança. As caixas do PNAIC vêm com livros de vários gêneros para se trabalhar em sala de aula. Leio diariamente livros de Literatura para meus alunos, mas também leio os outros e os paradidáticos também.*

Professora Cecília (F): *Eu acho que a literatura é de suma importância durante a alfabetização. Com as caixas de livros temos oportunidade de oferecer aos alunos uma diversidade e um contato muito válido com esses livros. Como não usamos a biblioteca, os livros do PNAIC ajudam a formar o leitor. Sobre o fato de serem literários ou paradidáticos, acho que ambos os tipos de livros servem para formar cidadãos. O que vale é o gosto pela leitura e o incentivo do professor.*

Professora Mary (Escola F): *Com o contato com a leitura a criança se torna letrada, por isso, a presença das caixas do PNAIC são importantes na de aula. E a leitura é um processo. Para que a criança se desenvolva ela precisa ler muito. Então, se for livro literário ou não, o importante é ler.*

Nas falas das professoras, encontrei uma questão importante a ser analisada. Percebe-se que não existe um trabalho com os textos literários organizado por elas, apesar de se fazer um planejamento geral para se trabalhar com o acervo recebido. O trabalho é denominado por todas como “organização de sequências didáticas”. Por meio dessas sequências, os docentes planejam atividades com os livros do acervo, procurando explorar tanto aspectos técnicos da aquisição da leitura e da escrita como os aspectos relacionados aos assuntos abordados pela temática do livro, não importando se esse livro é literário ou paradidático.

Percebe-se, também, que a formação tem gerado a convicção de que é importante o manuseio e o acesso das crianças aos livros literários e de outros gêneros sem, no entanto, dar aos literários um destaque para que possam atuar como instrumento capaz de promover meios de aquisição cultural.

Com base na especificidade oferecida na formação, percebi que, nos cursos de formação continuada e na aplicação de atividades orientadas durante essa formação, há uma

forte influência ao tratamento dado aos livros dos acervos. Livro complementar e livro literário são trabalhados, conforme o guia dos acervos complementares destaca, contemplando que “[...] o que está em jogo é o contato sistemático a convivência e a familiarização da criança com objetos, práticas e processos típicos da cultura letrada” (BRASIL, 2012b, p.12).

A afirmação do guia dos acervos complementares que também analisa o acervo literário, chamado de acervo principal, demonstra que a intenção do material é favorecer o contato da criança com materiais escritos e ampliar o reconhecimento das funções sociais da língua e de aprendizagens básicas ao processo de aquisição da alfabetização e da compreensão do letramento.

Essa preocupação evidenciada nos cadernos de formação de promover a interação da criança com recursos da cultura letrada gerou no trabalho das professoras algumas concepções e também usos de palavras e expressões que passaram a nortear a prática dessas docentes conforme pude constatar em outra categoria que elenquei.

4.2 A INCORPORAÇÃO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES ORIUNDAS DO PNAIC POR PARTE DOS PROFESSORES EM SUA PRÁTICA

Uma mudança significativa ocasionada pelos cursos de formação, que aparece nas falas das professoras colaboradoras desta pesquisa, é que o PNAIC contribuiu para que elas incorporassem palavras e expressões que até então não faziam parte de seu repertório e, conseqüentemente, não tinham sentido em sua prática pedagógica.

Professora Magda (escola A): *Os cursos de formação que tenho feito ao longo de minha atuação, principalmente o Pró-letramento e o PNAIC contribuíram muito em meu trabalho com o livro e literatura. O curso dá uma base bem ampla pra isso. Muito mais eu vi no PNAIC. Foi o que mais abriu espaço para mostrar sugestões, a importância de se trabalhar com projetos e sequência didáticas para interligar conteúdos. Em relação à literatura, passei a usar palavras e expressões como “leitura deleite” e “acolhida” que são importantes para organizara rotina no trabalho com a leitura.*

Professora Regina (escola B): *Olha, os cursos de formação me ensinaram muita coisa, mas principalmente a compreender algumas palavras que agora eu sei como são importantes na prática e o que elas realmente significam no processo de formação de*

alunos leitores. Eu por exemplo, aprendi a fazer com meus alunos “análise fonológica”, aprendi que desenvolver a “consciência fonológica” ajuda muito os alunos a compreender como se dá o funcionamento da leitura e da escrita.

Professora Fanny (escola C): *Em relação a métodos, a metodologia que está sendo aplicada porque tanto no PROFA como no PNAIC fala dessa necessidade de se trabalhar com jogos, com a leitura que é uma maneira assim nova da criança estar aprendendo, dá essa ênfase na leitura que é uma coisa que foi trabalhada bastante no PNAIC e também no PROFA, os gêneros textuais e a importância, a explicação do que é, quais são os significados dessas práticas na rotina da sala de aula. Os cursos, principalmente o PNAIC deram bastante ênfase nas palavras, em algumas palavras que hoje eu uso e aplico como a “sequência didática”, a “acolhida” e a “leitura deleite” que faço diariamente com meus alunos. Estes aspectos foram muito importantes e eu acho que é fundamental que nós, professores, estejamos sempre dispostos a participar das formações e o mais importante ainda é aplicar no dia a dia o que aprendemos com os cursos.*

Professora Marisa (Escola D): *É assim: antes de eu fazer esses cursos, eu não utilizava muito a literatura não, mas com os cursos que eu fiz, com o Pró- Letramento, com o PROFA e com o PNAIC, deu subsídios para trabalhar com a literatura em todas as disciplinas, então você torna a aula mais gostosa mais prazerosa, os alunos amam as histórias, né... Então e tem histórias que eles gostam mais de Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, a gente tá trabalhando sempre, direto com “sequência didática “e fazendo aquela” interdisciplinaridade” entre um assunto e outro. Essas práticas eu não conhecia bem e nem sabia aplicar, agora eu uso e sei da importância delas.*

Professora Cida (escola E): *Eu acho que a palavra chave do PROFA, do PRÓ-LETRAMENTO e principalmente do PNAIC é a “consciência fonológica”. Antes desses cursos a gente pensava que bastava oferecer textos variados aos alunos para que a gente ensinasse a ler e garantir o letramento. Os cursos têm mostrado que é preciso também mostrar que a criança precisa conhecer as letras, seus sons, isto é, desenvolver a consciência fonológica. Em relação à literatura, quando no PROFA foi proposta a “acolhida, foi importante para trabalhar a leitura pela leitura, para a criança aprender a gostar de ler. Agora, o PNAIC propõe a leitura “deleite,” que como a acolhida proposta pelo PROFA.*

Professora Cecília (escola F): *Eu sempre ouvi algumas palavras que não fizeram parte de minha prática até eu fazer os cursos de formação continuada. As palavras que me ajudaram a compreender alguns recursos didáticos e aplicar em minha prática foram aquelas que me ajudaram a perceber que é preciso aplicar diferentes recursos didáticos para alfabetizar, tais como “Letramento”, “uso sistemático de dicionário” e consciência fonológica no desenvolvimento da alfabetização.*

Professora Ligia (escola F): *Eu aprendi muitas palavras que ajudaram a refletir sobre o fazer pedagógico, entre elas eu considero muito importante foi a “reflexão com as palavras” que incorporam os livros dos abecedários os jogos com fichas de palavras e outros materiais que circulam na rua como panfletos, cartazes educativos, embalagens e outros. O uso dessas palavras abriu para mim um universo que incorporou novas práticas na minha profissão.*

Professora Mary (escola F): *Eu vejo que os cursos de formação nos proporcionaram muitas situações que permitem a nós cursistas conhecer a diversidade de materiais importantes na organização pedagógica para alfabetizar. As palavras “letramento”, “consciência fonológica” passaram a ter uma importância muito grande na minha prática, agora sei o que significam e qual a importância delas no contexto da alfabetização.*

Professora Nelly (Escola F): *Olha para mim, foi muito bom aprender o conceito de algumas palavras que eu usava, mas que não tinha consciência do significado e importância na minha sala de aula. Eu posso listar muitas, mas aquelas que eu realmente hoje sei o que significam e procuro empregar são as que envolvem a leitura como “acolhida” e “leitura deleite” e análise das palavras²⁰*

Diante do que foi apresentado nas falas das professoras, o que se percebe é que juntamente com esse novo vocabulário, as professoras apontam também novas posturas pedagógicas que incorporam atitudes e procedimentos que passaram a compor o novo repertório didático delas. Nesse sentido, ocorre o que vem sendo destacado nas pesquisas na

²⁰ Entende-se, a partir das concepções das professoras, “análise com as palavras” como sinônimo de consciência fonológica.

área de formação continuada, que apontam a necessidade de uma postura reflexiva por parte dos professores. Como argumenta Zeichner (1993, p.17):

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo dos outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão.

A afirmação de Zeichner (1993) demonstra que a formação precisa ter coesão entre prática e teoria e deve não reproduzir as atuais propostas de formação de professores e pedagogos mantenedoras da dicotomia teoria e prática. Ao polarizarem a formação científica e metodológica e ao mesmo tempo impor uma prática instrumentalizadora, a reflexão passa a ser vista como uma atividade técnica.

Nesse sentido, percebe-se na fala das professoras muitos pontos positivos em relação à formação recebida ao apontarem para questões que não faziam parte da prática delas e que, após a formação, passaram a incorporar não só o vocabulário em suas concepções sobre o trabalho como alfabetizador, mas, principalmente, na rotina do fazer pedagógico.

O fato de que a formação tem modificado a prática dos docentes pode ser constatado no item abaixo, quando indaguei sobre que avaliação elas fazem dessa formação recebida.

4.3 A AVALIAÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO QUE RECEBEM PARA O TRABALHO COM LITERATURA EM SUAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

Embora as professoras sejam unânimes em avaliar positivamente a formação oferecida, por esta ter oportunizado muitos momentos de aprendizagem e de reflexão sobre a prática, o tempo da formação foi considerado pouco e as abordagens de algumas temáticas foram, na opinião de algumas docentes, feita de forma superficial e sem consistência. A professora Magda, uma das mais entusiasmada com a formação, alegou que *“faltou uma preparação mais detalhada para o trabalho com os livros e uma exploração que permitisse ao professor conhecer melhor o acervo na formação”*.

Um olhar mais atento a este e outros fatos mostra uma fragmentação e um desencontro entre formadores e cursistas. Em meu entender, para que houvesse um aproveitamento melhor de um acervo tão rico, poderia existir durante a formação, a exploração do acervo pelos cursistas assim como do manual que o compõe. Entendo que as horas de curso nem sempre

são suficientes para que detalhes importantes, como esse que observei, possam ser explorados evitando a fragmentação e a formação superficial dos professores cursistas. Todavia, os professores têm feito uma avaliação bastante positiva da formação recebida. Tal fato pode ser melhor observado nos seguintes depoimentos:

Professora Magda (escola A): *Eles são uma base boa como eu falei desde o início, muito significativos, sabendo utilizar cada momento certo também porque às vezes a gente não pode confundir tantas informações do curso e querer aplicar todo de uma vez que não vai dar certo. Todas as experiências para mim foram muito válidas porque eu obtive resultado em cima disso, mas aplicada na hora certa, no momento certo, com os recursos adequados, com o ambiente favorável e o que mais deu certo assim na minha prática que eu tinha muita dificuldade foi de matemática, eu queria uma coisa diferenciada, chamar a atenção do aluno para matemática e através dos jogos aplicar a matemática no meio do lúdico com jogos diferenciados, lançando desafios. Para mim foi uma forma muito válida, muito significativa porque eu percebi esse ano que a criança, ela realmente aprendeu de uma forma significativa, prazerosa sem perceber que ela estava ali num desafio de matemática que era difícil, um conteúdo um pouquinho mais difícil até para o professor estar passando para o aluno pra ele entender de uma forma bem é ...simples através do lúdico, dos jogos, nossa foi muito prazeroso! Eles conseguiram alcançar o objetivo e sem perceber que aquele conteúdo era aquela coisa difícil uma tarefa maçante e foi bem válido por isso.*

Professora Regina (Escola B): *Eu fiz todos os cursos de formação que foram oferecidos nos últimos 15 anos, acho que todos foram maravilhosos, mas acho também que nem sempre conseguimos aproveitar o que eles oferecem. Procuro sempre avaliar o que é proposto na formação com a prática na sala de aula. De todos os cursos que fiz o PNAIC foi o que mais me ajudou porque o trabalho o com a consciência fonológica ajuda muito e alfabetizar e os acervos têm leituras que ajudam as crianças a adquirir o letramento.*

Professora Fanny (escola C): *Eu acho que os cursos contribuem, acho que todos os cursos que a gente faz, mesmo que só um pouquinho dá uma base boa. Acho que às vezes a gente fazia de uma forma achando que estava certo e estava errado. Então com os cursos, com o aprofundamento de tantas teorias, de tantas trocas a gente adquire uma*

postura que melhora o nosso trabalho em sala de aula. Eu penso que se você fica o ano inteiro com a criança e ela não desenvolve é porque ela não está pronta ainda, não é o momento dela, então a gente tem que trabalhar pra preparar o alicerce para no próximo ano ela estar pronta pra ir pra frente, seguir. Então eu acho que precisamos acima de tudo respeitar o tempo da criança.

Professora Marisa (Escola D): *É um curso muito bom, eu gostei muito de fazer, me trouxe bastante conhecimento, o material é excelente, então eu gostei demais, é um curso muito. Eu tive bastante aproveitamento. Os materiais recebidos me trouxeram bastantes meios para trabalhar como alfabetizadora, então o material trouxe esse impacto e me ajuda, me revela como melhor trabalhar na alfabetização.*

Professora Cida (escola E): *Eu acredito que eles contribuem muito e que tem que continuar com esses cursos e também coloco até uma sugestão, uma crítica: os cursos de formação de professores que eu participo hoje, que eu sou professor atuante, faço os cursos não por obrigação, mas por necessidade de adquirir mais conhecimento e poder desenvolver a minha aula com mais firmeza, com mais segurança, com mais êxito, eu acho bastante interessante e também seria interessante. Pelos muitos conteúdos, eu acredito que o tempo não é suficiente para gente desenvolver e a gente desenvolve as atividades de maneira, muito corrido, muito pouco tempo pra desenvolver as atividades, precisa mais tempo para que a gente fizesse bem. Mas teve muito impacto em minha formação pelo seguinte o PNAIC de linguagem e o de matemática mostrou metodologias que nós não conhecíamos. Então, na matemática vou ser sincera para você eu trabalhava e procurava muitos recursos para estar trabalhando, só que o PNAIC me abriu uma nova visão de trabalhar os conteúdos, porque quando eram apresentados certos conteúdos eu ficava procurando algo que talvez era significativo porém, era fragmentado e o curso tanto de linguagem como de matemática deu um suporte necessário com recursos para desenvolver uma aula de qualidade para nossos alunos.*

Professora Cecília (F): *Eu acho que sempre é possível aprender um pouco. O que mais gostei nas formações recebidas, principalmente no PNAIC foi poder trabalhar com uma série de materiais que sem dúvida nos levam a mudar nossa postura pedagógica, principalmente com os jogos.*

Professora Ligia (escola F): *Eu sempre procurei testar na sala cada conhecimento que adquiro nas formações, mas penso que é importante também aprender com a prática, observando o que fazemos e qual o resultado obtido. Penso que na formação temos oportunidade de debater assuntos e de trocas experiências e de perceber que os colegas enfrentam problemas parecidos com os nossos.*

Professora Nelly (Escola F): *Eu posso dizer que o PROFA me ensinou a ser professora porque eu estava iniciando minha prática como professora e me agarrei a este curso como em uma tábua de salvação porque tinha acabado de me formar e não sabia o que fazer em uma sala de aula. Acho que isso foi muito importante para que eu pudesse valorizar muito os cursos de formação continuada que a meu ver são essenciais para garantir uma educação de qualidade. É claro que eu vejo hoje muitas coisas que precisam ser melhoradas nelas, mas já tenho maturidade para selecionar e aplicar aquilo considerado mais significativo e que com a minha experiência sei que funcionará na prática.*

Professora Mary (escola F): *Olha essa pergunta é realmente importante porque os cursos são impostos aos professores e depois de aplicados ninguém faz uma avaliação do impacto deles em nossa prática, se contribuíram ou não, se de fato aplicamos as propostas e sugestões apresentadas. Eu acho que eles são fundamentais na formação de profissionais que buscam uma educação de qualidade, mas como eu disse precisam ter um “feedback”²¹ para que de fato possam causar impactos na prática.*

Ao final das análises das entrevistas realizadas com as professoras, três situações que decorrem do uso do livro literários nas classes de alfabetização foram salientadas. A primeira é que as professoras têm consciência da importância da literatura em suas práticas, mas fica evidenciado em suas falas e no uso do acervo composto pelos livros da biblioteca e pelas caixas do PNAIC, a falta de um trabalho planejado com o intuito de despertar o gosto pela leitura e promover a aquisição do legado cultural na perspectiva apontada pelos autores aqui

²¹ *Feedback*: palavra inglesa que significa realimentar ou dar resposta a um determinado pedido ou acontecimento.

discutidos, em outras palavras, a literatura como fruição, como sugere Saraiva (2001) e outros autores que já mencionados.

Assim, vista como arte, a literatura cumpre dupla função: despertar o prazer de ler e ensinar a produzir textos por meio da apropriação feita:

Como forma de arte, os textos literários ocupam-se da representação do real tangível e do real psíquico da criança, proporcionando-lhe condições de elaborar significativamente os dados da realidade e sua interação com ela. Isso garante à literatura o cumprimento de dupla finalidade: por um lado, possibilita à criança compreender melhor os contornos do real e as emoções que ele provoca; por outro, incentiva a criança a produzir textos, a partir da apropriação de textos existentes. Por isso, a prática de leitura do texto literário nas séries iniciais pressupõe a prática da escrita, momento em que se mobiliza e libera o imaginário infantil e, em que, ao retrabalhar criativamente a linguagem, a criança dela se apropria. Desse modo, o aluno não só descobre o texto, impregnando-se de sua simbologia, enriquecendo seu domínio linguístico, mas também explora, manipula o texto, e a partir dele, cria novos textos (SARAIVA, 2001, p.8).

A segunda situação, que decorreu dessa análise, refere-se ao fato de que as professoras, em sua maioria, em suas práticas, não conseguem delimitar um espaço específico para o trabalho com o livro literário. Esse livro aparece sempre associado a outras práticas pedagógicas e visando sempre o ensino da leitura articulado com um conteúdo da grade curricular, como o uso dos acervos dos livros paradidáticos associados a conteúdos de ciências, matemática, arte, geografia, história etc. Percebi ainda que, mesmo havendo o uso e o manuseio constante desse livro, ele é usado principalmente para decodificar e identificar os grafemas e fonemas no processo inicial de leitura e escrita pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, ocorrendo então aquilo que Soares (2011) chama de escolarização inadequada da leitura literária:

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, ao ler (SOARES, 2011, p.47).

A literatura infantil não pode, na visão de Soares (2011), ter meramente um caráter utilitarista e uma função essencialmente didática na escola, de servir para ensinar alguma coisa, conforme se pode observar no excerto:

[...] Na escola eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. De certa forma, a escola autonomiza as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e uso sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento (SOARES, 2006, p.107).

Compactuando com o pensamento de Soares (2006), Coutinho (2002) reforça a importância da função da literatura na formação do indivíduo e alerta para o papel mais abrangente que ela precisa ter na escola:

A literatura é fenômeno estético. É uma arte, A arte da palavra. Não visa informar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história filosofia, ciência, religião. O literário ou estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso etc., porém transformado esse material em estético (COUTINHO, 2002, p.8).

Por último, a maioria das professoras demonstrou, em suas falas, que os cursos de formação não exploram os acervos de forma adequada durante as horas dedicadas à discussão dos cadernos de formação. Frente às discussões aqui propostas, acredito que a formação do professor é fator primordial para que ele possa ser autônomo em sua prática. Nesse sentido, torna-se evidente destacar que a presença dos livros nas classes é permeada por erros e acertos, em que mais uma vez a formação do professor como prático reflexivo acaba não acontecendo, já que, como ressalta Zeichner (1993):

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993, p.17).

Apesar de Zeichner (1993) não discutir sobre os problemas que os professores enfrentam, acredita que eles precisam se responsabilizar e se comprometer com o desempenho do professor que passa por um processo de formação. Assim, é necessário promover, durante a formação, atividades que tornem o professor um observador de sua própria prática e que busca a interiorização de ações pedagógicas bem sucedidas. Esse é, segundo o autor mencionado, um caminho possível para a construção de uma práxis significativa. Outro aspecto que destaco em relação ao uso dos livros é a confusão feita por parte dos professores

entre livros literários e paradidáticos. Essa confusão advém do tratamento dado a esses livros na metodologia repassada na formação que recebem, principalmente no PNAIC. A fala das professoras acima mostra que o trabalho a ser feito com o livro literário é o mesmo a ser feito como os demais livros do acervo das caixas.

A observação das aulas me permitiu analisar outros aspectos que foram significativos para discutir o espaço dado ao livro literário pelos professores em suas práticas alfabetizadoras, e também perceber até que ponto incorporam em seu fazer, as concepções que absorveram na formação que recebem ao longo da carreira docente.

4.4 A OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA: O FAZER PEDAGÓGICO NO TRABALHO COM O LIVRO LITERÁRIO

A observação do trabalho com o livro literário na sala de aula foi importante para poder analisar as concepções dos professores em relação ao espaço dado ao livro literário em seu trabalho docente. A observação permitiu também analisar se os professores trazem as concepções da formação para a prática diária. Foram realizadas 23 observações que duraram em média duas horas em cada sala. Procurei, então, observar, durante as cinco visitas que fiz, em média, em cada sala, duas questões: ver de que modo o livro literário é usado para instrumentalizar o processo de aquisição da leitura e escrita, e se ele é usado como elemento que promove o gosto e desperta o prazer para que as crianças em fase de alfabetização se tornem leitoras.

Essas questões se tornaram relevantes para a observação, porque foram aspectos que busquei analisar ao longo de todo o trabalho de pesquisa, seja no campo teórico ou na etapa da pesquisa de campo: A literatura na alfabetização instrumentaliza o leitor, isto é, habilita-o a ler textos dentro de seu nível de compreensão leitora ou proporciona a fruição, tão necessária à formação leitora?

Foi com esse olhar que me propus a verificar as práticas docentes de cinco colaboradoras durante esta etapa da pesquisa: as professoras Magda, Regina, Fanny, Marisa e Cida.

Iniciei a observação pela sala da professora Magda, da escola A. A professora é pedagoga e possui 17 anos de atuação, sendo 13 anos como professora alfabetizadora.

O trabalho da professora é marcadamente influenciado pela formação recebida nos cursos dos quais ela participou. Nota-se a presença de atividades feitas tendo sempre como pano de fundo um livro literário ou paradidático em que são desenvolvidas atividades

sequenciadas, voltadas tanto para a aquisição do conhecimento mecânico da leitura e escrita, quanto para questões de caráter educativo e moral. Foram seis observações em que a professora trabalhou a sequência didática planejada, tendo como suporte o livro Literário Chapeuzinho Vermelho.

Em uma das visitas, as crianças tinham como tarefa elaborar uma lista de alimentos saudáveis a serem levados pela personagem “Chapeuzinho Vermelho” à vovó. As crianças chegaram à conclusão de que a cesta da vovó deveria ter alimentos saudáveis, após uma semana de atividades multidisciplinares com o livro, estudando vários conteúdos, inclusive alimentação adequada.

Na concepção da professora, a sequência didática possibilita um *“trabalho diário com a literatura, permitindo o desenvolvimento de três importantes funções sociais: passar valores cultivados como ideais pela sociedade, contribuir para a criação de uma identidade nacional e garantir uniformidade linguística espelhada na escrita presente nos livros”*.

A rotina de trabalho com a linguagem ocupa sempre o início da aula. Geralmente, o período que antecede o intervalo. O quadro abaixo sintetiza as atividades que a professora usou na orientação da rotina.²²

Quadro 10 – Atividades Práticas com o livro literário – Profa. Magda

Segunda feira	Terça feira	Quarta Feira	Quinta Feira	Sexta Feira
Audição de história: Chapeuzinho Vermelho. Exploração oral da história: interpretação e discussão sobre o texto lido.	Reconto da história pelas crianças em grupos ou individual.	Estudo de palavras-chave do texto que consistiu em escrever e analisar como se escreve cada palavra que foi destacada pela professora e pelos alunos do	Lista de nomes personagens do texto: escrita dos nomes dos personagens explorando os sons iniciais, finais, intermediários, cópia da lista no caderno.	Elaboração de lista de alimentos saudáveis a serem levados para vovó da Chapeuzinho. Cópia da lista nos cadernos pelos alunos.

²² Material retirado do plano de aula das professoras. As outras orientações pedagógicas para o estudo das demais disciplinas não foram aqui evidenciadas, porque entendi que não contribuem para a discussão em relação ao uso do livro literário.

		texto lido.		
Discussão oral do texto.	Dramatização de um trecho da história.	Elaboração de frases com as palavras estudadas.	Elaboração de características dos personagens estudados.	Sequenciação da história usando como apoio gravuras relacionadas à história.

Fonte: Quadro criado pela pesquisadora

Como se nota, na observação do plano de aula da professora, há objetivos diários para o trabalho com o livro literário: ouvir história lida pela professora; ouvir história contada pela professora e contar história como o apoio das imagens presentes nos livros.

Na elaboração da lista, a professora, com a ajuda das crianças, construiu uma lista de dez alimentos que deveriam fazer parte de uma alimentação saudável. Um dado que considero interessante registrar: as crianças apresentaram conhecimento significativo sobre alimentos e também sobre a história trabalhada. Inferi, a partir dessa metodologia de trabalho, que o propósito aqui se evidencia: o trabalho com o livro literário é sempre associado a conteúdos relacionados às disciplinas do currículo. É importante destacar que o conhecimento e a preocupação que as crianças demonstraram sobre alimentação é oriundo de uma sequência didática trabalhada nos mesmos moldes em que foi trabalhado o livro *Chapeuzinho Vermelho* com o livro do acervo complementar do PNAIC denominado “O que Ana sabe sobre os alimentos saudáveis”.

Essas observações evidenciam a perspectiva de emprego da literatura, conforme explica Soares (2010b), com a função de auxiliar o processo de aquisição da língua escrita, mas evidenciam também a função conteudista da literatura, sendo usada como suporte para um trabalho interdisciplinar. No caso, o estudo relacionado às ciências naturais: alimentos saudáveis.

Carvalho contrapõe essa concepção de uso da literatura na escola:

A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu ‘mundo mágico’, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. É uma forma de conquista de liberdade, que produzirá bons frutos, como a terra agreste, que se aduba e enriquece, produz frutos sazonados (CARVALHO, 1989, p.21).

Mesmo não trabalhando a leitura na direção proposta por Carvalho, pode-se perceber que a professora procurou garantir a aquisição da decodificação e codificação do código escrito, mas, também, propiciou muitos momentos que se prestam à fruição da leitura e da apreciação dos textos literários na sala, numa prática que, na visão de Kleiman e Martins (2009) se configura uma situação híbrida de ensino da leitura. Para essas autoras, as transformações das práticas em instituições sociais como a escola ocorrem sempre muito lentamente:

[...] a lentidão com que as transformações das práticas em instituições sociais como a escola, o que faz com que as práticas educacionais efetivas só se deixem dominar plenamente pela força dos discursos inovadores ao fim de longos períodos de tempo. Como resultado, presenciamos, com mais frequência, situações híbridas de sala de aula, em que muitas vezes o mesmo educador ora age como genuíno agente transformador, ora recorre a práticas de reconhecido cunho tradicional (KLEIMAN; MARTINS, 2009, p.284).

Essa prática híbrida pôde ser constatada principalmente no trabalho das professoras Regina e Marisa e da própria Magda, conforme é observado na análise dos quadros que sintetizam os seus planos de aulas. Neles, fica evidente que há um espaço determinado no planejamento para o uso do livro literário na alfabetização, sem, no entanto, deixar de aproveitar a literatura em uma função utilitária para que as crianças possam, por meio do livro literário, adquirir os instrumentos necessários à decodificação e a codificação e, conseqüentemente, possam aprender a ler. Dito de outro modo, essas professoras acabam executando “um trabalho de hibridização ou de bricolagem” (KLEIMAN; MARTINS, 2009) em que misturam as suas interpretações das novas concepções pedagógicas à pedagogia tradicional.

O trabalho didático dos professores parece então apontar para aquilo que é previsto na formação que recebem. As respostas das professoras, em relação à observação de suas práticas, permitem inferir que elas reproduzem, dentro do possível, aquilo que intuíram na formação, dentro das condições em que essa formação foi repassada, isto é, com os erros e acertos advindos do tempo escasso, das condições e pré-disposição dessas professoras para receberem a formação oferecida.

Desse modo, fica evidente que dar ao livro literário tratamento semelhante ao que geralmente é dado nas escolas, ao paradidático, se explica pelas concepções que essas professoras recebem nas orientações recebidas na formação dada aos alfabetizadores, já salientadas anteriormente.

Claro que não quero com isso dizer que ler na escola é apenas ler textos literários. Outros gêneros devem ganhar espaço quando se pretende trabalhar a leitura como fruição. O que precisa ser bem definido no trabalho do professor, segundo Colomer (2014, p.137) é o fato de que os professores precisam estar atentos ao “itinerário de aprendizagem cultural que oferecem às crianças”. Dito de outro modo, é preciso ter alguns cuidados como buscar nos textos indícios de literalidade, isto é, o jogo de linguagem, a função estética, o entretenimento, o belo, a arte, a ficção.

Esse é um passo importante para não confundir livros literários com aqueles que estão nas salas de aula para trabalhar assuntos como amizade, respeito e os conteúdos como vida dos animais, vida das plantas etc. Esses livros são materiais didáticos, ou como afirmei, paradidáticos.

As observações realizadas foram essenciais para que eu pudesse perceber que a seleção de um “itinerário cultural oferecido às crianças” por meio de uma seleção criteriosa dos livros é um dos mais importantes fatores para a construção de um espaço da literatura a ser conquistado nas classes de alfabetização. Fator primordial para que projetos didáticos possam ser realizados e que venham contribuir para a formação de leitores.

Esse dado foi perceptível na observação feita na sala da professora Magda, que dispõe de cantinho de livros literários e paradidáticos sempre acessíveis aos alunos. O cantinho é montado no fundo da sala e tem como objetivo ficar sempre acessível a quem termina as tarefas antes dos colegas. O fator negativo a ser observado é que não há um tempo determinado para essa atividade e quase sempre esse trabalho é fragmentado por acontecer durante a realização das demais atividades. Apesar dessa fragmentação no trabalho, notei que as crianças são motivadas a ler ou manusear os livros sempre, mostrando que existe um espaço para o livro literário na escola, ainda que seu emprego, como formador de leitores e transmissor de cultura, seja relegado a um segundo plano, priorizando a perspectiva que remete ao livro literário na alfabetização o papel de coadjuvante no processo.

A segunda professora observada, professora Fanny, também é pedagoga, atua há 23 anos como alfabetizadora e toda experiência pedagógica que possui é na alfabetização. Essa professora me recebeu com uma proposta didática semelhante ao trabalho da professora anterior. No entanto, percebi, em relação à prática da professora Magda, um momento diário direcionado à leitura dos livros literários. Os alunos chegavam e iam diretamente para o cantinho de leitura. Lá faziam leitura de imagem, observavam as letras do alfabeto que conhecem, alguns conseguem fazer leitura dos títulos dos livros. Após essa exploração, a professora selecionava, com ajuda dos alunos, um título para que ela fizesse a leitura. A

exploração que se segue a essa leitura incluía interpretação oral e às vezes registro escrito por meio de desenhos.

Piccoli e Camini (2012) afirmam que a exploração das imagens em livros para crianças em fase de alfabetização é um fator importante, pois ajuda as crianças a “ampliar os sentidos do texto”. Vistas por esse ângulo, pode-se afirmar que as imagens ajudam as crianças a fazerem inferências e a experimentarem outras possibilidades de leitura ao fazerem a “trama entre a imagem e os textos”.

Piccoli e Camini (2012) sugerem estratégias para o trabalho na alfabetização semelhantes ao trabalho como texto literário, mas fazendo com ele uma abordagem interacionista: leitura coletiva para localização de informações, inferências a partir da busca de informações nas capas dos livros, exploração de recursos linguísticos e expressivos e recriação de final para história lida, leitura e ordenação de textos segmentados em parágrafos para trabalhar coerência textual, exploração da estrutura de textos narrativos entre outras. A observação da prática de Fanny mostra o emprego dessa concepção quando ela propõe aos alunos a representação das histórias lidas por meio de desenhos, oportunizando a eles expressarem sua interpretação por meio de um recurso que dominam.

Além disso, observei que o tempo todo era feito um trabalho com as palavras-chave do livro, procurando familiarizar a crianças com o código escrito: quantas letras, som inicial, som final, registro das palavras no quadro-giz. O quadro abaixo ajuda a sintetizar essa abordagem:

Quadro 11 - Atividades práticas com o livro literário – Profa. Fanny

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Curtindo a leitura: 40 minutos em que as crianças escolhem livremente os livros a serem manuseados.	Curtindo a leitura: semelhante ao dia anterior:	Curtindo a leitura: Reconto da história por algumas crianças fazendo a leitura ou explorando as imagens.	Curtindo a leitura: A professora contou a história e fez uma exploração oral da narrativa.	Curtindo a leitura: mesmo abordagem feita nos outros
Exploração dos títulos dos livros	Reconto (usando as imagens) do livro escolhido pelas	Lista de títulos e de personagens das histórias	Interpretação por meio de desenhos da história	Elaboração de uma lista em ordem

escolhidos pelas crianças, escrita de alguns títulos no quadro-giz, exploração de grafemas e fonemas	crianças.	exploradas.	explorada.	alfabética dos títulos dos livros explorados pelos alunos.
--	-----------	-------------	------------	--

Fonte: Organizado pela autora

A síntese do quadro mostra que o fazer pedagógico da professora Fanny é bastante semelhante todos os dias: inicia-se com o momento da leitura pelo aluno que pode escolher, no cantinho do livro, o que o agrada; posteriormente, a professora faz a leitura de um livro selecionado pelo grupo e a exploração das palavras do livro visando ao processo de alfabetização propriamente dito. Em duas das visitas, as crianças também foram incentivadas a fazerem leitura oral para os colegas, ainda que não apresentassem fluência em leitura. Considerei tal fato importante, porque notei que muitas crianças se esforçavam para serem compreendidas pelos colegas. Algumas criavam novas histórias baseadas nas ilustrações, fugindo totalmente do texto original, ocorrendo o que Gouvea (2007) diz, que a literatura é um espaço de liberdade, que sobressai pela imaginação e prazer:

A imaginação permite-nos desenvolver o pensamento criativo, fundamental para nossa inserção no mundo. Contudo, a escola pouco valoriza e trabalha a imaginação, como se ela fosse apenas resultado de uma racionalidade pouco desenvolvida na criança, como se, ao longo do processo de desenvolvimento, a imaginação fosse substituída pela razão, característica do pensamento adulto (GOUVEA, 2007, p.125).

De acordo com a discussão proposta por Gouvea (2007), percebo, na ação da professora, a concepção de que a literatura infantil, mesmo sendo usada com funções educativas e voltada para a aquisição do código escrito, pode ainda ser um instrumento para desenvolver a imaginação.

Outro fato a ser destacado nesse momento de observação é que, na escolha dos livros, tanto a professora quanto os alunos, não fazem distinção entre livro literário e livro paradidático. As atividades trabalhadas por essa professora são também as mesmas a serem feitas com os paradidáticos, mostrando mais uma vez a influência da formação nas

concepções expressas pelas professoras em suas práticas. Pode-se dizer que, na prática da professora mencionada, percebem-se tanto atividades que visam à aquisição do processo mecânico da aprendizagem da leitura, quanto atividades voltadas para a fruição. Dentre as atividades consideradas mecânicas, podem-se citar as atividades que exploram a formação de palavras, seus sons iniciais, a leitura feita das palavras de forma pausadas e com a comparação com letras que formam os nomes das crianças, feita diariamente no momento do “curtindo a leitura”. Já as atividades de fruição são marcadas pelos momentos em que as crianças folheiam os livros, trocam impressões com os colegas e quando procuram expressar seu conhecimento da história lida por meio de outras linguagens, como o desenho, por exemplo.

O que se percebe na prática da professora Fanny é a preocupação tanto com a técnica da escrita quanto com a leitura como compreensão e fruição na direção apontada por Solé (1998, p.24), ao afirmar que “é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levem à compreensão”.

Para a autora, agregar as duas concepções é o caminho de que o professor dispõe para a formação do leitor que sabe ajustar seus modos de ler aos objetivos da leitura, ou seja, um leitor capaz de usar diferentes recursos para ler e compreender, conforme se pode constatar em algumas das atividades realizadas por Fanny.

A terceira professora cuja prática foi acompanhada é Regina. Ela é graduada em Letras e atua como alfabetizadora e como coordenadora pedagógica há mais de uma década. No espaço da sala de aula dessa professora tive a oportunidade de perceber uma preocupação maior com a literatura. A professora foi a única que, do acervo recebido do PNAIC, teve o cuidado de separar os livros do acervo 1, essencialmente literários dos demais acervos compostos de livros paradidáticos. Além disso, o trabalho com a literatura feito pela professora inclui uma seleção criteriosa dos livros a serem apresentados às crianças, tendo o cuidado de uma preparação prévia das leituras, usando recursos como fantoches e outros meios que despertaram o interesse dos alunos para conhecerem as histórias. Para Abramovich (2008, p.1), em entrevista à Revista Nova Escola²³, a leitura bem feita para as crianças é fundamental para despertar o interesse pelos livros:

²³A entrevista pode ser encontrada no site: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/livro-precisa-ser-vicio-423573.shtml>>.

Contar histórias com paixão e não forçar a barra são formas de estimular a leitura. Muitos alunos meus, de 40 anos atrás, já me encontraram pela vida e ainda lembram do jeito como eu contava histórias. Eles não esquecem porque isso os marcou. Ler não pode ser hábito, tem de ser vício. E contar histórias, ler para as crianças, ajuda a ‘viciá-las’.

Regina coloca em prática a orientação de Abramovich, realizando ainda um trabalho em que dá prioridade aos clássicos da literatura infantil, porque percebeu que “*as crianças demonstram mais interesse por esse tipo de história*”. Abramovich disse ainda, na entrevista mencionada, que crianças preferem histórias de suspense e histórias engraçadas, elementos presentes nos clássicos selecionados pela professora Regina.

Observa-se ainda, na prática da professora Regina, um espaço bem delimitado para o trabalho com a literatura. Diariamente, cerca de vinte minutos da aula são destinados ao trabalho com a literatura: manuseio de livros de leitura, exploração oral de histórias lidas, contação de histórias, entre outras atividades.

Entretanto, em alguns aspectos, a prática da professora, não se encontra desvinculada da formação recebida, que indiferencia o trabalho da literatura com os demais livros do acervo, isto é, os paradidáticos. Regina também prepara sequências didáticas com livros dos acervos tanto literários quanto paradidáticos, e as aplica conforme o planejamento feito de forma coletiva em sua escola. A análise da prática da professora Regina aponta também para uma prática híbrida, conforme já foi discutido, em que, ao mesmo tempo em que se evidencia o processo de aquisição da leitura e escrita, procura-se também explorar o uso do livro em atividades que envolvem a fruição.

Ainda sobre o espaço dado para o trabalho com o livro literário, na sala da professora Regina, os dados me permitem dizer que existe esse espaço delimitado. Ela conta, inclusive, com um acervo próprio para trabalhar livros literários com crianças que estão aprendendo a ler. Os livros do acervo de Regina incluem aqueles mencionados por Magda Soares em artigo publicado na revista *Educação em comemoração aos vinte anos do CEALE*²⁴ e alguns mencionados por Regina Zilberman em artigo intitulado “Literatura Infantil para Crianças que aprendem a ler: são livros escritos essencialmente para crianças em processo de alfabetização que, no entanto apresentam características das narrativas infantis podendo ser considerados literários”.

²⁴ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português.

Sobre tais livros, Cafiero (2010, p.113) observa que eles “têm o claro objetivo de favorecer o letramento literário na alfabetização sem perder de vista a sensibilidade estética”, ou seja, sem reduzir a qualidade literária do texto.

Além disso, vale lembrar que essas obras dão uma autonomia que muitas vezes permite que a criança leia sozinha e se sinta mais segura durante o processo de alfabetização. A percepção mais ampla da importância da leitura diferencia o trabalho da professora Regina em relação às colegas. O Quadro 09 faz o resumo das atividades feitas por Regina na semana em que observei sua prática.

Quadro 12 - Atividades práticas com o livro literário- Profa. Regina

Segunda Feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira
Apresentação do livro infantil a ser explorado durante essa semana: “O mais Bonito” de Mary França e Eliardo França.	Reconto da história trabalhada anteriormente por um aluno com a participação dos colegas	Dramatização da história com uso de fantoches de dedos.	Organização em sequência de acontecimento de frases retiradas do texto em estudo.	Visita à biblioteca Leitura de livros diversificados do acervo lá existente. Elaboração de lista de nomes dos personagens da história.
Leitura, exploração oral da história, análise fonológica das palavras mais significativas do texto. Curtindo a leitura ou leitura deleite de textos variados, de	Lista de palavras e formação de frases de forma coletiva fazendo alusão à história. Ilustração das frases criadas coletivamente. Leitura deleite	Reescrita coletiva da história tendo o professor como escriba. Leitura deleite	Desenho e escrita dos nomes dos personagens. Leitura deleite	

vários gêneros e de diferentes suportes textuais				
--	--	--	--	--

Fonte: Organizada pela autora

A diferenciação no trabalho da professora Regina em relação às demais professoras é perceptível na motivação de seus alunos no trabalho com o livro literário pressupondo uma acuidade maior na formação e no envolvimento dos alunos com a leitura. Foi possível perceber mais interesse e mais disposição por parte das crianças em realizar as atividades.

Os dados revelam que a prática da professora Regina é norteada por um planejamento que permite aos alunos a liberdade em escolher os livros que os agradam, permitindo momentos de leitura livre, feita com o objetivo de formar hábitos de leitura, permitir o contato com os livros e despertar o interesse dos alunos. Há também, momentos de leitura única, feita com o objetivo de sistematizar a aquisição do código escrito. O que se pode considerar uma prática que se volta para as necessidades de formação do leitor e que resguarda um espaço de fruição para a literatura na alfabetização, além de garantir a aquisição do código escrito.

A professora Marisa, pedagoga há dezessete anos e alfabetizadora desde 2007, também apresentou uma postura pedagógica diferente das demais professoras. Ela também dá um destaque especial ao livro literário: além de um cantinho atraente na sala, Marisa costuma reservar um horário para a realização de leituras na biblioteca.

Marisa é umas das professoras que apresentou uma prática que difere em alguns aspectos importantes das práticas das demais colegas.

O quadro abaixo resume o planejamento do trabalho da professora na semana em que fiz as observações:

Quadro 13 - Atividades práticas com o livro literário- Profa. Marisa

Segunda feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira
Leitura deleite do acervo da sala	Leitura deleite do acervo da sala	Leitura deleite do acervo	Leitura deleite do acervo da biblioteca	Leitura deleite do acervo da biblioteca
Exploração oral e escrita dos livros lidos	Reconto para os colegas de um livro lido em	Leitura teatralizada pela professora de	Elaboração de uma lista de títulos dos livros	Leitura e interpretação de um livro

pelos alunos com reescrita, reconto, ilustrações.	duplas. Produção coletiva da reescrita do texto. Apresentação para os colegas.	um livro escolhido pelas crianças, no caso, o livro escolhido foi “A Joaquina que perdeu as pintas”.	lidos na biblioteca com a ajuda da professora. Ênfase no trabalho fonológico.	selecionado pela sala, reescrita coletiva. Ênfase na análise linguística.
---	--	--	---	---

Fonte: Organizada pela autora

A professora planeja as atividades de leitura incluindo o acervo da biblioteca. Dentre as práticas observadas, esta foi a única a executar um plano de trabalho que inclui a participação da bibliotecária, apesar de que, nas entrevistas, as professoras apontaram a importância e o apoio da bibliotecária como essenciais ao processo de aquisição do hábito de leitura pelos alunos. Nas outras atividades, Marisa segue, como as demais professoras, as orientações advindas da formação no trabalho com a literatura. Ou seja, via de regra, a literatura deve ser diluída entre as disciplinas e trabalhada do mesmo modo que qualquer outro livro disponível nos acervos.

Outro fator interessante no trabalho de Marisa é que, mesmo trabalhando com as atividades de sequências didáticas propostas na formação continuada, principalmente no PNAIC, não percebi um esvaziamento do livro literário (como também pode ser percebido no trabalho da professora Regina) em busca de uma exploração visando à aquisição da leitura ou aprendizagem de conteúdos relacionados ao programa de ensino como pode ser observado nas práticas das outras professoras colaboradoras. Esse esvaziamento do conteúdo do livro literário quando é empregado meramente para a aquisição de grafemas e fonemas é preocupação de Oliveira (2005, p.125), para quem

Os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, a criança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê, isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade que o cerca.

A prática proposta pelos cursos de formação em relação ao livro literário torna-se preocupante, porque ainda que o professor utilize o acervo literário, sem dúvida, muito bem

selecionado e que atende às necessidades das crianças em processo de alfabetização, é preciso que o “fazer pedagógico” valorize esse acervo e proponha atividades de leitura que possam abstrair toda a riqueza que se encerra nos livros.

Diante desse fato, a indagação que se faz necessária é: em quais pontos a leitura literária se distingue das outras?

No que diz respeito a essa pergunta, precisa ser levado em conta os seguintes aspectos: as especificidades do texto literário na construção de sentidos, a importância da identificação da função estética da literatura, a observação dos usos dos recursos expressivos da língua e outros elementos anteriormente elencados ao longo dessa discussão que são essenciais para que tudo isso se torne o fio condutor do trabalho do professor alfabetizador dentro de uma proposta em que o texto literário não seja descaracterizado e nem visto como uma leitura qualquer.

Cafiero (2010) aponta, como possível alternativa ao alfabetizador, trabalhar com textos que valorizem a cultura oral como as adivinhas, parlendas, trava-línguas, ditos populares e poemas que são textos da tradição oral ricos em expressividade e com os quais as crianças se divertem e se familiarizam antes de aprender a ler. Assim, os textos referenciados, por apresentarem jogos poéticos e brincadeiras com linguagem, são bons recursos para despertar o deleite e perceber que se lê para atender a muitas funções, entre elas: imaginar, criar e despertar o prazer de apreciar bons textos.

Para essa autora, partir “do universo conhecido das crianças e sabendo que a intertextualidade – a retomada de um texto por outro e o reconhecimento desse diálogo entre textos é um dos aspectos que produzem grande prazer na leitura literária, pode-se garantir que os leitores se envolvam mais” (CAFIERO, 2010, p.112).

A última sala que adentrei para observação da prática foi a da professora Cida. Esta possui também graduação em pedagogia e atua como professora há dezesseis anos sempre com turmas de 1º ano. Notei na professora Cida uma preocupação maior como embasamento teórico na sua formação como alfabetizadora e também no trabalho com a literatura. Durante o período que estava observando as aulas, solicitou-me referencial teórico para trabalhar melhor com a literatura infantil em suas aulas e demonstrou conhecer algumas das referências que subsidiou esse trabalho. Informou-me também que costuma ler as sugestões de leitura que os cadernos de formação do alfabetizador disponibilizou como leituras complementares. Alguns desses materiais foram, segundo a professora, mencionados pelos tutores da formação e se encontram disponíveis no site do MEC.

Quanto ao trabalho com o livro literário, Cida faz um trabalho muito próximo ao da Professora Magda, buscando explorar o livro literário em todos os aspectos: exploração do conteúdo para fins didáticos, exploração da linguagem visando a aquisição do domínio linguístico e, sobretudo, para o desenvolvimento de atividades relacionadas às aulas de Língua Portuguesa como a elaboração de lista de palavras chaves do texto, completar lacunas para formar palavras entre outras semelhantes.

Há também na sala de aula dela um cantinho para leitura de livros e outros materiais impressos, inclusive, jornais e revistas cuja exploração é feita pelos alunos que terminam primeiro as atividades. Percebi que essa prática gera desconforto entre os alunos que se atrasam, porque quase nunca têm a oportunidade de usufruir do cantinho.

A professora Cida também abre espaço para que, no início ou no final das aulas, as crianças possam manusear os livros literários. Durante a semana de observação da prática dessa professora, as crianças visitaram a biblioteca uma vez, acompanhada da bibliotecária. Cida aproveitou esse momento para corrigir os cadernos delas. Quando as crianças retornaram à sala, cerca de uma hora depois, não houve por parte da professora nenhuma indagação sobre o que foi feito pelos alunos naquele espaço.

A leitura como um objeto do estudo, segundo Cafiero (2010, p.85), “é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos”. Para usar outras palavras, pode-se dizer que ler é construir sentidos interagindo com o texto em diversas esferas, isto é, a relação texto-leitor é ativa e não depende apenas da decodificação. O ato de ler com compreensão leva ao desenvolvimento da reflexão, da postura crítica diante das questões elencadas na leitura e ao uso do conhecimento adquirido no cotidiano.

Por isso, creio que ainda falta às professoras a compreensão de que discutir os textos lidos, estabelecer conexões com outras leituras, levantar hipóteses sobre questões que as leituras suscitam sejam posturas que os cursos de formação ainda não conseguiram modificar na prática pedagógica tradicional.

A Professora Cida poderia ter feito um trabalho mais proveitoso se usasse o momento da leitura na biblioteca para debater aspectos importantes dos livros lidos na biblioteca por seus alunos.

Observei ainda que, nas paredes da sala, estavam expostos vários projetos relacionados com datas comemorativas que trabalhavam a criação de histórias coletivas e outras atividades semelhantes que foram feitas com base em livros dos acervos das caixas recebidas durante a formação continuada dos professores.

Outro aspecto a ser mencionado na observação do trabalho dessa professora é que ela é uma boa contadora de histórias e desperta muito o interesse dos alunos. Quanto ao planejamento das atividades, conforme se pode analisar no quadro resumo, a professora as planeja nos mesmos moldes das colegas pesquisadas:

Quadro 14 - Atividades práticas com o livro literário- Profa. Cida

Segunda feira	Terça feira	Quarta feira	Quinta feira	Sexta feira
Leitura de livros do acervo pela professora	Leitura deleite dos livros pelos alunos	Visita à biblioteca acompanhando a bibliotecária.	Leitura deleite de livros dos acervos por cerca de vinte minutos.	Escrita coletiva de frases elaboradas pelas crianças explorando o livro trabalhado.
Exploração de palavras e frase dos livros visando a concretização da alfabetização. Manuseio dos livros pelas crianças.	Exploração de lista de personagens de um livro lido pela professora e escolhido entre os que foram manuseados pelos alunos	Exploração de atividades de leitura e escrita como livro trabalhado na sequência didática iniciada na semana anterior: Tem um monstro no meu jardim.	Reconto do livro trabalhado na semana anterior por um aluno Elaboração de uma lista de coisas que nos causam medo, explorando a sonoridade grafia das palavras e outros aspectos técnicos da leitura e escrita de palavras	Leitura deleite de livros diversificados. Interpretação por meio de desenhos com legendas elaboradas com a ajuda da professora.

Fonte: Organizado pela autor

A comparação da análise das observações e das entrevistas aponta algumas discrepâncias e algumas consonâncias entre as concepções teóricas do material de formação e a prática do professor. Se, por um lado, o material aborda uma prática com uma proposta interacionista de ensino da língua em que o estudo do texto seja usado como norteador do trabalho do professor levando em conta as experiências pelos alunos, isto é, textos ligados às vivências e que permitam ao aluno compreender as funções sociais da escrita, por outro lado, pode ser visto, nas práticas das professoras, os livros literários muitas vezes usados tanto para a simples aquisição do código quanto, em outras situações, ser apreciado com o intuito de propiciar o deleite e a fruição e, conseqüentemente, contribuir para a formação de um leitor que aprecia o texto literário.

Vista sob este ângulo, percebe-se que a prática dos professores, apesar de ainda mostrar traços de uma prática tradicional que utiliza o livro literário muitas vezes da forma considerada inadequada por Soares (2011) já busca estabelecer um diálogo entre os textos e a sala de aula. No caso do texto literário, esse diálogo nem sempre vem permeado por aspectos que discutem as configurações desse texto por meio de atividades que possam levar os alunos a compreendê-lo de modo mais proficiente, ao mesmo tempo em que esse texto possa contribuir não só para a aquisição da mecânica da alfabetização, mas que, sobretudo, possa levar o sujeito a “usufruir das reservas de humanidade que a literatura encerra” (CÂNDIDO, 2004, p.186).

Percebe-se que os professores têm feito um esforço significativo ao incorporar as mudanças que realizam em sua prática após a formação. Mas é importante destacar que a literatura infantil, de acordo com o presente estudo, contribui para a formação do leitor literário quando propõe questionamentos ao leitor, desenvolvendo a curiosidade e provocando a produção de outros conhecimentos.

As observações, realizadas durante dois meses e meio nas cinco salas de aulas, mostraram equívocos nas metodologias utilizadas pelos educadores no desenvolvimento das aulas com a literatura, mas também permitiu perceber que existe um espaço para o livro literário nas classes de alfabetização. Embora esse espaço, muitas vezes, apareça fragmentado entre as inúmeras atividades que norteiam o processo de alfabetização no 1º ano, contempla atividades significativas que são relevantes para despertar a fruição.

Como se viu, a formação dos professores no PNAIC tem procurado repassar que existem relações importantes sobre o fato da alfabetização ser um processo que não pode ser desvinculado da cultura escrita que, por sua vez, encontra-se vinculada aos textos que circulam no meio social. Daí a diversidade dos textos que compõem as caixas dos acervos de

livros para os alunos. Mas é preciso considerar as especificidades de cada professor, a forma como limita o tempo com as atividades de leitura e escrita em suas classes e, sobretudo, a forma como planejam e absorvem os conceitos advindos da formação.

Um das impressões das professoras, conforme se pode constatar no quadro que sintetiza a fala da educadora Magda é falta de exploração do acervo literário durante a formação, o que, segundo ela, pode provocar algumas dificuldades na realização do trabalho, não permitindo explorar o livro literário dentro de algumas especificidades que não precisam ser contempladas nos paradidáticos.

A professora Nelly aponta também uma questão importante: a necessidade de conciliar as concepções teóricas com a prática em sala de aula. Para ela, as sequências didáticas nos moldes em que são trabalhadas proporcionam um modelo de planejamento que permite uma maior articulação entre os conteúdos e garante um espaço para o livro literário na sala, embora, como se tem aqui destacado, nem sempre esse espaço seja usado para atender às necessidades formativas dos pequenos leitores.

Destaca-se ainda nessas impressões das entrevistas e da análise da prática docente, conforme relata o quadro-síntese da fala da professora Cida, uma questão primordial: a consciência por parte dos docentes de que nem sempre é possível conciliar a teoria com a prática, visto que cada professor precisa estar atento às necessidades e peculiaridades de cada classe e com o engajamento com que cada professor procura realizar sua formação.

Assim, percebe-se que, mesmo recebendo a mesma formação (muitas vezes com o mesmo tutor), é possível ocorrer algumas variações na prática de cada professora, ainda que alguns conceitos sejam comuns a todas.

A diferença entre as práticas, principalmente das professoras que se esforçam para garantir espaços mais exclusivos para o livro literário, comprovam o hibridismo da prática (KLEIMAN; MARTINS, 2009) presente no trabalho das professoras Regina, Fanny e Magda, que apresentam ações articuladas e planejadas para garantir esse espaço e situam seu fazer pedagógico entre as concepções dos cursos que recebem e as práticas tradicionais arraigadas nos muitos anos que possuem de experiência como alfabetizadoras.

De acordo com o que observei na prática das professoras e que pode ser percebidas nos quadros-síntese, todas buscaram, nas aulas observadas, fazer uso do livro literário, estando ele seja para deleite em momentos mais escassos e mais fragmentados no planejamento seja como recurso para ensinar a técnica da leitura e da escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta delineadora dessa investigação: Qual o espaço do livro literário nas práticas docentes dos professores alfabetizadores do 1º ano? Permeou toda a investigação feita nas salas de aula; seja por meio das impressões advindas das entrevistas em que a voz do professor ressoou sobre sua prática, seja nas observações onde se pôde perceber quais concepções estão presentes no fazer pedagógico do docente. A problematização sobre como o livro literário está presente (ou não) no processo inicial de alfabetização suscitou algumas conclusões.

A primeira conclusão que se percebe é a de que há um espaço para o livro literário na alfabetização e ele está presente em muitas das atividades que envolvem o trabalho com a linguagem por parte dos alfabetizadores. No entanto, é notório o uso de uma prática híbrida que ora se sustenta com o uso de atividades muito tradicionais, ora busca uma inovação com base na formação recebida. Essa “bricolagem” (KLEIMAN; MARTINS, 2009), proporcionada por essa prática híbrida, pode ser percebida nas mudanças na prática das professoras como a incorporação de momentos exclusivos para a leitura literária, por exemplo, o momento da leitura de deleite realizado por algumas professoras, o espaço do cantinho da leitura, o uso regular do acervo disponibilizado e a acolhida realizada pelas professoras, que também acaba sendo um momento de deleite com o livro literário, e também, nos momentos em que o livro é explorado como apenas um recurso para a compreensão do código escrito. Outras conclusões evocaram novos olhares sobre o trabalho docente:

O primeiro deles foi perceber que a formação continuada, recebida pelos professores, ao longo de suas carreiras, tem influenciado a forma como o professor atua. É perceptível que há uma nítida influência no trabalho docente advinda das concepções recebidas. O que me levou à seguinte reflexão: Como é formado o tutor que faz o repasse da formação? São todos alfabetizadores? Embora não seja objeto desta investigação, considero importante que se investigue com mais acuidade a formação do tutor, por ser esse um elemento relevante no aproveitamento do professor na sua formação continuada, pois creio que é essencial saber se os tutores conhecem as minúcias do processo de alfabetização, se percebem as condições do trabalho do alfabetizador, se são capazes de orientar e sanar as dúvidas dos professores e se conseguem assegurar o repasse das concepções que são abordadas no material voltado para a formação do docente. De acordo com a análise das entrevistas em que havia uma pergunta que versava sobre o assunto, ficou evidenciado que, apesar da recomendação do MEC sobre a escolha dos tutores, os professores apontam para uma escolha meramente baseada em critérios

políticos e que nem todos os formadores tiveram alguma experiência em classes de alfabetização.

Esse olhar aponta ainda para o fato de não que não há distinção no trabalho feito com os acervos por parte da formação oferecida. Isso tem levado os professores a desenvolverem um mesmo trabalho com os livros paradidáticos e literários. A Professora Magda, durante a entrevista, chamou a atenção para a exploração superficial do acervo durante a formação. O trabalho, assim feito, tira a especificidade do texto literário que perde a riqueza vocabular, as inferências necessárias a uma leitura que desperte a imaginação e que induza a criatividade, o deleite e as inúmeras possibilidades de interpretação propiciadas no diálogo com o texto.

O intuito do material disponibilizado ao professor de incluir os mais diversos gêneros textuais tem induzido a uma não distinção entre o livro literário e paradidático. Ainda que, em vários momentos, possa-se perceber o envolvimento do professor com uma prática que assegura a formação de leitores, como nos momentos de leitura deleite realizados pela professora Fanny, percebe-se que as generalizações abrangentes e sem algumas especificidades necessárias no trabalho com o texto literário têm provocado tal situação.

Os momentos necessários de reflexão sobre a prática são aligeirados, dificultando ao professor encontrar um lugar adequado ao livro literário no cotidiano da sala de aula. A conclusão que se chega sobre este fato é que, mesmo destacando a relevância da formação, pareceu-me que os professores se sentiriam mais seguros se pudessem trocar experiências e impressões entre pares que tivessem vivenciado as mesmas situações pelas quais eles passam em sala de aula, o que novamente reforça a necessidade do tutor ser também um alfabetizador.

Um segundo olhar aponta para a orientação dada para o trabalho com a literatura. É visível a falta de especificidade e as generalizações aligeiradas que perpassam esses cursos de formação, em especial o PNAIC. De modo geral, eles têm contribuído para que o professor veja a literatura infantil como um mero instrumento para a aquisição da mecânica da escrita, sem refletir sobre a importância da literatura como produtora de conhecimento estético, como reserva cultural da humanidade.

Embora seja perceptível, pela análise do material, afinal este aponta para uma formação que prioriza o estudo da leitura dentro de uma proposta que visa ao letramento, a escassez do tempo empregado na formação, o despreparo dos tutores, a concepção de formação que o professor traz consigo, a falta de tempo para investir na formação continuada, o desestímulo provocado por salários baixos e outros fatores, contribuem para que nem sempre os cursos de formação continuada atendam às necessidades e prioridades da educação.

O terceiro se refere ao fato de que o livro literário, de acordo com as concepções que embasaram esta pesquisa, deve ser sempre um objeto com valor estético, visto que a literatura é arte. O ensino disfarçado, seja por meio da transmissão de valores, seja para a apropriação do código escrito, precisa ficar em segundo plano no trabalho com o texto literário. Ainda sobre a presença da literatura em sala de aula, percebeu-se que, mesmo estando presente no planejamento do professor, essa literatura como fruição é quase inexistente na sala de aula, com poucos e limitados momentos em que a criança fica em contato com o livro para deleite. O que realmente tem prevalecido é a literatura num contexto em que se presta ao didatismo. Usa-se o livro literário como pano de fundo para o ensino dos mais diversos conteúdos.

As pesquisas realizadas para a construção da reflexão expressa nesta pesquisa são unânimes em apontar o diálogo permanente entre literatura e imaginação e criação. Não creio que seja possível desvincular tais elementos da aula de ensino da língua materna. Assim sendo, a literatura é a motivação propulsora da criação; ela cria, recria, organiza, desorganiza (CORSINO, 2014) e permite o desenvolvimento de habilidades que auxiliarão o desenvolvimento das capacidades inventivas e que aumentará a capacidade de lidar com as vicissitudes pelas quais os indivíduos passam. Por isso, como a arte da palavra está diretamente vinculada aos processos de criação e desenvolvimento da imaginação, tratar a arte literária como um instrumento da pedagogia sem função estética é destruir o poder imaginativo das crianças e afastá-las do principal objetivo do trabalho literário na escola: a fruição e formação de leitores que continuarão a ler além dos muros da escola.

A formação de leitores pode ser trabalhada com inúmeras possibilidades de estratégias pedagógicas (MACHADO; CORRÊA, 2010). O conjunto de atividades que vai definir essas estratégias é importante, porque vai despertar a criatividade dos alunos e, sobretudo, porque vai prepará-los para ler os textos literários com outras dimensões, isto é, ler o texto literário não apenas para adquirir conhecimento, mas para apreciar e compreender que a cada nova leitura se pode ter novas abstrações, visto que a literatura é arte.

Por fim, o quarto olhar aponta uma prática híbrida, mesclada por momentos em que o professor tem uma postura inovadora e por momentos em que predomina um ensino tradicional. Tal fato, de acordo com Kleiman e Martins (2009, p.274), deve-se “à confluência de fatores culturais e socioeconômicos”. Para as autoras uma postura crítica e reflexiva por parte dos professores é apontada como uma possível forma de ruptura com os padrões estabelecidos. Além disso, a formação de professores, segundo as autoras citadas, envolve discursos prescritivos que não costumam levar em conta as experiências e vivências dos professores. Assumir o próprio processo de formação a partir de uma postura reflexiva me

parece ser uma saída para que o professor possa abstrair o que lhe convém da formação continuada sem deixar de considerar suas experiências que resultam em práticas que garantam uma educação de qualidade.

Fatores como a conservação das práticas arraigadas e a inovação têm permeado a prática docente no trabalho com a literatura, o que constitui um trabalho de “bricolagem”, segundo Kleiman e Martins (2009).

Por fim, considero importante lembrar que o espaço a ser ocupado pelo livro literário na escola de ensino básico deve ser aquele que garante a possibilidade de despertar as crianças para novos conhecimentos, mas que também não as deixem nunca esquecer que a apreciação e a interpretação de um livro de literatura nunca se esgotam e a cada nova leitura se é capaz de novas descobertas, porque foram formadas e moldadas pelos livros que leram, pela riqueza cultural que advém dessas leituras.

Na presente pesquisa, observei que esse espaço, mesmo ainda não sendo o ideal, está presente nas práticas de todos os alfabetizadores sujeitos da investigação, em muitas das atividades que envolvem o trabalho com a linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **O segredo com criança de 7 a 9 anos, segundo a escritora, é não forçar a barra**. Entrevista cedida a Revista Nova Escola, jul. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/livro-precisa-ser-vicio-423573.shtml>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

AGUIAR, V. T. O leitor competente à luz da teoria da literatura. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 124, n. 5/6, p. 23-34, jan./mar. 2011.

ANDRÉ, M. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2006.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1990.

_____. **Problemas da poética em Dostoievsky**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense e Universo, 2008.

BETTELHEIM, B. Os Livros Essenciais de Nossa Vida. **Leia**. ano XII, n.139, p. 25-29, 1999.

BORTONE, M. E. Letramento e escolarização: o grande desafio. In: BORTONE, M. E, et al. **Diálogos sobre letramento: de professores para professores** (Orgs.).Campinas: Pontes Editores, 2015.

BORTONI- RICARDO; MARIS, S. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares:** alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 1997.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: ROJO, R. et al. **Língua Portuguesa Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, SEB, 2010. (coleção explorando o ensino).

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.

CÂNDIDO, A. **Literatura e sociedade.** São Paulo: Publifolha, 2002.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos. Duas cidades:** Ouro sobre azul. 4. ed. São Paulo: Rio de Janeiro, 2004, p.169-191.

_____. **Vários escritos.** São Paulo: Cia das Letras, 1995.

CARVALHO, B. V. A. **Literatura Infantil:** visão histórica e crítica. 6. ed. São Paulo: Global, 1989.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil:** teoria, análise didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2014.

CORSINO, P. Literatura na pré-escola entre propósitos e despropósitos. In: CORSINO, P. (Org.). **Travessias da Literatura na escola.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014, p.123.

CORSINO, P.; VILELA, R.; CASTELO BRANCO, J. Reflexões sobre espaços e lugares de livro e leitura em escolas de educação infantil e ensino fundamental I. In: CORSINO, P. (Org.) **Travessias da literatura na escola.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p.257.

COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coords.) **Literatura:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204p.

COUTINHO, A. **Notas da teoria literária**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

ECO, Humberto. **Pós-escrito a o nome da rosa**. Tradução de Letizia Zini Antunes e Álvaro Lorenzini. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B.; SIQUEIRA DE SÁ, E.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1985.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMEZ, A. P. O Pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1995, p. 58-79.

GOULART, C. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da Literatura. In: PAIVA, A. et al. (Org.) **Literatura saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2007, p. 57-78.

GOUVEA, M. C. S. de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: OLIVEIRA, A. A.; SPINDOLA, A. M. A. **Linguagens na Educação Infantil III**, Literatura Infantil. Cuiabá: Edufmt, 2007, p. 46-65.

GURGEL, Thaís. Currículo dos cursos de Pedagogia não prepara para a realidade escolar. **Revista Nova Escola**, edição 216, out. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/ao-mesmo-tempo-tao-perto-tao-longe-423173.shtml>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

KLEIMAN, A. B. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. (Org.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p.23-25.

KLEIMAN, A. B.; MARTINS, M. C. C. Formação de Professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: _____. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p.273-295.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica teoria da ciência e prática de pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos César (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994, p.13-14.

_____. **O que é Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Col. Primeiros Passos).

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, T. F.; RODRIGUES, S. G. Além das obras literárias, que outros livros queremos na sala? In: LEAL, T. F.; SILVA, A. (Orgs.). **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros... e muito mais**. Curitiba: Editora CRV, 2011, p. 93-127.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006, p. 199-242.

MACHADO, M. Z. V.; CORRÊA, H. T. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Coords.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p. Coleção Explorando o ensino, v. 19.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

MELO, E. A. A. Estudo de uma Coleção Paradidática de Língua Portuguesa. In: FERREIRA, S. A. **Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 43-52.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48p.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORTATTI, M. R. L. Leitura crítica da Literatura infantil. **Itinerários**, Araraquara, n. 17, p. 179-187, 2004.

OLIVEIRA, A. A. **Linguagens na Educação Infantil III: Literatura Infantil**, Cuiabá: Edufmt, 2005.

PAIVA, A. et al. (Org.) **Literatura saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2008.

_____. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes, interfaces**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Escola e literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PERES, S. M.; GONÇALVES, A M. Reflexões sobre leitura e livro. In: _____. **Leitura-história e prática**. Goiânia: Cãnone editorial, 2013, p.62.

PICCOLI, L; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim, Edelbra, 2012.

QUEIRÓS, B. C. **O Oscar da literatura infantil**. Entrevista cedida a Abril.com. Out. 2009. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/bartolomeu-campos-queiros-506259.shtml>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

ROSSI, M. A. L. A escrita na sala de aula: entre a exaltação à páscoa e a carta ao Papai Noel. In: SIELP, v. 1, n. 1, 2011. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, p. 568-574, 2011.

SARAIVA, J. A. **A cilada da dissociação entre o estudo da língua e da literatura**. Novo Hamburgo: Centro Universitário Feevale, 1996.

_____. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SARAIVA, J. A.; MÜGGE, E. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

SOARES, M. **Alfabetização linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010a.

_____. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, v. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/640.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. A escolarização da literatura infantil. In: EVANGELISTA, A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autentica, 2011, p. 17-43.

_____. A prática da leitura literária não só possibilita às crianças uma alternativa de lazer e prazer, mas também torna o mundo e a vida compreensíveis para elas, além de permitir o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentidos do texto. **Revista Educação**, São Paulo: Editora Segmento, 2010b.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 13-60.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas: Papirus Editora, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

VILLELA, C. W. **Qual é o lugar da literatura infantil na escola?** Blog do Gusmão, 2015. Disponível em: <<http://ogusmao.com/2015/01/21/qual-e-o-lugar-da-literatura-infantil-na-escola/>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores, ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993

ZILBERMAN, R. Literatura Infantil para crianças que aprendem a ler. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 52, p. 79-83, fev., 1985.

_____. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p. 12-20.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2006.

APÊNDICES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-Regional Catalão

Roteiro das entrevistas

Dados da escola:

Nome da escola:

Endereço: _____

Telefone: _____

Número de turmas de 1º ano: _____

1. Dados pessoais dos entrevistados:

1.1 Nome _____

Email: _____

Telefone: _____

Idade: _____

1.2 Qual a sua formação? Em que local a realizou? _____

1.3 Há quanto tempo atua no meio de magistério? _____

1.4 Atua há quanto tempo na rede municipal de Rio Verde? _____

2 Sobre a atuação no 1º ano:

2.1 Desde quanto atua com turma de 1º ano? _____

2.2 Você possui formação específica para esta atuação? _____

2.3 Como você avalia sua atuação como alfabetizadora? _____

2.4 Você participa de troca de experiências sobre leitura e alfabetização com suas colegas de 1º ano? Você considera essas trocas significativas? _____

2.5 Você considera satisfatória a formação oferecida aos alfabetizadores da rede? _____

2.6 De quais cursos de formação de alfabetizadores oferecidos pelo MEC você possui formação? Você aplica os conhecimentos sistematizados nos cursos em sua prática? _____

2.7 Tem oportunidades de retornar alguma dificuldade encontrada nos cursos de formação? _____

2.8 Você identifica resistência quanto à formação recebida por parte de alguma colega?

2.9 Dos cursos de formação continuada dos quais participou, qual você considera mais importante para sua atuação? _____

2.10. O Que avaliação você faz dos cursos de formação continuada oferecidos pelo MEC?

2.11 Descreva alguns dos impactos que os cursos de formação ocasionou em sua prática.

3. SOBRE O USO DA LITERATURA NA SUA PRÁTICA DOCENTE

3.1 O que você pensa sobre o uso da literatura como suporte na alfabetização?

3.2 Existe alguma orientação específica sobre emprego da literatura durante o processo de alfabetização nos cursos de formação continuada dos quais você participa?

3.3 Você acha que sua escola faz um trabalho adequado com a literatura durante a alfabetização? _____

3.4 Você saberia dizer que tipo de leitura as crianças mais gostam?

3.5 Você estabelece algum vínculo entre o contato com a literatura e o processo de alfabetização das crianças?

3.6 Qual o papel da biblioteca no dia a dia das crianças de sua escola?

3.7 Existe algum projeto de fomento a leitura em sua escola?

3.8 Existe algum evento realizado pela rede municipal que envolve a leitura durante a alfabetização?

4. SOBRE SUA EXPERIÊNCIA DE VIDA

4.1 Qual o nível de escolaridade de sua mãe? _____

4.2 Qual o nível de escolaridade de seu pai? _____

4.3 Qual foi a principal fonte de contato com a leitura que você teve durante sua alfabetização? _____

4.4 Com que idade você se alfabetizou? _____

4.5 Descreva o seu processo de envolvimento com a leitura durante sua escolarização:

4.6 Por que desejou seguir a carreira docente?

4.7 Como você avalia o seu envolvimento com a literatura na sua atuação como professora?

4.8 Você considera que a forma como se deu sua experiência com a literatura durante a sua escolarização tem influência em sua prática docente? Explique

4.9 A sua participação nos cursos de formação continuada oferecidos pelo MEC mudou a sua forma de trabalhar com a literatura infantil?



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Escola observada:

Localização:

Número de salas:

Descrição do espaço interno:

Pátio:

- É coberto?
- Quantos banheiros?
- Possui cantina?

Área administrativa:

- Possui sala de professores?
- Possui sala de informática?
- Possui biblioteca? O espaço é adequado?
- Possui espaço para as crianças brincarem?

Observação da sala de aula

- Possui ambiente alfabetizador?
- Possui cantinho de leitura?
- As atividades com o livro literário são afixadas no mural?
- As atividades são trocadas regularmente?
- As crianças interagem com as atividades expostas no mural?
- As crianças têm liberdade de manusearem livros literários?
- O planejamento do professor contempla o livro literário?
- Existem projetos pedagógicos envolvendo a leitura?
- Há algum evento literário realizado pelo professor?

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –****UFG****TCLE**

Você/Sr./Sra. está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**O ESPAÇO DO LIVRO LITERÁRIO NAS PRÁTICAS DOCENTES DE ALFABETIZADORES**”. Meu nome é **MEIRE CRISTINA COSTA RUGGERI**, sou pesquisadora responsável e minha área de atuação é o Ensino de Leitura e Escrita. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora. Esclareço que, caso se recuse a participar, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, via e-mail (**meireruggeri@hotmail.com**) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (64)30502994/(64)92254592. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Título: “O espaço do livro literário nas Práticas docentes de Alfabetizadores”.

Justificativa: A aquisição da língua é norteada por relações de compreensão, pelo desenvolvimento da oralidade, pelo conhecimento linguístico, lexical e metalinguístico. Por isso, torna-se imprescindível estabelecer vínculos entre a literatura e a alfabetização. Se considerarmos que ler é se apropriar de conceitos que nos permitem desenvolver habilidades cognitivas para o uso de todos os recursos expressivos que não se encontram somente em livros, mas em todos os outros suportes textuais, essas relações precisam de fato ser priorizadas. Assim, esta pesquisa procurará evidenciar tais conceitos para que possam ser refletidos na formação dos docentes alfabetizadores que poderão usá-los em sua vivência pedagógica. O MEC tem contemplado a discussão sobre o uso

do livro literário nas suas concepções teóricas por meio de cursos de formação de alfabetizadores. Faz-se necessário, então, investigar se os professores têm feito uso desse arcabouço teórico em sua prática docente. A metodologia desta pesquisa será pautada em uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista, tendo como instrumentos de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas, questionários e observação da prática docente. A abordagem teórica desse estudo tem por base concepções de teóricos que avaliam, de forma positiva, a importância do livro literário no início do processo de alfabetização. O arcabouço teórico-conceitual do espaço do livro literário nas práticas docentes de alfabetizadores é evidenciado nos estudos de Cosson, Paiva, Soares, Zilberman, Lajolo, Cagliari, entre outros. Os estudos apontados destacam a importância do livro literário como suporte na aquisição da leitura e escrita no início do processo de aquisição da língua escrita.

Objetivos:

A pesquisa tem como objetivo primário analisar o espaço que o livro literário tem ocupado nas práticas dos professores alfabetizadores que participaram de formação continuada oferecida pelo MEC nos últimos dez anos. Os objetivos secundários são: investigar procedimentos metodológicos de professores alfabetizadores no trabalho com o livro literário; analisar os programas de formação continuada oferecidos pelo MEC, no sentido de perceber as orientações dadas sobre o espaço do livro literário nas práticas de alfabetização; avaliar se os professores que participaram dos programas de formação continuada de alfabetizadores oferecidos pelo MEC têm feito uso das orientações teóricas que se referem ao trabalho com o livro literário em sala de aula; observar como os alfabetizadores aplicam as concepções teóricas que adquiriram na formação continuada sobre a importância da literatura infantil durante a alfabetização.

Riscos:

Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo educacional, a pesquisa oferece poucos riscos para os sujeitos pesquisados, visto que o anonimato será mantido. Além disso, os dados não serão utilizados para outros fins e descartados após a utilização na pesquisa.

Benefícios:

A aquisição da língua é norteadada por relações de compreensão, pelo desenvolvimento da oralidade, pelo conhecimento linguístico, lexical e metalinguístico. Por isso, torna-se imprescindível estabelecer vínculos entre a literatura e a alfabetização. Se considerarmos que ler é apropriar-se de conceitos que nos permitem desenvolver habilidades cognitivas para o uso de todos os recursos expressivos que não se encontram somente em livros, mas em todos os outros suportes textuais, essas relações precisam de fato ser priorizadas. Assim, esta pesquisa procurará evidenciar tais

conceitos para que possam ser refletidos na formação dos docentes alfabetizadores que poderão usá-la em sua vivência pedagógica.

Ressalta-se que haverá sigilo a fim de assegurar a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, ou divulgação do nome do participante quando for de seu interesse. Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação e havendo liberdade de recusar a participar ou reiterar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Os benefícios da pesquisa serão expressos em forma de devolutiva para a escola em que serão apresentados os resultados do estudo. No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Catalão,.....de..... de.....

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso do (a) pesquisador (a) responsável

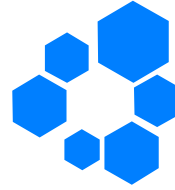
**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA
PESQUISA**

Eu,....., inscrito (a) sob o RG/ CPF/ n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**O Espaço do livro literário nas Práticas docentes de Alfabetizadores**”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado (a) e esclarecido (a), pela pesquisadora responsável **Meire Cristina Costa Ruggeri**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, de de

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso do (a) pesquisador (a) responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
REGIONAL DE CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDUC

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP - 75704 020

Fone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS
PARA PESQUISA

Prezada Senhora **Profa. Diones Rosária Lopes**, secretária Regional de Educação de Rio Verde- Goiás, Eu, **Profa. Meire Cristina Costa Ruggeri**, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás, Regional de Catalão, matrícula nº **20140633**, venho, respeitosamente, solicitar a autorização para coletar dados nas escolas da Rede Municipal de Ensino de **Rio Verde-GO** para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: “O ESPAÇO DO LIVRO LITERÁRIO NAS PRÁTICAS DOCENTES DOS ALFABETIZADORES” que estou construindo no programa de Mestrado.

Informo ainda que a data da realização da observação seguirá o agendamento em comum acordo como os gestores, professores regentes.

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos e desde já agradeço a atenção.

Atenciosamente,

Meire Cristina Costa Ruggeri

Pesquisadora

Profa. Dra. Maria Aparecida L. Rossi
Orientadora

Profa. Dra. Ana Maria Gonçalves
Coordenadora do PPGEDUC/UFG/RC.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO**



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12*, e suas complementares, como pesquisador (a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “O ESPAÇO DO LIVRO LITERÁRIO NAS PRÁTICAS DOCENTES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 23/03/2015.

ANEXO

Rio Verde, 21/11/2014.

Secretária Municipal de Educação de Rio Verde-GO

**TERMO DE ANUÊNCIA**

A **Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde - Goiás** está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“O espaço do Livro Literário nas Práticas Docentes dos Alfabetizadores, coordenado pela pesquisadora Meire Cristina Costa Ruggeri, na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.**

A **Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde - Goiás** assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *dezembro de 2014 até março de 2015.*

Declaramos ciência de que nossa instituição é co-participante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Rio Verde, 24 de novembro de 2014.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada