

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DANIELA DE CARVALHO PENA GONÇALVES

**ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA NA SALA DE AULA:
um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos**

MARIANA/OURO PRETO-MG

2019

DANIELA DE CARVALHO PENA GONÇALVES

**ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA NA SALA DE AULA:
um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação (PEMETE).

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco

Coorientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa

MARIANA/OURO PRETO-MG

2019

G635a Gonçalves, Daniela de Carvalho Pena.
Alfabetização e literatura na sala de aula [manuscrito]: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos / Daniela de Carvalho Pena Gonçalves. - 2019.
159f.: il.: color; Quadros.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco.
Coorientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Alfabetização - Crianças. 2. Letramento. 3. Literatura infantojuvenil. 4. Prática pedagógica. I. Franco, Marco Antonio Melo . II. Corrêa, Hércules Tolêdo . III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 37.016:028(043.3)



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

Daniela de Carvalho Pena Gonçalves

Alfabetização e literatura na sala de aula: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 14 de agosto de 2019.

Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa (Coorientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Liliane dos Santos Jorge (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão (Membro)
Universidade Estadual do Ceará

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me amparar nos momentos difíceis, me fortalecer para superar as dificuldades e mostrar os caminhos nas horas incertas.

Ao Professor Marco Antonio Melo Franco, por todo conhecimento compartilhado, pelo apoio e atenção fornecidos durante o desenvolvimento deste estudo e pela confiança em mim depositada.

Ao Professor Hércules Tolêdo Corrêa, pela coorientação consistente e por contribuir de forma especial no direcionamento do meu olhar para o fascinante campo da literatura infantil.

Às Professoras Cleudene Aragão e Liliane Jorge, pelas contribuições que proporcionaram o enriquecimento do trabalho no momento do exame de qualificação e pela disponibilidade com que aceitaram compor a banca.

Ao Marcelo, por todo amor, compreensão e por ser um companheiro nessa jornada.

Aos meus pais, Dimas e Adenísia, por serem exemplos de luta e dedicação diária, pelo incentivo e sorrisos convidativos nas comemorações.

Às minhas queridas irmãs Deise e Deborah, a minha sobrinha Maria Clara e afilhada Maria Alice, por toda manifestação de carinho e momentos de descontração.

À minha tia e amiga Geralda Pena, pelo companheirismo nessa jornada. Seu incentivo constante e exemplo de comprometimento com a área da educação me inspiraram e fizeram chegar até aqui.

Aos integrantes do grupo de pesquisa em MULTDIC pelo acolhimento. Agradeço em especial ao Homero, Cleide e Regina pela escuta atenta e pelas contribuições que enriqueceram essa dissertação.

Aos integrantes do grupo de pesquisa NEPPAI pelas ricas discussões. Agradeço em especial a Janaina e Marcelo pelo apoio nesse percurso formativo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto pelas contribuições em cada disciplina.

À Professora colaboradora da pesquisa, por abrir as portas de sua sala de aula, socializar seus saberes e fazeres, possibilitando a realização deste estudo.

À Secretaria Municipal de Educação de Itabirito-MG, por possibilitar e flexibilizar a minha jornada de trabalho o que viabilizou o desenvolvimento desta pesquisa.

À direção e demais colegas de trabalho da Escola Municipal Guilherme Hallais França, pelo apoio e disponibilidade em adaptar os meus horários e suprir as minhas ausências para que este trabalho fosse finalizado.

À Vivi, pelos anos de amizade e por sempre contribuir com os meus objetivos.

Aos amigos que souberam compreender as minhas necessidades e apoiaram-me incondicionalmente.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.
Muito obrigada!

Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade

Raul Seixas, música Prelúdio.

Matriculado na escola me vi diante de imenso oceano. Para vencê-lo, só com muitas palavras. Na margem – entre rendas de areias – as palavras eram o meu barco. Com elas atravessaria as ondas, venceria as calmarias, aportaria em outras terras. Se era meu barco, eram também meus remos. Com elas cortava as águas, flutuava sobre marés e me via em poesia. (Queirós, 2011, p. 61)

RESUMO

Os estudos recentes no campo da alfabetização e da literatura têm demonstrado a relevância da abordagem dos textos literários em práticas pedagógicas desde o início do processo de escolarização como instrumento para aprendizagem sobre a língua escrita e formação do leitor. Considerando esses aspectos, a pesquisa aqui apresentada buscou investigar a prática pedagógica de uma professora no trabalho com a literatura infantil no processo de alfabetização de crianças de seis anos. O campo de pesquisa contemplou uma turma de primeiro ano de uma escola da Rede Municipal de Educação de Itabirito, Minas Gerais. Para desenvolver a pesquisa, a abordagem metodológicas se deu numa perspectiva qualitativa, em que foram usados instrumentos variados para a coleta de dados, como a observação da prática docente, entrevista semiestruturada realizada com a professora participante, anotações no diário de campo e gravações audiovisuais. O embasamento teórico da pesquisa está alicerçado em trabalhos sobre alfabetização e letramento como os de Soares (2008), Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2005), Rojo (2010) e referentes a literatura infantil e o processo de letramento literário pautados em Cosson (2006), Paiva (2008), Machado e Corrêa (2010). Para as análises, foram selecionadas aulas que evidenciaram as práticas e espaços de inserção da literatura infantil no processo de alfabetização. Como resultados, a pesquisa evidenciou que: (i). a literatura infantil foi utilizada nas ações pedagógicas da docente em: práticas de leitura em voz alta, práticas com foco em habilidades de consciência fonológica, práticas de produção textual, práticas de promoção de leituras espontâneas dos alunos e práticas fundamentadas em perspectivas inovadoras e perspectivas tradicionais; (ii). os critérios para seleção do material de leitura relacionavam-se às crenças da professora quanto a especificidades da turma, aos fins pedagógicos e moralistas; (iii). as estratégias de mediação empregadas pela docente objetivaram propiciar aos alunos o prazer em ouvir as histórias e evocar algum tipo de ensinamento. É possível concluir, frente aos resultados, que a prática da docente apresentou elementos advindos de sua formação continuada, de suas crenças, bem como de sua ação pedagógica diversificada na utilização dos livros ofertados para aprendizagem da criança sobre a língua escrita por meio da literatura. Entretanto, há que se investir na articulação do domínio do sistema alfabético com conhecimentos sobre a língua escrita e seu uso na busca pela constituição de uma comunidade de leitores ativos e autônomos.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Literatura Infantil. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Recent studies in Literacy and Literature have demonstrated relevance in literary texts approaching in pedagogical practices since the beginning of the schooling process as an instrument for learning about written language and the reading training. Considering these aspects, this research investigated the pedagogical practice of a teacher who uses literature to literate six year old children. The search field contemplated a first grade class at a municipal school in Itabirito, Minas Gerais. In order to develop this research, the methodological approach was given in a qualitative perspective in which various instruments were used to collect data, such as observation of teaching practice, semi-structured interview with a teacher, notes in the field diary and audiovisual recordings. The theoretical basis of the research is based on works on literacy and literacy such as those of Soares (2008), Ferreiro and Teberosky (1999), Morais (2005), Rojo (2010) and referring to children's literature and literary literacy process Cosson (2006), Paiva (2008), Machado and Corrêa (2010). For the analysis, classes were selected that showed the practices of use and spaces of insertion of children's literature in the literacy process. As results, the research showed that: (i). children's literature was used in the pedagogical actions of the teacher in: reading aloud practices, practices with a focus on phonological awareness skills, textual production skills, practices to promote autonomous reading of students and practices based on innovative perspectives and traditional perspectives ; (ii). the criteria for selection the reading material were related to the teacher's beliefs regarding the specificities of the class, to the pedagogical and moralistic purposes; (iii). the mediation strategies used by the teacher aimed to provide students with the pleasure of listening to the stories and evoke some kind of teaching. It is possible to conclude from the results that the teacher's practice presented elements derived from his continuing education, his beliefs, as well as his diverse pedagogical action in the use of the books offered by for the child's learning about the written language through literature. However, it is necessary to invest in the articulation of the domain of the alphabetical system with knowledge about the written language and its use in the search for the constitution of a community of active and autonomous readers.

Keywords: Literacy and Literacy. Children's literature. Pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sala de aula turma 1	69
Figura 2 – Planejamento com rotina semanal.....	78
Figura 3 – Planejamento com inserção do momento de leitura para deleite	78
Figura 4 –Acervo do cantinho para leitura da classe.....	88
Figura 5 – Registro de atividades de formação e escrita de palavras.....	100
Figura 6 – Encenação de poema na sala de aula	118
Figura 7 – Atividades referentes ao poema	121
Figura 8 –Análise textual	121
Figura 9 – Momento de produção de livro com rimas	124
Figura 10 –Registro escrito de palavras com rimas	125
Figura 11 – Objetivos do projeto presente no bloco com poemas	126
Figura 12 – Orientação da docente para apresentação	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos básicos de eventos e práticas de letramento	48
Quadro 2 –Grade de aulas da turma do primeiro ano	70
Quadro 3 –Livros literários utilizados nos dias em que foram realizadas observações.....	84
Quadro 4 –Mapeamento das atividades com livros literários ocorridas em dias de observações.....	95
Quadro 5 – Caracterização dos alunos em níveis de aprendizagem da escrita e leitura	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEALE - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação

MEC - Ministério da Educação

NEL - Novos Estudos do Letramento

PCNS- Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC- Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa

PNBE - Plano Nacional de Biblioteca na Escola

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SEMED- Secretaria Municipal de Educação de Itabirito

TCLE -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LITERATURA INFANTIL: TECENDO CONCEITOS E REFLEXÕES	22
1.1 Concepções sobre Alfabetização	22
1.2 Letramento: aspectos conceituais	35
1.3 Eventos e práticas de letramentos: conceitos interligados.....	43
1.4 Literatura no espaço da sala de aula	48
2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: PERCURSOS E ESCOLHAS	62
2.1 Conceituação da pesquisa.....	62
2.2 Delimitação do campo e os sujeitos da pesquisa.....	63
2.3 O universo da pesquisa: conhecendo o campo e os sujeitos da investigação.....	66
2.3.1 A escola <i>locus</i> da pesquisa.....	66
2.3.2 A professora	67
2.3.3 A turma do primeiro ano	68
2.4 Instrumentos de coleta de dados	70
2.4.1 Observação da prática docente	71
2.4.2 Entrevista semiestruturada.....	72
2.4.3 Diário de campo.....	73
2.4.4 Registros audiovisuais e fotográficos	74
2.4.5 O Percurso de análise dos dados	75
3 A LITERATURA COMO LITERATURA – O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA	76
3.1 A literatura infantil na sala de aula: espaços e contextos.....	76
3.2 Leitura de literatura infantil: a seleção dos livros.....	83
3.3 Execução do momento Hora do Conto.....	90
4 O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRE CRENÇAS E PRÁTICAS	94
4.2 Práticas que evidenciam a presença de diferentes perspectivas metodológicas.....	95
4.3 Práticas que enfocam a leitura em voz alta de forma dialógica.....	104
4.4 Práticas que envolvem habilidades de consciência fonológica	113
4.4.1 Leitura compartilhada e encenada	116
4.4.2 Produção de um livro com rimas	121
4.4.3 Recital de poesia a partir do livro <i>Ou isto ou aquilo</i> , de Cecília Meireles.....	125
4.5 Práticas de produção de texto na turma de alfabetização	130
4.6 Práticas de promoção de leituras espontâneas de livros literários.....	134
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	153
ANEXOS	156

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de investigação a prática pedagógica docente no trabalho didático com a literatura no processo de alfabetização de crianças de seis anos. Acreditamos que o trabalho com textos literários em turmas de alfabetização pode proporcionar estímulo à imaginação, desenvolver o raciocínio, possibilitar uma melhor compreensão do mundo e introdução no universo da leitura e escrita. Nessa perspectiva, essa pesquisa parte da ideia de que a literatura é fundamental no desenvolvimento do ser humano e que os livros literários se constituem como objeto do conhecimento e instrumentos mediadores eficazes no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita e na formação de crianças leitoras, especialmente em turmas de alfabetização.

Nesse contexto, consideramos que a escola possui um papel importante na promoção de práticas que viabilizam o contato e o gosto pela leitura literária desde os anos iniciais, oportunizando aos alunos a interação com diversas obras e o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e um vínculo próximo como o objeto do conhecimento que é a língua escrita.

Para Gadotti (2004): “Desenvolver, desde cedo, a capacidade de pensar crítica e autonomamente, desenvolver a capacidade de cada um tomar suas decisões, é papel fundamental da educação para a cidadania.” (GADOTTI, 2004, p. 30). Assim, acreditamos que o uso da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental, particularmente no processo de alfabetização, é extremamente importante por potencializar a prática pedagógica e favorecer a contemplação de diferentes dimensões do processo de aquisição da escrita. Além disso, possibilita ao docente, por meio de uma abordagem de ensino/aprendizagem problematizadora e reflexiva, promover nos alfabetizandos o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a apropriação de conhecimentos importantes para a vida em sociedade.

A literatura é definida como arte e “em suas diferentes formas, que propicia ao leitor o acesso à sua interioridade e o estabelecimento de relações do seu mundo interior com o exterior.” (SARAIVA 2001, p. 13). Cabe à escola, portanto, proporcionar ao aluno o contato com diferentes obras literárias e integrar o uso dos livros literários a vida, sendo necessário que esse processo pedagógico aconteça de forma prazerosa. Assim, ao pensar em práticas com a literatura na escola é fundamental que não a incorporem exclusivamente ao pedagógico com ensino de conteúdos, entretanto, conforme argumenta Soares (1999), é inevitável a escolarização da literatura quando dela se apropria a escola para atender aos seus objetivos.

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir,

em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (SOARES, 1999, p. 21).

A crítica e a negação a que se faz não é a escolarização, a adoção da leitura literária pela escola. Na perspectiva de Soares (1999), é ao inadequado uso da literatura com interpretações errôneas que conduzem as muitas práticas no âmbito escolar, que distorcem, falsificam e descaracterizam a literatura, e ocasionam o afastamento e a aversão do leitor à leitura e ao livro. Dentre essas ações estão, em muitos casos, uma restrita oferta de autores, obras, gêneros literários e a ausência de critérios para a seleção de acervos frente a uma gama diversificada e rica literatura brasileira. Outro ponto é fragmentação inadequada e a transferência do texto literário, que são apresentados fora de seu suporte original que é o livro de literatura, para o livro didático ou outro suporte com o conteúdo alterado.

É preciso que, enquanto profissionais da educação, possamos nos encarregar de práticas pedagógicas adequadas com a leitura da literatura infantil em sala de aula sem distorcê-la. Tendo em vista os apontamentos realizados por Soares (1999), uma prática adequada com a literatura no âmbito escolar seria a que efetivamente conduz a práticas de leituras literárias que se sucedem em contextos sociais, ou seja, que proporcione o letramento literário e as atitudes e valores relacionados ao ideal de leitor que se deseja formar. É imprescindível que se respeitem os critérios e as características que resguardam o literário e propiciem aos educandos a vivência e diferentes experiências com a leitura literária. Desse modo, no que se refere à adequada escolarização literária, percebe-se que refletir sobre a atuação docente é de extrema relevância, uma vez que irá promovê-la. E, partindo dessa premissa, é necessário que os objetivos que norteiam a prática em sala de aula com a literatura infantil para conseguir propiciar o aprendizado dos alunos estejam bem claros.

A oportunidade de um trabalho com a leitura literária expandiu com o subsídio de oferta de livros garantidos por políticas públicas e tem se constituído em um elemento importante em sala de aula para a formação de leitores. Entretanto, o papel do professor é fundamental para identificar o potencial da literatura infantil no processo de alfabetização e desenvolver seu uso adequado nos processos pedagógicos, a fim de alcançar os objetivos de formação da criança. Sendo o mediador, modelo de leitor experiente, e ponte entre o aluno e o livro, cabe ao professor a tarefa de propiciar ao educando o contato com diferentes títulos, gêneros, autores, promover a curiosidade, o encantamento e a necessidade de tornar-se um leitor literário.

Com a finalidade de subsidiar e dar apoio à prática docente e às escolas públicas brasileiras, o Ministério da Educação (MEC), por meio dos programas PNBE¹ (Plano Nacional de Biblioteca da Escola), criado desde 1997 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)², e o Programa Nacional do Livro Didático, por meio do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa³ (PNLD/PNAIC), disponibilizou coleções e programas com o objetivo de proporcionar aos alunos da rede pública de ensino o acesso a esses bens culturais de forma a contribuir para o desenvolvimento da formação de leitores, na apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica, e na inserção das crianças na cultura letrada. Assim, o professor tem disponível um rico acervo com diferentes gêneros literários criteriosamente selecionados, que possibilita ampliar e favorecer diferentes possibilidades práticas de trabalho com a literatura e oportunizar aos jovens leitores um vasto repertório, sendo que:

As obras complementares surgem como mais um recurso que pode vir a auxiliar os docentes do ciclo de alfabetização nessas práticas pedagógicas. A qualidade dos livros, sendo eles ficcionais ou não, presente nos acervos, pode atrair a atenção da criança levando-a a entrar em um mundo de imaginação e descobertas, além de possibilitarem o contato com materiais escritos, a apropriação do SEA, a fluência da leitura e a produção textual. (BRASIL, 2012)

Além de disponibilizar as obras literárias para os acervos, foram desenvolvidos encontros de formação continuada para professores alfabetizadores por meio do PNAIC, que ocorreu entre os anos de 2012 a 2018. Com uma abordagem teórico-metodológica, os encontros proporcionaram aos professores espaços para estudos, trocas de experiências e materiais. Foram produzidos também alguns guias para subsidiar e potencializar o fazer pedagógico do docente com os acervos distribuídos pelo PNBE como: *Guia do Livronauta* (PNBE 1998)⁴, *Histórias e histórias* (PNBE 1999), *Catálogo Literatura na infância: imagens e palavras* (PNBE 2008), *Coleção Explorando o Ensino de Literatura* (2010), *Guia PNBE na escola: literatura fora da caixa* (PNBE 2014)^e, posteriormente, *Literatura na Hora Certa*

¹ O Plano Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) foi implementado em 1997, com o objetivo principal de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.

² O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) entre eles o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por meio dos quais o governo federal fornecia as escolas de educação básica pública obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como com outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita.

³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi implementado em 2012, como política pública de formação de professores assumida em conjunto pelo governos federal, dos estados e municípios com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

⁴ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001878.pdf> Acesso em: 24 mar. 2018.

(PNBE 2015)⁵. Esses dois últimos foram compostos por três volumes, produzidos pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com um conjunto de textos referentes aos livros literários selecionados para integrar o acervo das salas de aulas dos três primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 3º ano), ambos como apoio pedagógico com o objetivo de propor reflexões e orientar no uso das obras literárias.

Essas são algumas das ações empreendidas nos últimos anos que têm garantido a inserção de livros de literatura no âmbito escolar, dando suporte às práticas pedagógicas docentes para contemplar diferentes dimensões da alfabetização e do letramento dos alunos. Nesse contexto, tendo o amparo desses programas com ações de incentivo à leitura literária por meio do acervo que recebe, nos inquietou refletir sobre as práticas pedagógicas promovidas pela escola com os livros de literatura infantil com as crianças de seis anos.

Embora sendo o PNBE de grande relevância para o cenário educacional brasileiro, por possibilitar acesso dos alunos e professores a uma gama de livros literários, a última remessa de obras literárias foi realizada no ano de 2014, sendo descontinuadas as ações do programa em 2015. Atualmente, com a publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, foram unificados o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o PNBE em um único programa o PNLD Literário, que objetiva distribuir anualmente obras literárias para o uso em sala de aula para estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio.

Em minha prática atual, como pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Itabirito, foram perceptíveis as ações de implementação deste novo molde do programa que delimita a responsabilidade de seleção dos títulos, após triagem de uma comissão pedagógica do MEC, aos profissionais das unidades de ensino representadas pelos docentes, diretores e pedagogos. Durante o período de escolha foi disponibilizado no portal eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o guia digital com as resenhas e informações sobre todas os exemplares, sendo encaminhados para as escolas uma quantidade mínima de livros impressos para análise e escolha dos professores. A maioria das obras foi disponibilizada em formato digital em guias ou nos próprios endereços eletrônicos das editoras, que em sua maioria ofertavam manuais didáticos para abordagens das obras em práticas de leitura no ambiente escolar. Constatei que dada a extensa carga horária de alguns docentes, o acesso aos títulos sugeridos e análise das obras em sua totalidade ocorreram de forma reduzida, a partir

5 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>. Acesso em: 25 mar. 2018

do resumo do enredo, o que não proporciona a análise das ilustrações e demais características gráficas dos livros. Outro aspecto considerado complicador foi cercear os títulos por temas e vinculá-los a determinada faixa etária, impossibilitando que uma obra específica pudesse ser selecionada por docentes de faixas etárias diferentes. Foi perceptível também a pertinência da seleção das obras acontecer de forma articulada com a capacitação dos docentes para dotá-los com informações referentes aos critérios de escolha dos materiais e uso do acervo nas turmas de alfabetização.

Posto isso, é importante destacar os aspectos contextuais que conduziram a pesquisadora à escolha desse objeto de estudo. A relevância de trazer esse tema à discussão justifica-se pela minha experiência como professora em turmas de alfabetização, atuando em escolas da região de Mariana, Minas Gerais, onde foi possível constatar que as práticas pedagógicas referentes ao desenvolvimento de projetos que visem o trabalho com obras literárias mostravam-se complexas pela necessidade de seleção adequada das obras, da organização de tempo e espaços, de estratégias metodológicas ativas de trabalho que envolvessem o compartilhamento ativo dos alunos. Por outro lado, constato que o desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam o uso da literatura infantil é de extrema importância para a formação do leitor crítico e muito contribui para o êxito no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético e ortográfico.

Nessa direção, a escolha pelo tema se relaciona, primeiramente, aos desafios e inquietações enfrentados em minha trajetória profissional, com a prática pedagógica em turmas de alfabetização ao desenvolver projetos literários em turmas de crianças de seis anos, inseridas no primeiro ano do ensino fundamental. Em meu trabalho diário, procurava incentivar a leitura em múltiplas formas, fazendo uso de variados portadores textuais, além de desenvolver projetos de circuito literário que envolvia os alunos e seus familiares. Nesse projeto, um dos principais objetivos visava aprimorar o gosto pela leitura literária, tanto nos alunos como em seus familiares. Tais ações impulsionaram algumas reflexões e inquietações relativas a relevância do trabalho com obras literárias com foco na formação leitora das crianças, como também questões sobre mediação, seleção dos livros e tempo e espaços para conceber as práticas de leitura com as crianças.

Essas inquietações suscitaram o desejo pela busca de um arcabouço teórico que pudesse orientar a minha prática em sala de aula, o que determinou minha trajetória acadêmica – que busco relatar por considerar como elemento importante e que justifica a escolha das questões aqui colocadas. Nessa perspectiva, outro aspecto que suscitou o desejo em realizar tal pesquisa, evidenciou-se a partir da realização, no ano de 2016, da disciplina

isolada “Trajetórias de formação de leitores e de professores”, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). No decorrer da disciplina, entre inúmeras discussões propostas sobre a formação de leitores, uma leitura suscitou novas indagações em relação ao ensino da leitura, o texto de autoria de Assunção, intitulado *Leitura cultural, crítica ou utilitária*, presente no livro *Retratos da leitura no Brasil (2008)*⁶. Esse texto é fruto de uma pesquisa que aborda a questão histórica da leitura no Brasil e analisa o leitor brasileiro. Os resultados do estudo apontam que existem mais leitores em nosso país à medida que cresce a escolaridade, no entanto, mostra também que a leitura cultural, entendida como um consumo cultural da leitura, ainda possui baixos níveis de representação, e que a escola não proporciona o acesso necessário aos alunos à cultura da leitura. Assim, partindo dessa análise, surge a necessidade de repensar o papel e a responsabilidade das escolas, da mediação dos professores com as práticas de leitura literária no processo de alfabetização, pois, sendo a escola espaço fundamental para aproximar as crianças dos livros, faz-se necessário incluir a leitura em seu projeto pedagógico e propiciar o desenvolvimento de uma leitura abrangente, crítica, inventiva.

Atualmente, busco incentivar práticas que articulem a literatura infantil ao processo de alfabetização por meio de capacitações de docentes e ao desenvolver projetos na escola em que atuo. Entre as atividades cotidianas que proporcionam aos aprendizes o contato com os livros literários em diferentes espaços do âmbito escolar, desenvolvemos alguns projetos que foram reformulados como o “Ler por prazer em família” e o “Abriu-se a biblioteca”, ambos com foco no estímulo à leitura literária. Esses projetos têm como objetivo proporcionar aos alunos da educação infantil e ensino fundamental (2º período ao 5º ano), de forma lúdica e intencional, usufruir do vasto acervo de obras literárias existentes no contexto escolar e contribuir com a formação da identidade leitora dos discentes. Considero que para o sucesso de tais ações, os momentos de reflexão relativos aos objetivos dessa prática alguns apontamentos sobre mediação da leitura literária estabelecidos com o corpo docente da escola foram essenciais. É extremamente relevante que os professores se reconheçam como mediadores, saibam sobre as potencialidades do texto literário e atribuam sentido a literatura infantil, por meio de uma postura planejada, de forma a efetivar a formação de leitores desde o início do processo de alfabetização.

⁶A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* é realizada pelo Instituto Pró-Livro, com o apoio da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL). Iniciou suas atividades em 2007 com o objetivo de fomentar a leitura com a difusão e acesso ao livro. Busca avaliar impactos e orientar políticas públicas do livro e da leitura, objetivando melhorar os indicadores de leitura do brasileiro.

Pensar no papel formador dos profissionais da educação é de suma importância, uma vez que estes exercem interferência sobre seus alunos, pelo fato de ter a função de mediador entre o texto e o leitor. Isso mostra a necessidade de analisar a realidade do trabalho docente na perspectiva de uma escolarização adequada da literatura, que promova a formação de leitores em processo inicial de alfabetização. Nesse viés, investigar como são desenvolvidas práticas pedagógicas que visem um adequado trabalho com os diversos textos literários em uma turma em processo de alfabetização torna-se um desafio necessário e atual no campo da pesquisa em educação. É nesse âmbito que se insere a questão que motiva essa pesquisa: como a literatura infantil é utilizada por professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas na alfabetização de crianças de 6 anos?

Tendo por base a questão central, outras ainda podem ser levantadas: quais as estratégias utilizadas na prática pedagógica da docente com obras literárias em sala de aula? quais obras literárias fazem parte da sua escolha? quais momentos e espaços são destinados ao trabalho com a literatura no ambiente escolar?

Em muitas realidades escolares percebe-se certa fragmentação do que venha a ser um trabalho eficaz com obras literárias. Muitas das práticas contribuem para uma escolarização inadequada da literatura, onde existe uma fragmentação do texto literário, que é transferido de seu suporte original, que é o livro de literatura, e transposto de forma limitada para o livro didático, cumprindo a função de apoio a extensas atividades exclusivamente pedagógicas com fins a interpretação ou análise gramatical. Nessa perspectiva, ficam em segundo plano as práticas pedagógicas prazerosas que objetivam explorar, sobre os mais diversos aspectos, os textos literários, que convidem o leitor a interagir com a obra e apresentar suas ideias, que proporcionem atribuir sentido através de diversificadas estratégias de leitura, e que oportunizem a inserção no mundo da escrita pela escrita.

Assim sendo, no âmbito das questões apresentadas e em diálogo com a produção acadêmica da área, elegemos como objetivo geral: identificar e analisar as práticas pedagógicas da professora no uso da literatura em contexto de alfabetização de crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental. Elencamos como objetivos específicos:

- Identificar as crenças da professora sobre a relevância do trabalho com literatura no processo de alfabetização;
- Identificar e analisar os critérios que orientam a professora na seleção dos livros de literatura a serem trabalhados no processo de alfabetização;
- Verificar quais estratégias pedagógicas e formas de mediação a professora alfabetizadora utiliza nas práticas com a literatura no processo de alfabetização.

Para desenvolver o tema, o presente estudo se organiza da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado *Alfabetização, letramento e literatura: tecendo conceitos e reflexões*, procuramos discutir os principais pressupostos teóricos que norteiam as reflexões sobre os processos de alfabetização, letramento e literatura. Para tanto utilizamos autores como FERREIRO e TEBEROSKY (1985), SOARES (2003, 2008, 2009), TFOUNI (1988, 2005), STREET (1984, 2014), KLEIMAN (1995,2005) ROJO (1998, 2010), COSSON (2011, 2015, 2016), PAULINO (2001, 2004), MACHADO E CORRÊA (2010), PAIVA (2008), dentre outros.

No segundo capítulo, *Abordagem teórico-metodológica: percursos e escolhas*, descrevemos o percurso teórico-metodológico que norteou esse estudo, condizente com nossos objetivos. Pretendeu-se evidenciar e justificar nossas escolhas no que se refere à perspectiva qualitativa e instrumentos metodológicos que orientaram a coleta dos dados e as escolhas que delimitaram o campo e os sujeitos de pesquisa. Apresentamos o contexto escolar em que foi desenvolvida a pesquisa, englobando a caracterização da escola *lócus* deste estudo com sua organização administrativa e pedagógica. Discorremos também sobre a professora, sujeito desse estudo e caracterizamos o espaço da sala de aula.

Para o capítulo três buscamos triangular os dados e evidenciar o lugar da literatura infantil como literatura em sala de aula. No capítulo posterior, a partir de categorias de análise, apresentamos e analisamos as práticas pedagógicas com a literatura infantil desempenhadas pela docente no processo de alfabetização de crianças de seis anos.

Em um último capítulo, tecemos as considerações finais sobre os resultados encontrados nesse estudo, retomando reflexões produzidas ao longo da pesquisa no sentido de sintetizar o que foi exposto.

Acredita-se que um estudo dessa natureza, direcionando o foco para a prática pedagógica dos professores em interação com obras literárias no processo de alfabetização, poderá contribuir para fornecer elementos relevantes para a compreensão da importância da literatura infantil no processo de aquisição da escrita, sob a ótica dos docentes, bem como apontar subsídios para desenvolver estratégias metodológicas adequadas para a alfabetização e o letramento literário nessa fase da escolarização. Nesse sentido, essa pesquisa, aponta para reflexões que contribuirão para os estudos nessa área.

1. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LITERATURA INFANTIL: TECENDO CONCEITOS E REFLEXÕES

O objetivo deste capítulo é apresentar as abordagens teóricas que subsidiam a pesquisa, discorrendo sobre conceitos fundamentais para esse estudo paralelas às concepções de alfabetização, letramento e literatura, com base nos estudos de: FERREIRO e TEBEROSKY (1985), SOARES (2003, 2008, 2009), TFOUNI (1988, 2006), STREET (1984, 2014), KLEIMAN (1995,2005) ROJO (1998, 2010), COSSON (2011, 2015, 2016), PAULINO (2001, 2004), MACHADO E CORRÊA (2010), PAIVA (2008), dentre outros.

O capítulo está organizado em quatro seções. Inicialmente, abordamos e refletimos sobre as concepções de alfabetização, a articulação com o termo letramento, os métodos de ensino, a virada paradigmática representada pelo construtivismo que oportunizou uma ressignificação das práticas no processo de alfabetização. Em seguida, discorremos sobre os aspectos conceituais do termo letramento. Posteriormente, são discutidos os eventos e práticas de letramento, considerando-os como conceitos interligados. Finalizando esse capítulo, é feita uma reflexão sobre literatura e a importância dos saberes e da mediação docente na prática cotidiana em sala de aula.

1.1 Concepções sobre Alfabetização

São inúmeras as discussões e estudos acerca do processo de alfabetização, tendo em vista a sua complexidade e as exigências para apropriação das habilidades de leitura, escrita e ao seu uso e sua função social na sociedade. Dessa forma, a aprendizagem da leitura e da escrita depende da relação entre esses dois processos distintos e, cada um, com suas especificidades, tratam de aspectos diferentes em relação aos objetos de conhecimento que envolvem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Pode-se dizer que um processo está relacionado a aquisição de uma tecnologia, a representação dos sons da língua escrita, transformando fonemas em grafemas. E o outro engloba a inserção e participação efetiva em experiências variadas com a cultura escrita. São, contudo, processos complementares, indissociáveis fundamentais na prática educacional no ensino da língua nos anos iniciais do ensino fundamental. Em relação a esses dois processos Soares (2008) aponta que:

A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de

letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (p. 64).

Esses dois processos envolvem habilidades e comportamentos próprios na aprendizagem da leitura e da escrita, mas é fundamental que se desenvolvam concomitantemente nas turmas de alfabetização. Portanto, a criança apropria-se do sistema alfabético de escrita, representando os sons da fala em grafia, inserida em um contexto de letramento, com o contato, interação e conhecimento que são oportunizados por meio de práticas que contemplem textos diversos que circulam na sociedade. Se aprende a fazer uso das habilidades de ler e escrever de forma competente e autônoma em situações reais de leitura e escrita. Se letra e, ao mesmo tempo, se alfabetiza.

Dada a especificidade que envolve os processos de alfabetização e letramento, buscamos inicialmente discorrer sobre alfabetização. Na busca por um conceito que pudesse definir esse termo, nos amparamos em Soares (2008, p. 16), que considera a alfabetização, em sua essência própria, singular, como o processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, das habilidades de leitura e escrita. Compõe-se de um conjunto de habilidades, o que a evidência como fenômeno de natureza complexa e multifacetada. Em relação ao processo multifacetado ou chamado de facetado, estas referem-se às diferentes perspectivas envolvidas neste processo como, por exemplo, a psicológica, a psicolinguística, a sociolinguística, a linguística, a neolinguística entre outras que tornam a alfabetização objeto de estudo de várias áreas de conhecimento. Val (2006) entende que, inicialmente, a alfabetização é o processo específico e substancial de apropriação do sistema de escrita, aprendizagem dos princípios alfabéticos e ortográficos que garantem a criança ler e escrever com autonomia. Em outras palavras a compreensão e domínio do sistema de escrita é organizado através das relações estabelecidas entre a pauta sonora da fala e a representação das letras na escrita.

Ao propor uma breve discussão sobre a história da alfabetização, Cagliari (1999) mostra que ao inventar a escrita, inventaram as regras da alfabetização. Tal fato possibilita ao leitor compreender e saber usar o sistema de escrita adequadamente, sendo a alfabetização como umas das mais antigas atividades realizadas pela humanidade com o surgimento da escrita.

Historicamente, o processo de alfabetização sofreu expressivas alterações, sobretudo no que tange as concepções pedagógicas e metodológicas que subsidiam as práticas docente na busca de propiciar aos alunos a aprendizagem da leitura e da escrita. O trabalho desenvolvido pelos educadores nas escolas brasileiras pautava-se nos métodos e em seu êxito, embasados em um ensino mecânico, tecnicista e homogêneo da leitura e da escrita. De acordo

com Soares (2017), tais métodos podem ser classificados em dois grupos: sintéticos e analíticos. O primeiro grupo, com ênfase na decodificação, inclui os métodos alfabético, fônico e silábico, e comungam da perspectiva do processo da síntese, partindo das partes, privilegiando as unidades menores - letra, fonema, sílaba - em direção ao todo, as unidades mais complexas - as palavras, frases e textos. O grupo dos métodos analíticos contempla os métodos da palavração, sentencição e global. Consideram o processo de alfabetização a partir da análise e sentido, parte das unidades mais amplas, palavras decompostas em sílabas, sentenças, textos, até as unidades menores com privilégio ao reconhecimento global e não a decifração. Desta forma, para a autora, essas duas orientações consideram que:

[...] o domínio do sistema de escrita é considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos reais, isto é: primeiro é preciso aprender a ler e a escrever, verbos nessa etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa tornar esses verbos transitivos, atribuindo-lhes complementos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas... (SOARES, 2017, p.19).

Assim, ao longo da história da alfabetização no Brasil temos uma disputa entre um determinado método e sua eficácia frente ao ensino da leitura e escrita. Em relação à concepção que subjaz por trás dos métodos de ensino, Morais (2012) destaca que:

Criados desde a antiguidade, mas, sobretudo, a partir do século XVIII, os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que aparentam, têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem (p.27).

Nessa perspectiva empirista e associacionista da aprendizagem, as metodologias adotadas concebem o alfabetizando como um receptor passivo que adquire conhecimentos transmitidos pelo docente por meio de cópias mecânicas e memorizações de algo que não necessariamente demandou reflexão e compreensão. Portanto, tem-se uma concepção de aprendizagem centrada em um processo de acumulação de informações transmitidas pelo professor por meio de práticas apoiadas nos tradicionais métodos sintéticos e analíticos.

Para compreender o processo relacionado aos métodos tradicionais de alfabetização recorreremos à pesquisa realizada por Mortatti (2006). A referente autora, com base em fontes documentais, focalizou a situação do estado de São Paulo no intuito de investigar historicamente os métodos de ensino inicial da leitura e da escrita, em um período temporal

que se inicia em 1876 a 1994⁷. Para tanto, caracteriza em quatro momentos cruciais desse período histórico em que foram atribuídos novos sentidos a alfabetização.

Neste contexto, o primeiro momento, compreendido entre 1876 até o final do império brasileiro, intitulado *a metodização do ensino da leitura*, caracteriza-se como um período de precária organização das escolas e de materiais escritos específicos para o ensino da leitura. A prática para o ensino inicial da leitura pautava-se nas cartilhas que consideravam os antigos métodos sintéticos como o alfabético, fônico e o silábico o que, posteriormente, fundamentaram-se no novo método da palavração ou *método João de Deus*, contido na cartilha *Maternal ou Arte da Leitura (1876)*, publicada em Portugal e escrita pelo português João de Deus. Tal obra baseava-se nos fundamentos modernos da linguística da época e iniciava-se a instrução da leitura pela palavra para depois analisar as letras foneticamente. Tem-se neste período, uma disputa entre os adeptos do considerado “novo” método da palavração e os dos “antigos” métodos sintéticos. A prática com o ensino da leitura envolvia “necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o *como ensinar metodicamente*, relacionado com o *que ensinar*” (MORTATTI, 2006, p. 6, grifos da autora).

No que tange ao segundo momento, denominado *a institucionalização do método analítico*, ocorrido no período de 1890 a meados dos anos de 1920, definido pela disputa entre os partidários do novo método analítico para o ensino da leitura e dos que defendiam os tradicionais métodos sintéticos, em especial o da silabação. Conforme Mortatti (2006), “É também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita” (p. 8, grifos da autora). As cartilhas utilizadas pelos professores para apoiar o ensino e alfabetizar as crianças eram adequadas às normas oficiais e baseavam-se no método da marcha analítica, em que a instrução da leitura parte do todo, ou seja, iniciavam o trabalho a partir da memorização e reconhecimento global de textos para o processo de reconhecimento de sentenças, palavras e sílabas. Sendo assim, agrupados em métodos da palavração, sentencição, método global de contos ou historietas. Em Minas Gerais, estado contexto desta pesquisa, a partir do final dos anos de 1920, ocorreu a propagação do método global de contos ou historietas para alfabetização por meio da atuação da professora Lúcia Casasanta que, baseada em pesquisas, transmitia a relevância do método a suas alunas do curso normal. “O Método Global de Contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com

⁷ Mortatti (2010) explica que o ano de 1994 indica apenas o encerramento da pesquisa. Considera em livros e artigos posteriores, que esse o quarto momento da história da alfabetização no Brasil encontra-se em curso.

sentido completo, por um todo, isto é, por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo.” (MACIEL,2001, p.121). Para atender a demanda dos professores acerca de materiais pedagógicos que subsidiassem as práticas, foram produzidos por meio de um concurso entre as alunas do curso normal os pré-livros. Esses suportes se constituíam de atividades entregues separadamente, que após trabalhadas, concebiam um livro sendo um instrumento didático para introduzir a criança no aprendizado da leitura. Dentre os pré-livros produzidos temos as obras *Livro de Lili*, de Anita Fonseca e *As mais belas histórias*, de autoria de Lúcia Casasanta.

Retomando o exposto por Mortatti (2006), temos o terceiro momento, definido como *alfabetização sob medida*, que resulta do como ensinar condicionado à maturidade da criança a quem se ensina, que ocorreu em meados de 1920 e final dos anos 1970. Por meio da autonomia didática proposta pela reforma Sampaio Dória e frente a urgências políticas e sociais, a disputa entre os métodos é secundarizada e relativizada especialmente pela disseminação das novas bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC* (1934), do educador Lourenço Filho. Com base nessa obra, e com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades apresentadas pelas crianças na alfabetização, aplicavam-se testes para verificar o nível de maturidade necessário para o processo de alfabetização, a fim de “classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização” (MORTATTI, 2006, p.9). Dessa maneira, os alunos eram organizados de acordo com o desempenho em turmas avançadas ou fracas. Quanto às cartilhas, passaram a basear-se principalmente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa) e, para apoiar a prática em sala de aula com esse material, iniciou-se a elaboração de manuais para os professores. Em relação a esse contexto, as discussões sobre os métodos de alfabetização ficam em segundo plano e a ênfase recai sobre os testes de verificação da maturidade da criança. Mortatti (2006) explica que:

Embora o método analítico continue a ser considerado o "melhor" e "mais científico", sua defesa apaixonada e ostensiva vai se diluindo, à medida que se vai secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor dos novos fins, para a consecução dos quais, são respeitadas tanto a maturidade individual necessária na criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos, em especial o método analítico-sintético - misto ou "eclético" -, e se obterem resultados satisfatórios (p. 144).

Assim sendo, o como ensinar por meio dos métodos nos quais as cartilhas se baseavam ficam em segundo plano, subordinados aos níveis de maturidade a quem se ensina, no caso, os alunos. Em relação à maturidade, após a realização dos testes *ABC* e a detecção do nível em que estava a criança para o seu desenvolvimento, eram aplicadas atividades

psicomotoras. Na disputa estabelecida entre um método e outro a atenção relativa ao ler e o escrever centra-se em questões didáticas relacionadas ao como ensinar, pela definição de habilidades motoras, auditivas e visuais da criança a quem se ensina. Trata-se de uma articulação entre questões de cunho didático e de ordem psicológica. Em relação ao ensino mecanicista focado no uso dos métodos tradicionais de alfabetização Morais e Leite (2012) destacam que:

Muitas crianças, por decorarem a cartilha, sabiam os nomes de todas as letras, memorizavam todas as sílabas, mas continuavam sem compreender “como as letras funcionam”. Além disso, todas as crianças eram expostas a falsos textos (por exemplo, “EU LEIO. ELA LÊ. LALÁ LEU. LULA LIA”) (MORAIS; LEITE, p. 7, grifo dos autores).

Há de se considerar que os métodos tradicionais, devido a época em que foram elaborados, não dispunham de conhecimentos atuais como os que a psicolinguística oferece, o que acarreta a uma visão equivocada sobre a aprendizagem do sujeito em relação a aquisição da escrita alfabética. Sob esse viés, conforme já explicitado anteriormente, o foco da prática docente no ambiente escolar pautava-se no como ensinar, na busca pelo melhor método para ensino da leitura e escrita de forma universal, do mesmo jeito para todos. Tinham o meio como interferência significativa, e o aluno era considerado apenas como um ser passivo, receptor de conhecimento transmitido pelo docente através de atividades pouco reflexivas, repetitivas de memorização, cópia e treino do som e grafia baseados em cartilhas e textos artificialmente elaborados em função do método, sem relação com a realidade social vivenciada pela criança. Não existia nessas concepções a “preocupação com a inserção dos alunos em eventos em que a escrita apareça de forma dinâmica, com textos lidos ou escritos para atender a diferentes finalidades sociais.” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 25).

O processo construtivo de aprendizagem reflexiva realizado pela criança não era considerado importante por grande parte dos educadores. Na prática pedagógica em sala de aula, evitavam-se as atividades que envolviam a leitura e reflexão pelo aluno, o acesso a textos limitava-se, na maioria das vezes, a contação de histórias realizadas pelo docente com o objetivo de tornar o texto escrito simples e “fácil” de ser compreendido pelos aprendizes (ALBURQUERQUE, 2012, p. 8). Considerava-se que para o aluno ter acesso, manipular e interagir com os livros era necessário primeiro aprender a decifrar o código escrito para posteriormente chegar a ler. Nota-se que no fazer pedagógico do professor que atuava com o ensino inicial da leitura e da escrita, as cartilhas foram um dos principais recursos utilizados e atribuía-se a elas um importante papel. Para Galvão e Leal (2005), várias pesquisas têm

apontado que não é necessário o uso de cartilhas para se alfabetizar e demonstram a possibilidade e necessidade de utilizar e incentivar os aprendizes a ler, produzir e interpretar uma diversidade de textos de circulação social.

O quarto momento, identificado por Mortatti (2006), iniciou-se a partir da década de 1980, e representou uma “revolução conceitual” (p. 10) no processo de aquisição da leitura e escrita. Decorre assim, da introdução no Brasil dos fundamentos construtivistas relativos a alfabetização, por meio das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores, baseadas teoricamente na epistemologia genética proposta por Jean Piaget, como também em pressupostos psicolinguísticos, principalmente nos estudos de Noam Chomsky. As pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky foram descritas no livro intitulado *a Psicogênese da língua escrita*, que foi traduzido e publicado em terras brasileiras em 1985, com significativa repercussão no meio educacional. Nessa obra, as autoras relatam os resultados da investigação empírica que desenvolveram na Argentina durante a década de 1970, a respeito do percurso realizado por crianças em idades de 4 a 6 anos para aquisição de níveis mais avançados de leitura e escrita. Tal teoria, com objetivos e concepções do processo de alfabetização que contrapõem aos métodos anteriores classificados como tradicionais, considera “a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz.” (SOARES, 2017, p. 21).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) trouxeram contribuições significativas para o campo da alfabetização, entre elas o modo como concebem, a partir da teoria Piagetiana, a criança como um sujeito cognoscente “que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo” (p.26). Não o consideram como um indivíduo que espera passivamente a transmissão de um saber por alguém que o detém como ato de generosidade. Demonstram que a criança é um ser ativo que pensa e necessita interagir com o objeto do conhecimento que é a língua escrita. As autoras supracitadas constatarem, frente aos resultados dos estudos que desenvolveram, que as crianças ingressam no ambiente escolar com habilidades linguísticas que utilizam no cotidiano em comunidades na qual estão inseridas:

Atualmente, sabemos que a criança que chega, a escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Nessa linha de pensamento, as crianças, mesmo não compreendendo o sistema alfabético, ao iniciar os estudos em classes de alfabetização já possuem conhecimentos e conceitos acerca da língua escrita. Ferreiro (2001) cita duas maneiras diferentes de conceber a língua escrita como: aquisição de um código de transcrição gráfica das unidades sonoras da fala que embasava os métodos de alfabetização e que considerava como alfabetizado os alunos que, ao codificar (escrever) e decodificar (ler), por meio de atividades mecânicas de repetição de letras e sons, estariam dominando as propriedades do sistema de escrita alfabética. A segunda forma, defendida pela autora, é conceber a língua escrita como um sistema de representação da linguagem. Para tanto, alerta em relação a forma de considerá-las, o que ocasiona alterações na prática pedagógica, sendo que:

(...) se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica: se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (p. 16)

Com base nessa perspectiva, para Piccolli (2012), o que foi proposto no estudo desenvolvido por Ferreiro e Teberosky é a identificação dos processos cognitivos subjacentes à apropriação das habilidades de ler e escrever, compreender a essência das hipóteses elaborada pelas crianças e descobrir os conhecimentos que dominam ao iniciar a aprendizagem no âmbito escolar. Outra contribuição, conforme a teoria da psicogênese, é de que na aprendizagem do sistema de escrita todos os aprendizes passam por quatro etapas evolutivas, em que elaboram hipóteses relativas ao funcionamento da escrita alfabética. As autoras identificaram quatro níveis psicogenéticos, cada um com seus aspectos, sendo: pré-silábico em que as crianças não estabelecem relações entre a escrita e a pauta sonora das palavras, escrevendo por meio de rabiscos, desenhos ou outros símbolos. Silábico, fase na qual a criança tenta atribuir valor sonoro as letras e associar cada letra de uma palavra a uma sílaba (silábico quantitativo), podendo relacionar a elas valor sonoro ou não. Na fase silábica alfabética, considerada um momento de transição, pois a escrita da criança oscila entre a hipótese silábica e a alfabética, os aprendizes já compreendem que a escrita alfabética nota e que a relação grafema/fonema não é biunívoca, sendo necessário utilizar mais de uma letra para compor a sílaba. No nível alfabético, os alunos demonstram compreensão do sistema de escrita alfabética, o que a escrita nota e como ela faz essa notação. Porém, nessa fase se deparam com dificuldades ortográficas.

Dessa forma, ao longo desse percurso de apropriação do sistema de escrita alfabética é preciso que a criança compreenda algumas questões como:

O que a escrita representa/nota? (O que se nota/registra no papel tem a ver com as características físicas/funcionais dos objetos ou tem a ver com a sequência de sons que formam os nomes dos objetos?) e como a escrita cria representações/notações? (Cada letra substitui o quê? O significado ou a ideia da palavra como um todo? Partes que pronunciamos como as sílabas? Segmentos sonoros menores que a sílaba?) (MORAIS, 2005, p. 42).

Para que esse processo de aprendizagem da leitura e da escrita ocorra é necessário que o aluno participe de momentos que o provoque, que o leve a refletir e compreender a língua escrita, utilizando-se de diversos tipos de textos reais, como poemas, narrativas, receitas, dentre outros, “e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes nas “cartilhas tradicionais” (ALBURQUERQUE, 2007, p. 16, grifos da autora). De acordo com Maciel e Lucio (2008), ainda hoje é possível observar docentes que consideram essencial a interação dos alunos com diferentes gêneros textuais para a formação do leitor e escritor competente, mas que utilizam na prática em sala de aula, para alfabetizar, pseudotextos, isto é, utilizam-se de textos forjados, sem coerência e aproximação com as práticas reais de leitura e escrita presentes na sociedade. Possibilitar, no ambiente alfabetizador, no trabalho cotidiano em sala de aula, o contato da criança com textos que circulam na sociedade como suporte para a aprendizagem da leitura e da escrita é outro ponto central destacado por Ferreiro e Teberosky. Nesse sentido Cagliari (1992) salienta que:

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

Corroborando com esse autor, acreditamos que o início desse processo de aquisição do sistema de escrita pela criança deve partir da leitura de textos significativos, como os presentes nos livros de literatura infantil que possuem uma linguagem próxima às características da infância. Nessa perspectiva, o professor poderá propor práticas próprias de ensino/aprendizagem sempre a partir do contato com os livros, que de forma lúdica e contextualizada poderá levar a criança a refletir sobre uma palavra, uma frase, usar estratégias de leitura e construir conhecimentos a respeito do sistema de escrita e seu funcionamento. Sendo assim, a obra lida favorecerá a promoção de leitura, escrita, de consciência fonológica⁸,

⁸ Para Soares (2016) consciência fonológica se insere em uma das dimensões metalinguísticas e refere-se na capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, de segmentar as palavras nos sons que a compõem. Nas palavras de Morais (2019), envolve uma constelação de habilidades múltiplas, em

o que poderá contribuir para o avanço da criança ainda não alfabetizada, em suas hipóteses relativas à escrita e acesso ao mundo da leitura, constituindo-se leitor e produtor de textos. A esse respeito, Soares (2015) ressalta sobre a relevância de a alfabetização ocorrer a partir da interação com a leitura para chegar à leitura. A criança aprende a ler para ler, e para aprender a ler é necessário que leia. O uso de livros, entre eles os de poemas, provocará encantamento e ajudará na associação dos sons das palavras, das rimas, das aliterações, do ritmo das frases, sendo essencial para a descoberta que representamos na escrita os sons das palavras e não o seu significado.

Nesse sentido, a mudança conceitual do fenômeno de alfabetização, proposto por Ferreiro e Teberosky(1999), considera que esse processo de construção da escrita pela criança, que ocorre por meio de uma visão interacionista, ou seja, na interação do educando com o objeto do conhecimento, no caso a língua escrita, possa induzir à reflexão, a elaborar suas hipóteses quanto às propriedades do sistema alfabético de escrita e construir conhecimentos progressivamente, aprendendo a ler e a escrever. Sugere-se também a realização da escrita espontânea para a elaboração de hipóteses sobre o sistema de escrita alfabético - os erros passam a ser considerados construtivos e indicadores de níveis em que se encontram as crianças (SOARES, 2003a, p. 2).

O conhecimento de quais são os processos de compreensão da criança em relação a leitura e a escrita “dota o alfabetizador de um valioso instrumento para identificar momentos propícios de intervenção nesses processos e da previsão de quais são os conteúdos necessários para promover avanços no conhecimento” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 99). É importante que o professor alfabetizador conheça esse caminho percorrido pela criança para a aprendizagem da língua escrita e que tenha fundamentos sobre vários aspectos como o psicológico, o fonológico, o linguístico, o sociolinguístico, dentre outros. Sendo assim, dotado de tais conhecimentos, poderá intervir, criando estratégias metodológicas que possibilitarão a criança avançar.

Quanto aos saberes do docente que auxiliam em sua prática, cabe refletir também sobre as crenças com as quais atua o professor, que são mobilizadas por ele e servem para articular e aplicar as situações de ensino. A luz dos ideários de Barcelos (2006, p.18), o conceito de crenças se refere a “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”. Ainda de acordo

função das habilidades linguísticas envolvidas, da posição que ocupam nas palavras e das operações cognitivas que demandam ao sujeito refletir sobre “partes sonoras” que envolvem os vocábulos de sua língua.

com essa autora, as crenças podem ser do âmbito social como também individuais, contextuais, dinâmicas e paradoxais. Podemos refletir que as crenças dos professores irão orientar suas ações, assim como determinar suas decisões frente as práticas de ensino. Para Vieira-Abrahão (2004), as crenças se associam também a determinados valores, experiências e saberes adquiridos no processo de formação e no decorrer da vida. Tais conceitos mostram a relevância dos professores se conscientizarem a respeito de suas crenças e de trabalhar com elas, posto que interferem em sua prática no cotidiano em sala de aula. Frente a tais questões, corroboramos com Barcelos (2004) quanto à necessidade de estudos que focalizem e reflitam acerca das crenças em sala de aula.

A partir do momento que se considerou que os rabiscos realizados pelas crianças eram uma forma de representação da escrita, sendo subsídio para o professor em relação a como o aprendiz pensa e significa a escrita, as práticas preparatórias dos antigos métodos para a alfabetização foram intensamente indagadas pelas propostas da psicogênese. Isto sinalizou uma mudança de sentido das práticas, com crenças já profundamente estabelecidas na cultura escolar, que caracterizavam a escrita como cópia de modelos produzidos pelos docentes e a leitura como decifração de um código alfabético. Mesmo com alteração do sentido de tais práticas não houve uma total superação. Até mesmo nos dias atuais ainda é possível encontrar professores que classificam como leitoras crianças que conseguem ler globalmente, “desconhecendo o princípio alfabético gerativo – palavras simples, em geral, dissílabas, formadas com consoante e vogal, como bola, dado e gato, trabalhadas exaustivamente durante o ano letivo” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 28).

Para Franco (2010, p. 25), os métodos que eram utilizados começaram a conviver com métodos que consideram em sua organização, o princípio da construção da escrita por meio da interação com a língua. A exigência imposta até então para a correção do erro do aluno por meio de exercícios de repetição e cópia, transpõem-se para uma visão do erro enquanto instrumento de reflexão, tanto para o aprendiz quanto para o docente, sobre o processo de construção da escrita.

Assim sendo, a perspectiva psicogenética no contexto brasileiro trouxe ressignificações na área da alfabetização, transformando antigas perspectivas já enraizadas no âmbito educacional. Contribuiu com a visão em favor da aprendizagem por um ângulo novo em diálogo com o aluno, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem, sendo o professor o mobilizador da aquisição do conhecimento significativo, em que os aprendizes estão interagindo com a leitura e escrita do cotidiano. Porém, a apropriação e interpretação que se

fez da teoria proposta por Emília Ferreiro, por parte de muitos educadores, se deu permeada de alguns equívocos.

A interpretação equivocada trouxe sérios danos para a alfabetização e foram necessários anos para que fosse compreendido e repensado. Nesse sentido, Soares esclarece que:

A proposta construtivista é justa, pois é assim mesmo que as pessoas aprendem, não apenas a ler e escrever, mas é assim que se aprende qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento. Mas os métodos viraram palavrões. Ninguém podia mais falar em método fônico, método silábico, método global, pois todos eles caíram no purgatório, se não no inferno. Isso foi uma consequência errônea dessa mudança de concepção de alfabetização (SOARES, 2003a, p. 17).

Para Soares (2004), mesmo que a perspectiva psicogenética tenha contribuído no campo da alfabetização no que se refere à compreensão do processo realizado pela criança para a aprendizagem da língua escrita, gerou alguns equívocos e distorções que justificam a *desinvenção* da alfabetização e perda de especificidade desse processo como: o privilégio da perspectiva psicológica da alfabetização que, de alguma forma, obscureceu outras perspectivas como a linguística, a fonética e a fonológica. No contexto escolar, considerou-se que apenas através do convívio com diversos portadores de textos que circulam nas práticas sociais garantiria às crianças, de forma espontânea, a aquisição do sistema de escrita alfabética e ortográfica. Entenderam que se poderia abrir mão de uma metodologia de ensino da língua em que as crianças aprenderiam a ler e escrever. É importante ressaltar que ao oportunizar o contato com uma diversidade de textos, requer a mediação do professor com diferentes estratégias, para problematizar e possibilitar ao aluno refletir sobre as características do nosso sistema de escrita. Em relação a essa discussão, Mortatti (2006) pontua que:

Nesse 4º momento— ainda em curso —funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita (lecto-escritura), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino (MORTATTI, 2006, p. 10).

Os docentes passaram a identificar os níveis de aquisição da escrita e avaliar seus aprendizes, que é essencial para o desenvolvimento do processo de alfabetização, mas não o suficiente. É necessário compreender que não só o contato com textos possibilitados por atividades que contemplem a leitura e a produção escrita levará a criança a avançar para a hipótese alfabética. É preciso também realizar um trabalho sistemático em que diariamente os

alunos possam refletir sobre os princípios que compõem o sistema de escrita (COUTINHO, 2005, p.67). Para Soares (2003a), tinha-se anteriormente um método sem bases teóricas e, com a mudança de concepção relativa ao processo de aprendizagem da língua escrita, passa-se a ter uma teoria, sem os métodos. É necessária a união de ambos: um método alicerçado em uma teoria e uma teoria que possa derivar um método.

Morais (2012), ao dissertar sobre problemas relacionados a ausência de metodologias para se alfabetizar, assim como Soares (2008), porém utilizando outra denominação para *desinvenção* da alfabetização, nomeando esse dado momento da história da alfabetização como “hegemonia do discurso do letramento”, destaca as interpretações errôneas da teoria da psicogênese da escrita que causaram lacunas no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Essas interpretações consideraram não ser necessário um ensino sistemático, ou seja, um trabalho cotidiano organizado, planejado, que possibilite a criança refletir sobre a escrita alfabética. Para tanto, julgaram que o aluno inserido no âmbito escolar com práticas cotidianas de leitura e produção de texto espontaneamente aprenderia. Neste período, em muitas salas de alfabetização consideradas como construtivistas, os educadores passaram a julgar o ensino da correspondência letra som como tradicional, posto que eram conteúdo das cartilhas. Frente a tais constatações, esse referido autor, defende que são necessárias metodologias de ensino sistemáticas para ajudar as crianças a refletir e descobrir desde cedo as propriedades do sistema de escrita alfabética, participando diariamente de práticas letradas, em que, seja possível ler e produzir textos reais que circulam em sociedade, sempre na perspectiva do alfabetizar letrando.

É a isso que eu chamo da especificidade do processo de alfabetização. Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos “acartilhados” – “a vaca voa, Ivo viu a uva” –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2003a, p. 3).

Na compreensão de Maciel e Lucio (2008), para se alfabetizar letrando é imprescindível que o docente assuma algumas posturas em sua prática pedagógica, que viabilize a formação do indivíduo para além do ato de codificar e decodificar o sistema de escrita alfabético, mas que compreenda e exerça a escrita nas diversas demandas em que se faz necessário seu uso. Cabe ao professor alfabetizador realizar o trabalho de alfabetização e implementar situações de aprendizagem próximas do uso real da escrita fora do ambiente escolar. Nessa linha de pensamento, não é suficiente a leitura pelos alunos de textos

completos da esfera escolar ou literária. Torna-se essencial que se faça uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita, apropriando-se dos novos usos que emergem na sociedade contemporânea. “Temos então uma dupla questão para a escola: precisamos tratar a língua como objeto de reflexão e como objeto cultural e isto, às vezes, implica em metodologias diferentes” (FRADE, 2007, p. 32).

Desse modo, torna-se de extrema relevância pensar em práticas pedagógicas que compreendam um ensino sistemático que cotidianamente oportunize momentos de reflexão sobre o sistema alfabético e promova atividades de leitura ou produção escrita. Essas práticas devem fazer uso de procedimentos metodológicos diferentes que considerem o que, e como ensinar, em que o professor alfabetizador, em sua atuação em sala de aula, reconheça as especificidades dos processos e articule a alfabetização a outra dimensão que é o letramento. Cabe aos docentes criar práticas próprias para alfabetizar, com metas bem definidas que considerem a singularidade de seus alunos nos espaços escolares. Como define Soares (2017), uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, constitui-se por quem compreende os processos cognitivos e linguísticos e os tem como base para desenvolver atividades que estimulem e orientem a aprendizagem dos aprendizes, que identifiquem e interpretem as dificuldades para intervir de forma adequada com um método.

Assim, dada a especificidade que envolve cada termo, e na busca por evidenciar a importância de ambos, sentimos a necessidade de refletir sobre como ocorre a articulação dessas dimensões, alfabetização e letramento, na prática pedagógica docente ao utilizar a literatura infantil como ferramenta no processo de apropriação da língua escrita pelas crianças. Na próxima seção, passamos a discorrer sobre a outra dimensão que é o letramento.

1.2 Letramento: aspectos conceituais

Em meados dos anos de 1980, no contexto de pesquisas e estudos brasileiros, insere-se as primeiras enunciações e formulações relacionadas a palavra “letramento” para denominar algo além do que se tinha para designar a palavra “alfabetização” (MORTATTI, 2004, p. 79). A inserção do termo letramento para Soares (2008) ocorreu historicamente em tempo simultâneo em sociedades distanciadas geograficamente, socioeconomicamente e culturalmente. Inseriu-se como letramento no Brasil, *lettrisme*, na França e *literacia* em Portugal, para reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita que vão além do reconhecimento de letras, sílabas, palavras, da transição da fala para o código escrito. A autora ressalta que o termo emergiu em contextos e causas diferentes em cada país, com

destaque fundamental à diferença dada na ênfase atribuída às relações entre alfabetização e letramento. No contexto brasileiro, esse termo emerge vinculado ao conceito de alfabetização.

Conforme Kleiman (2005), para explicar o fenômeno do impacto da escrita em todas as esferas da sociedade surge o termo letramento, que foi introduzido no discurso escolar através de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de pesquisas de diversas áreas relacionadas aos usos da escrita.

Para Soares (2009), o vocábulo letramento originou-se na língua inglesa *literacy*, que significa estado ou condição de quem sabe ler, escrever e utilizar essas habilidades em práticas sociais. O conceito traz implicitamente a concepção que a escrita conduz a consequências nos âmbitos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivas e linguísticas tanto para o sujeito, quanto para o grupo social ao qual está posto. Essa autora, ao discutir sobre o surgimento do termo letramento e as produções acadêmicas que privilegiam tal temática, relata que o conceito torna-se amplamente discutido nos campos da Educação e Ciências Linguísticas, com a sua primeira utilização no Brasil, no livro de Mary Kato, do ano de 1986, intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Na mesma década, temos o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de autoria de Leda V. Tfouni (1988), que faz parte de sua pesquisa sobre a linguagem de um grupo de adultos brasileiros não alfabetizados. Posteriormente, já na década de 90, o termo letramento aparece em outros livros como *Letramento e Alfabetização de Tfouni* (1995), *Os significados do Letramento*, de Kleiman (1995), *Alfabetização e Letramento*, Rojo (1998) e o livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de Soares (1998).

Tais obras, nas quais buscamos nos referenciar, trouxeram contribuições acerca da alfabetização na perspectiva do letramento, buscando caracterizar e situar a compreensão sobre os dois termos. O termo letramento difundiu-se através de inúmeras pesquisas e escritos de estudiosos da área pelo nosso país, proporcionando um ampliar em relação aos aspectos da aprendizagem da língua escrita para além de habilidades de decodificação e codificação. Atribuir-lhe um significado único é, de certa forma, dificultoso, posto que é um termo complexo, multifacetado com abordagens plurais, que tem atribuído novos significados aos usos e práticas da leitura e da escrita. Enfatiza-se a dificuldade e impossibilidade de englobar toda a complexidade de uma definição precisa e universal para o termo letramento. Tal fato deve-se a ampla gama de conhecimentos que envolve as habilidades do ler e do escrever, capacidades necessárias para o indivíduo posicionar-se frente aos usos e funções sociais que compõe o conceito de letramento. Existem diferentes definições baseadas e com privilégio em uma dimensão do termo (SOARES, 2009, p. 66).

Nessa perspectiva, no livro *Letramento e Alfabetização*, Tfouni (2006), explica que inicialmente é importante explicitar que não existe uma questão fechada em relação ao conceito de letramento, dada a sua multiplicidade de sentidos decorrentes de várias vertentes teóricas o que dificulta em sua conceituação. Para essa autora, a necessidade de começar a falar sobre esse conceito partiu da reflexão entre os linguistas de que existia algo mais amplo, além da alfabetização. A autora considera os termos alfabetização e letramento indissolúveis e apresenta uma distinção entre eles, situando o letramento no contexto social:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio histórico da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 2006, p. 9).

Colaborando com essa ideia de que a alfabetização envolve algo mais amplo do que o ato de decodificar grafemas em fonemas, ou seja, estabelecer relação entre os sons da fala e a escrita, passa-se a considerar as práticas sociais cotidianas de uso da leitura e da escrita que demandam competências para ler e escrever. Mortatti (2004) acrescenta que:

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

Nos estudos de Soares (2009) o letramento expressa-se como o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Como também é o estado ou condição que o indivíduo ou grupo de indivíduos assume ao ter se apropriado da escrita, ao desenvolver habilidades de leitura e escrita em contextos sociais específicos. Nesse sentido a autora explica que:

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (SOARES, 2009, p. 39).

Ao refletir sobre os significados do termo letramento, Kleiman (1995) o conceitua como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e

enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos” (p. 19). Essa autora salienta que as práticas específicas da escola, que propiciavam um determinado padrão de prática social que definiam o letramento e classificavam os alunos como alfabetizados ou não alfabetizados, passam a ser, diante de tal definição, somente um tipo de prática de letramento, o escolar, que é capaz de desenvolver certos tipos de habilidades relacionados a aquisição do sistema de escrita alfabético, mas não outros, e que determina uma forma de aplicar o conhecimento a respeito da escrita. Dessa forma, a escola, considerada como espaço mais importante para concretizar atividades de letramento, considera em seu contexto algumas das práticas que envolvem a leitura e a escrita, caracterizadas como o letramento escolar, relacionadas a objetivos próprios dessa instituição. Outros tipos de práticas relacionadas às diferentes atividades em que os sujeitos participam utilizando a leitura e a escrita são contempladas também fora do ambiente escolar em esferas diversas. Nas palavras de Rojo (2009), o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que engloba a escrita valorizada ou não, sejam elas locais de uma comunidade específica, ou globais, em contextos diversos como o familiar, o trabalho, a escola, a igreja, em mídias, etc.

Conforme aponta Kleiman (2005), o conceito de letramento foi elaborado para referenciar-se aos usos que se faz da língua escrita na escola e em todo lugar, uma vez que a escrita está presente em todos os locais da sociedade. Assim sendo, considera-se que letramento não é um método, mas envolve diferentes estratégias, diversas metodologias para a imersão dos indivíduos em múltiplas práticas letradas. Não é alfabetização, mas está associado a ela. Para essa autora, na escola, entre as inúmeras atividades que envolvem o letramento, pode-se considerar as que englobam enviar e receber cartas, copiar informações importantes para uma tarefa, comentar notícias, recomendar e criticar livros. É fundamental que se tenha clareza quanto aos aspectos conceituais e procedimentais que envolvem o termo letramento posto que é diverso e requer diferentes habilidades para além da alfabetização.

Neste sentido, cabe à escola oportunizar aos educandos vivenciar em seu interior práticas de leitura que se aproximem das realizadas nos diversos contextos sociais, não se restringindo somente ao contexto escolar. Isso significa promover em sala de aula espaços significativos de leitura e escrita com propósitos comunicativos, para que o aluno possa refletir sobre os usos e funções da língua e envolver-se com variados gêneros que estão presentes no cotidiano, promovendo assim, o desenvolvimento da capacidade de serem usuários ativos da língua escrita em qualquer esfera.

Pensando nos usos da língua escrita e dada a sua importância nas diferentes demandas sociais, o conceito de letramento para Mortatti (2004) está ligado às funções e usos

que se faz da leitura e da escrita em sociedades letradas, na qual a escrita possui grande significado.

[...] Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004, p. 98).

Ao refletir sobre as capacidades que envolvem a prática dos alunos para além da alfabetização, Rojo (2004) aponta que ser letrado implica ler na vida e na cidadania, é escapar da literalidade e interpretar, relacionar com outros textos situados na realidade social, discutir, contestar e avaliar posições e ideologias, de forma situada relacionando-o com a vida, onde as práticas de leitura são múltiplas e referentes de um contexto que demandam certas capacidades leitoras. Nessa perspectiva, para Soares (2009, p. 40), o indivíduo letrado é o que vive em estado de letramento, não é só o sujeito que sabe ler e escrever, mas que usa e pratica a leitura e a escrita e responde às demandas sociais em que estas são necessárias. Portanto, “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não aquele que faz uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Em texto intitulado *Letramento e escolarização*, Soares (2003) refere-se ao letramento como o uso efetivo e competente da escrita e esclarece que o termo envolve diferentes habilidades tais como:

(...) capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2003, p. 92).

É importante ressaltar que exercemos cotidianamente em nossa sociedade práticas sociais de uso da leitura e escrita em diferentes contextos, o que constitui nossos níveis de letramento ou o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Isso possibilita a participação de um analfabeto em algumas práticas letradas, mesmo que de forma insuficiente. Do mesmo modo que, de acordo com nossas demandas pessoais e sociais podemos ter um conhecimento aprofundado em um tipo de letramento e pouco domínio em relação a outro. Nas palavras de Soares (2009), o sujeito pode ser analfabeto, contudo, pode

ser letrado por envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita como ouvir através da mediação de uma pessoa alfabetizada a leitura de jornais, avisos, cartas, como também pode ditar o texto para que alguém escreva, utilizando-se de recursos da língua para se comunicar, demonstrando assim que possui certo nível de letramento, alguns conhecimentos relacionados a função e estrutura da escrita proporcionados pela sua vivência em uma sociedade letrada. Dessa maneira, participar de práticas de letramento não se restringe somente a indivíduos que passaram pelo processo de alfabetização. Nesse sentido, não é necessário, no âmbito escolar, aguardar a criança ser alfabetizada para deixá-la ter contato com variados gêneros.

No Brasil, parte significativa das produções acadêmicas que focalizam a temática do letramento tiveram como base a concepção de letramento como prática sociocultural adotada pela *New Literacy Studies*- Novos Estudos do Letramento (NEL), (STREET, 1984; 2010; 2012; 2014; GEE, 1999; HEATH; STREET, 2009) e se fundamentam em uma concepção teórica que aponta para os aspectos sociais e culturais do letramento. Sendo assim, uma “Vertente de pesquisa que se desenvolveu a partir dos trabalhos seminais de Heath” (1982) e Street (1984) (BUZATO, 2009, p. 11). Os Novos Estudos do Letramento para Street (2013) representam:

Uma nova tradição no estudo da natureza do letramento, enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas sim o que significa pensar o letramento como prática social (STREET, 2013, [1984], p. 52).

O vocábulo *literacy*, com o adjetivo *new*, originou a expressão *new literacy*, identificado no Brasil por meio do neologismo letramento, o que proporcionou outra dimensão ao processo de alfabetização, “analisar suas implicações socioculturais”. (CORRÊA, 2017, p. 8)

Nessa dimensão de estudos referentes ao letramento como prática social, Street (1984; 2013, p. 53), por meio de pesquisa antropológica realizada no Irã, em que observou e analisou práticas situadas de uso da escrita em diferentes âmbitos como o escolar, o comercial, o religioso e o familiar, apontou para dois modelos diferentes de abordagem do letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento (Street, 2003, 2001, 1995, 1984) - um com enfoque em habilidades individuais e o outro no aspecto social do letramento. Em relação ao primeiro, considera que o letramento é algo autônomo que disfarça as escolhas culturais e ideológicas e as apresentam como neutras e universais, voltado em linhas gerais para questões técnicas, desvinculado do contexto social de uso e da pluralidade

de práticas, onde ao realizar uma leitura, o leitor fica atrelado ao texto. Não se considera seus usos e funções sociais, sendo:

[...] Um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Uma das razões para nos referirmos a essa postura como modelo autônomo de letramento é que ela se representa a si mesma como se fosse, de modo algum, uma postura ideologicamente situada, como se fosse simplesmente natural (STREET, 2013 [1984], p. 146).

Nesse panorama, a autonomia estaria relacionada à competência adquirida pelo sujeito ao compreender a leitura e a escrita, em seu aspecto interno gráfico. Assim, a escrita é completa em si e independe do âmbito de produção e circulação para ser interpretada, com uma divisão entre os atributos da oralidade e da escrita onde “a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação” (KLEIMAN, 1995, p. 22). Ainda de acordo com Kleiman (1995), esse modelo atribui o fracasso e a responsabilidade por ele ao sujeito pobre e marginalizado nas sociedades tecnológicas.

Mais recentemente, Street (2014), no livro intitulado *Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, revisa suas posições referentes ao modelo dominante explicitado acima e mostra, já no título, que o foco centra-se, primeiramente, na natureza do letramento como uma prática social e, posteriormente, na multiplicidade de práticas letradas que ocorrem em espaços e tempos específicos, ou seja, considera-se que não existe apenas um tipo de letramento e sim vários tipos de “letramentos” sociais. Não considera a divisão estabelecida pelo modelo anterior entre a comunicação oral e a escrita. Desse modo, a leitura e a escrita passam a ser investigadas inclusas na perspectiva social, relacionada às situações de uso que se caracterizam por variadas formas de interações exercidas por diferentes grupos de acordo com o contexto sócio histórico, político e cultural. Nessa investigação, apoiamos nessa concepção de Street (1984; 2013), que enfatiza a natureza social do letramento e defende um modelo ideológico para compreensão desse termo, que considera a multiplicidade de práticas sociais de uso da leitura e da escrita e sua diversidade local.

Sendo assim, “o modelo alternativo, ideológico de letramento, oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro” (STREET, 2013, p. 53). O significado do letramento alterna através dos tempos e das culturas, devido a isso, práticas tão diferentes, em cenários também diversos, são consideradas

como letramento, mesmo atribuindo a elas diferentes valores e designando poderes diversos aos seus participantes (ROJO, 2010, p. 99). As habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pelos participantes que estão engajados em atividades letradas depende do que vivenciam na comunidade ou grupo em que estão inseridos. Street (2013) afirma que:

O modelo diz respeito ao conhecimento: as formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita estão, elas mesmas, enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, ser. Está sempre incorporado em práticas sociais, tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos (STREET, 2013, p. 53).

O modelo ideológico reconhece as múltiplas formas de letramentos, ou seja, a variedade de práticas relacionadas ao uso da leitura e da escrita, que estão associadas aos diferentes significados atribuídos pelos sujeitos em diversos contextos socioculturais nos quais participam.

Em relação ao letramento como prática social, Castanheira *et al.* (2007, p. 9) evidenciam que letramento é um processo ativo, onde os participantes membros de diferentes grupos (turmas escolares, grupos profissionais e sociais diversos), constroem e reconstróem continuamente o significado do ato de ler e escrever. Frente às variadas formas de participação que envolve o uso da escrita, entre elas as realizadas no ambiente escolar, “deveríamos falar de letramentos e não de letramento, porque uma única definição não pode captar a variedade de ocorrências no dia-a-dia das salas de aula, a multiplicidade de demandas ou as maneiras de se participar em processos de letramento em diferentes grupos sociais” (CASTANHEIRA *et al.*, 2007, p. 9). Contribuindo com essa concepção, em que se consideram os múltiplos contextos socioculturais em que percorrem variadas práticas letradas em diversos eventos de letramento, para Rojo (2010, p. 27) é o que concebe ao conceito de letramento passar a ser usado no plural: “letramentos”.

Frente a essa definição plural do termo letramento, no ano de 1996, na cidade de Nova Londres, em Connecticut (USA), um grupo de estudiosos reconhecidos mundialmente como New London Group, (Grupo de Nova Londres) discutiu pontos relativos a objetivos educacionais e os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Com as discussões propostas o grupo publicou um manifesto que afirmava sobre a necessidade da escola incorporar em suas práticas curriculares e pedagógicas a diversidade de linguagens e de culturas originárias das mudanças tecnológicas da informação e da comunicação. Para englobar “esses dois multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e

a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa - o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (ROJO; MOURA,2012, p. 13).

Nas palavras de Rojo (2010), as tecnologias presentes na sociedade contemporânea puderam combinar a linguagem escrita com outras diferentes modalidades semióticas como a imagem estática, desenhos, grafismo, fotografias, os sons da língua falada e da música, a imagem em movimento representada pelos vídeos. Realizaram essa combinação de linguagens de maneira hipertextual e hipermidiática, como é possível perceber nos textos que circulam socialmente, sejam eles impressos ou não. Nesse caso, se houve uma mudança nos textos contemporâneos, as capacidades e competências requeridas para a sua leitura e produção também são outras. Para desenvolver tais competências de leitura e escrita, faz-se necessário o desenvolvimento de eventos escolares de letramento que ocasionem a inserção dos aprendizes em práticas letradas exigidas na contemporaneidade.

Para melhor compreensão dos conceitos de eventos e práticas de letramento, passamos a aborda-los na seção seguinte, dada a relevância em esclarecê-los uma vez que nosso objeto de estudo focaliza a análise das práticas pedagógicas do docente em eventos com a literatura situados em um contexto escolar específico.

1.3 Eventos e práticas de letramentos: conceitos interligados

Dada a complexidade do termo letramento, se faz necessário explicitar outros dois conceitos chaves para a sua compreensão, que são os conceitos de eventos e práticas de letramentos. Originários dos Novos Estudos do Letramento, tais conceitos proporcionam uma melhor assimilação sobre os significados e usos que envolvem o letramento (STROMQUIST, 2001, p. 308).

Conforme aponta Street (2014), ao descrever a característica dos letramentos em espaços e tempos particulares, considera-se útil tanto para situações de pesquisa ou ensino utilizar o conceito de práticas de letramento, que “é um desenvolvimento do conceito de eventos de letramento”. Segundo o autor, esse conceito foi definido por Shirley Brice Heath (1982) que, a partir de uma pesquisa etnográfica em uma comunidade dos Estados Unidos, definiu o termo *eventos de letramento* como “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. (HEATH,1982, p.93 *apud* STREET, 2014, p. 18). Assim, eventos de letramento é o que podemos observar e registrar em relação ao que as pessoas fazem ao usar, interagir com a leitura e a escrita. A partir dessas contribuições Street (2014) esboçou a expressão práticas

letradas com um conceito cultural mais amplo de interpretação, tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto dos comportamentos e conceitualizações particulares associados ao uso da leitura e da escrita em contextos culturais, sendo que:

As práticas letradas incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p. 174).

A distinção entre práticas e eventos de letramento para Soares (2003) é exclusivamente metodológica, posto que são “faces de uma mesma realidade” e dissociar tais conceitos não ultrapassa o nível da descrição (p. 105). Faz-se necessário compreender o conceito de prática de letramento para interpretar e identificar como foram construídos os sentidos e concepções estabelecidos em um evento de letramento, o que não é possível ao analisar ambos os conceitos de forma isolada. Assim sendo, é por meio de eventos com a leitura e a escrita que as práticas são exercidas e localizadas. Ao abordar o conceito de práticas e eventos de letramento, Castanheira (2014) expressa que pesquisadores utilizam desses modelos para análise na busca de compreender os significados e utilização da escrita e da leitura para variados grupos sociais, e as consequências políticas, sociais e educacionais desses usos e significados para os indivíduos e grupos em que estão inseridos. Consideram que os eventos e práticas de letramento são conceitos estreitamente relacionados, sendo abordados conjuntamente, e acrescentam que:

A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam (CASTANHEIRA; STREET, 2014⁹).

Os “*eventos de letramento* são somente a ponta do *iceberg* de onde podem ser inferidas as práticas de letramento dos sujeitos envolvidos (...) *eventos* são atividades locais enquanto as práticas são padrões mais globais (Hamilton *apud* Euzébio, 2011, p. 53). Os “eventos de letramento são atividades em que o letramento tem um papel [...] Práticas de letramento são as diferentes formas como cada cultura utiliza a escrita, [práticas] nas quais as pessoas se baseiam num evento de letramento” (Barton *apud* Euzébio e Cerutti-Rizzatti, 2013, p. 19, grifos do autor). As práticas de letramento são concretizadas através dos múltiplos

⁹ Retirado do site Ceale: <http://www.ceale.fae.ufmg.br>

“eventos de letramento” que participamos no dia a dia em sociedade (ROJO, 2010, p. 26). No que se refere a abordagem do conceito de prática de letramento, Street (2014) expressa que:

Quero usar o conceito de práticas de letramento para indicar esse nível dos usos e significados culturais da leitura e da escrita. Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento (STREET, 2014, p. 147).

Soares (2003), para definir as práticas de letramento, baseia-se nos estudos de Street (2014) e as define como comportamentos realizados pelos sujeitos envolvidos num evento de letramento que tem relação com as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e atribuem sentidos aos usos da leitura e da escrita em uma situação particular.

Os eventos de letramento correspondem às múltiplas atividades cotidianas em que o sujeito participa e o texto escrito está presente desempenhando funções diversas, para serem lidos ou para se dialogar em relação a eles. “O letramento tem um papel em várias atividades comunicativas.” Em casa ou ao ensinar as crianças na escola existem “eventos repetidos e regulares envolvendo a palavra escrita e é útil focar nesses eventos de letramento para entender mais sobre como as crianças aprendem a ler e escrever (Barton, *apud* Euzébio, 2011, p. 54). Nessa perspectiva, Kleiman (2005) define que os eventos de letramento contemplam ocasiões em que a fala se organiza entorno da leitura e na compreensão de livros e textos escritos. Envolve mais de um participante com diferentes saberes, mobilizados de forma e momentos adequados, relacionados a interesses, propósitos e objetivos individuais e de metas comuns. Em relação às práticas de letramento, as considera como um conjunto de atividades que envolvem a língua escrita para atingir um determinado objetivo em uma dada situação, relativa aos saberes, às tecnologias utilizadas e às competências necessárias para a sua realização. Para tanto, “tem-se de reconhecer que são variáveis em diferentes comunidades e culturas” (ROJO, 2010, p. 26).

Para Castanheira(2004), eventos de letramento realizam-se em espaços sociais diversos, assumem distintas formas e atribuições. Podem, por exemplo, ser identificados em episódios no dia a dia de uma sala de aula, em que o professor e seus alunos dialogam acerca de um livro lido pela turma ou sobre uma notícia de jornal. Ocorre também, em situações em que o docente escreve no quadro a agenda do dia, o nome dos aniversariantes ou de alunos indisciplinados. O envolvimento das pessoas em eventos de letramento não se restringe ao ambiente escolar, ocorre em diversos locais onde a escrita está presente, como participar de um ato religioso, a leitura de um livro para crianças, anotar as compras em um caderno, ler e

escrever cartas, enviar e-mails ou ler anúncios com ofertas de emprego. Portanto, para esses autores, a análise de eventos de letramento em qualquer ambiente social requer a descrição das regras que estão implícitas e a situação de interação estabelecida entre os sujeitos e seus propósitos, o referente ou o objeto da interação. Deve-se considerar também o material escrito relacionado ao gênero textual e seus suportes, e os modos de relação estabelecidos com o material, as interações verbais que evidenciam as negociações, como também os efeitos de sentido dos textos (MARINHO, 2010, p. 80).

No que tange as interações estabelecidas entre as pessoas nos diferentes eventos de letramento, para Soares (2003b), elas podem ocorrer face a face, oralmente, através da mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir com alguém uma notícia de jornal, construir um texto com ajuda), ou através de uma interação a distância, autor-leitor ou leitor-autor (por exemplo: ler um livro de histórias, um anúncio, escrever uma carta). Envolve, dessa forma, aspectos colaborativos, provenientes das interações, do diálogo entre os participantes.

Kleiman (1995), ao discorrer sobre a unidade de análise da pesquisa etnográfica de Heath (1982), afirma que os eventos de letramento englobam as “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (p. 40). O texto é parte integrante das várias interações e dos processos interpretativos, entre eles as práticas orais, estabelecidas entre os sujeitos no evento de letramento. Ainda de acordo com a autora, “De fato, a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento”, isso justifica-se pelo fato de que em alguns grupos sociais as crianças são letradas, antes de serem alfabetizadas, devido às estratégias orais que possuem. Exemplifica um evento de letramento quando o adulto diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” (KLEIMAN, 1995, p. 18). A criança que entende o enunciando e faz relação com o texto escrito, nesse caso, o conto de fadas, está inserida em um evento de letramento. Pode-se considerar a criança letrada, mesmo que ainda não esteja alfabetizada, uma vez que a sua oralidade possui traços da oralidade letrada. Dizendo de outro modo, é um discurso letrado, com práticas que abrangem tanto a língua falada quanto a língua escrita.

Dessa forma, o enfoque nos eventos de letramento ocasiona uma das consequências mais importantes que é a eliminação da divisão entre a oralidade e a escrita, considerada até então como pressuposto - “demonstra a existir nas práticas interpretativas da escrita um entremeamento de códigos, registros e modalidades linguísticas e semióticas, de modo que os sentidos são sempre negociados e construídos interativamente” (BUZATO, 2009, p. 12). A

linguagem escrita e a linguagem oral se complementam, são associadas nos eventos de letramentos, são dois sistemas semióticos, ou seja, sistema de signos para produção social de significados que usam os canais auditivo e visual e modalidades distintas de comunicação para significar - “além das linguagens verbais, um usa o corpo, o olhar, o espaço imediato, os silêncios, a entonação; o outro utiliza o suporte físico, tipos e tamanhos de letras, imagens, pontuação etc.” (KLEIMAN, 2005, p. 42).

Transpondo tais concepções para as práticas letradas realizadas em sala de aula, para Kleiman (2005), fica evidente as relações de complementação e sobreposição parcial entre as linguagens oral e escrita. Como por exemplo, a aula de leitura realizada pelo professor, onde são realizadas perguntas durante e após a leitura, com o objetivo de ajudar na construção de sentidos pelo aluno ou de introduzir um novo gênero. Em outras palavras, durante a fala o professor mobiliza seus conhecimentos, experiências e recursos advindos da oralidade como realizar perguntas adequadas ao público, a temática abordada, aos objetivos referentes a atividade proposta, como também do letramento quando realiza a leitura do gênero conto. Ressalta-se que o docente faz isso com o objetivo de ensinar os vários elementos constitutivos do novo sistema de signo e de significados que está em construção pelos alunos que é a língua escrita. Assim sendo, a aquisição e domínio de tal modalidade de comunicação, que é a língua escrita, possibilitará ao aluno participar cada vez mais com capacidade de ação em outras práticas de letramento em diferentes esferas e finalidades específicas.

Hamilton (2000) em artigo intitulado *Expanding the new literacy studies*¹⁰, a partir da análise em sua pesquisa de traços visuais em fotografias de imprensa, aponta que as imagens constituem quatro elementos básicos da noção de eventos e práticas de letramento. São eles: participantes, ambientes, artefatos e atividades. O quadro 1, elaborado por Hamilton (2000, p. 17) apresenta uma distinção entre os elementos visíveis e não-visíveis que constituem os eventos e práticas de letramento.

¹⁰Expandindo os novos estudos de letramento

Quadro 1-Elementos básicos dos eventos e práticas de letramento

ELEMENTOS VISÍVEIS DENTRO DOS EVENTOS DE LETRAMENTO (ESTES PODEM SER CAPTURADOS EM FOTOGRAFIAS)	CONSTITUINTES NÃO-VISÍVEIS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO (ESSES PODEM SER INFERIDOS ATRAVÉS DE FOTOGRAFIAS)
Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo em torno de textos. Ambientes: as circunstâncias físicas imediatas na qual a interação acontece. Artefatos: os instrumentos e acessórios materiais que estão envolvidos na interação (incluindo textos). Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.	Participantes ocultos: outras pessoas, ou grupos, envolvidos nas relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular na regulação de textos escritos. O domínio da prática dentro do qual o evento acontece e estabelece o seu sentido e propósito social. Todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não materiais, compreensão, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimento. Rotinas e caminhos estruturados que facilitam ou regulam as ações; regras de apropriação e elegibilidade –quem pode ou não pode se engajar em determinadas atividades.

Fonte: Hamilton (2000, p. 17) –Tradução nossa

Para tanto, os eventos de letramento evidenciam-se de forma clara e objetiva, já as práticas de letramento, não são unidades visíveis, posto que dizem respeito aos elementos abstratos relacionados ao comportamento dos participantes envolvidos nos eventos de letramento, suas concepções, expectativas, conceitos, valores e crenças construídas em relação aos usos que se faz da leitura e descrita em um determinado contexto.

Nesse viés, é relevante compreender tais concepções teóricas sobre os conceitos de práticas e eventos de letramento, uma vez que o nosso propósito é identificar e analisar como membros de um grupo específico, no caso professores, estabelecem em sua prática diária em sala de aula, modos de agir, estabelecer relações entre os participantes, significar os usos de textos e oportunizam a aquisição de conhecimentos por meio de eventos de letramento, mais especificamente, eventos de letramento literário.

1.4 Literatura no espaço da sala de aula

É importante que desde a primeira infância a criança possa ter contato com a leitura. Para além do espaço familiar, a escola se configura como instituição formadora de leitores e é um espaço privilegiado para propiciar essa formação. Para tanto, a escola pode criar rotinas com propostas de trabalho que favoreçam a reflexão sobre a língua escrita, a apreciação, a interação e dialogo dos alunos em contextos diversos com acesso as mais variadas obras

literárias. Cabe pensar que na maioria das vezes o ambiente escolar é a única possibilidade de contato e espaço de mediação com o livro literário para uma grande parcela da sociedade. Nesse sentido, pensar na formação de leitores não é simplesmente ensinar a ler, mas proporcionar aos sujeitos envolvidos usar essa habilidade em diferentes contextos sociais. A partir de tais colocações, é possível questionar: como os professores tem se utilizado da literatura no âmbito escolar em práticas de alfabetização de crianças de seis anos?

Para Soares (2015), no período em que as crianças são inseridas no mundo da escrita, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a alfabetização e o letramento devem ser desenvolvidos simultaneamente, possibilitando a vivência dos usos sociais, especialmente vivenciar a leitura literária. É o que de mais importante a escola pode ofertar, de forma a promover o acesso a leitura de diferentes gêneros da esfera literária como os poemas, os livros de imagem, as histórias em quadrinhos que encantam e provocam diferentes sensações. Desse modo, acreditamos na importância da promoção da interação com os livros literários infantis na alfabetização e que, por meio das múltiplas histórias, o professor possa estimular o desenvolvimento de várias habilidades para compreensão do sistema de escrita alfabética como a identificação de rimas, aliterações, recontos orais e reescritos, diferentes formas de interpretar e ressignificar, dentre inúmeras outras atividades que a criatividade do docente poderá elaborar. Como salientado por Magalhães (2014), o uso do livro de literatura infantil nas práticas pedagógicas possibilita o contato e inserção do alfabetizando com o mundo das letras e com práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Na visão de Machado, Montuani e Almeida (2015), os professores, ao explorarem os livros de literatura na sala de aula, necessitam ocupar-se do processo de aquisição da literatura, de suas características em práticas de letramento literário que possibilitem aos leitores a interação e o contato direto com os livros. É imprescindível que se crie procedimentos pedagógicos que visem sistematicamente a formação do sujeito leitor, que oportunize espaços de compartilhamento de leituras literárias nas escolas, constituindo uma comunidade de leitores. Nesse sentido, é relevante refletir sobre como a literatura infantil está sendo ofertada, provocada, mediada na sala de aula e se os educadores estão incluindo oportunidades para que a literatura se efetive como instrumento de formação de leitores no espaço escolar.

Ao se pensar na necessária promoção do processo de letramento literário na esfera escolar, cabe ressaltar que “usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo” (PAULINO, 2001, p. 117). A expressão letramento literário abrange o plural dos letramentos, tornando-se um dos usos sociais que se faz da escrita e, por

estabelecer uma diferenciada relação com a escrita, é, por consequência, um tipo de letramento singular. Difere-se dos outros letramentos devido ao espaço destinado a literatura, por proporcionar a inserção no mundo da escrita por meio de textos literários, visto que conduz o domínio da palavra pela palavra e, para se concretizar necessita de um processo educativo específico realizado no âmbito escolar, o que somente a prática da leitura de textos literários não é capaz sozinha de efetivar (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102). O processo de letramento literário pode iniciar-se antes mesmo da entrada da criança na escola e do aprendizado da leitura e da escrita, com o contato com as narrativas da tradição oral e por meio de diversos textos ficcionais, poéticos entre outros, possibilitados por diferentes meios e vozes. Essa experiência deve ser considerada e intensificada com necessárias mediações em práticas de leitura oportunizadas no âmbito escolar que vise ampliar o repertório das crianças e efetivar sua formação enquanto leitores.

Como destaca Paulino e Cosson (2009), letramento literário pode ser entendido “como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (p. 67). Esses autores explicitam e definem que:

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

Para que esse processo se consolide no ambiente escolar, e para além dele, espera-se que nos três primeiros anos do ensino fundamental seja permanente o contato das crianças com esses bens culturais que são os livros de literatura, de modo que estabeleçam uma familiar relação ao interagir com a linguagem literária, nos textos e ilustrações. Refere-se a propiciar o contato com textos “cuja elaboração linguística é também estética e que, dessa forma, permitem a organização do pensamento de outros modos, diversos daqueles usados numa linguagem cotidiana e fática” (PAIVA; CORRÊA, 2015, p. 191). Nesse sentido, é necessário uma prática pedagógica sistemática e adequada com a literatura, que possibilite formar um leitor literário capaz de:

[...] escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Na perspectiva de Corrêa (2016), há de se considerar que existe uma diferença terminológica entre leitura de literatura, leitura literária e letramento literário, que se manifesta no modo em que se trabalha com a literatura no ambiente escolar. A leitura de literatura refere-se a uma prática com a literatura que não prioriza ou enfatiza o seu caráter estético e artístico. O interesse, nesse caso, centra-se na leitura da literatura para o ensino e aprendizado de algo com a realização de atividades, por exemplo, de conhecimentos linguísticos, ortográficos ou de sintaxe. Quanto ao trabalho com a leitura literária, considera-se seus aspectos estéticos e busca-se o envolvimento do aluno com a narrativa de forma cognitiva e emocional. “É aquela que se faz quando o leitor estabelece com o texto literário o chamado pacto ficcional.” (p. 58). Em relação às práticas na perspectiva do letramento literário se objetiva algo mais amplo e sistemático que vise a formação de um leitor literário autônomo que possa durante a vida ter a capacidade crítica de fazer suas próprias escolhas. É um processo que ultrapassa as fases escolares. Há de se considerar que a clareza de tais conceitos é relevante, dado ao objeto de estudo desta pesquisa voltar-se para as práticas pedagógicas de professores no uso da literatura em sala de aula no processo de alfabetização.

Cabe ressaltar que a literatura se faz presente em nossa sociedade, contribuindo como instrumento poderoso de conhecimento e educação, entrando nos currículos, sendo proposta como equipamento intelectual e afetivo para cada pessoa. Os valores preconizados pela sociedade inserem-se nas mais variadas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura pode confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, como fornecer possibilidades de vivenciarmos dialeticamente os problemas. Para definir literatura, referenciamos a Candido que a define como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.” (CANDIDO, 1995, p. 242-243).

A literatura pode estabelecer laços com a memória e ser consolidada como parte significativa do patrimônio cultural da humanidade por meio de sua produção, a qual todos têm direito. Necessita ser valorizada, preservada, recuperada e incentivada, uma vez que faz parte da identidade cultural de uma nação. Outro ponto importante a ser destacado é que a

literatura, por meio de uma realidade ficcional produzida pelo escritor, propicia diálogo com outras culturas, possibilita ao leitor desfrutar, por meio da imaginação, da criatividade de outros espaços e universos.

A obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Veículo do patrimônio cultural da humanidade, a literatura se caracteriza, a cada obra, pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão do já estabelecido (CADEMARTORI, 1995, p. 23).

A apropriação de obras literárias auxilia na formação do indivíduo, amplia o nível de letramento e possibilita que o mesmo usufrua de algo prazeroso e que promova novos diálogos e interpretações. Soares (2004) argumenta que a leitura literária é condição para a democracia cultural, uma vez que apresenta as pessoas, a diversidade e a complexidade, o estrangeiro, o heterogêneo, o excluído, suprime barreiras de espaços e tempos e revela outros lugares, povos e culturas, o que subsidia o sujeito com condições fundamentais para a democracia cultural como a compreensão, a tolerância, o senso de igualdade e justiça social, sentido da relatividade de espaço e tempo. Apesar das barreiras de ordem estrutural e econômica existentes em nossa sociedade, que impedem o acesso igualitário a esse bem simbólico que é a leitura, aos educadores implicados com a formação de leitores cabe assumi-la, não apenas como aperfeiçoamento de habilidades leitoras, mas, sobretudo, como oportunidade de democratização do ser humano.

Zilberman (2009) ressalta que a leitura de textos literários contribui com ângulo individual e social, posto que no contexto individual possibilita ao leitor expandir e enriquecer seus conhecimentos, adentrar-se no âmbito da alteridade sem a perda da sua subjetividade e história, graças ao consumo da leitura que se constitui como atividade sintetizadora. Para tanto, o social se estabelece com os efeitos oriundos da leitura onde o leitor tende a socializar experiências, analisar as conclusões com as de outros leitores e discutir preferências. “É por meio das leituras que se forma a personalidade, a inteligência, o caráter” (CHARTIER, 2005, p. 129).

No contexto escolar, se os envolvidos considerarem a relevância da literatura infantil, aquela apontada por alguns autores como destinada às crianças nos primeiros anos de escolarização e, se as propostas de trabalho dispuserem de um ambiente letrado em que as obras literárias são bem exploradas, mediadas e incentivadas, podem contribuir com conhecimentos e habilidades na formação de alunos leitores e apoiar no processo de alfabetização e inserção no mundo da escrita. Ao discorrer sobre a importância da literatura

infantil, Soares (1999) assegura que a mesma torna o mundo e a vida compreensíveis, posto que revela outros universos e vidas em que a fantasia, o imaginário tem função valiosas no desenvolvimento do amadurecimento emocional, possibilitando o acesso da criança ao rico acervo cultural dos contos de fadas, fábulas, poemas, como também contribuindo com a progressão de habilidades no processo de alfabetização como a compreensão, a interpretação e construção de sentidos.

Por dispor da função de tornar o mundo compreensível, transfigurando sua materialidade por meio das palavras de cores, cheiros, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e necessita manter um espaço de privilégio no ambiente escolar (COSSON, 2006, p. 17). Quanto à presença relevante da literatura nas instituições de ensino para formação do sujeito, Lajolo (1993) enfatiza que a literatura é importante no currículo escolar, posto que, para que o cidadão exerça sua cidadania ele precisa apoderar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela e tornar-se um usuário competente, mesmo que não se torne um escritor de livros, mas que necessita ler vários. Cabe ressaltar, como aponta Machado (2007), quem dos benefícios da utilização de bons textos literários sobre outros na alfabetização está na relação de igualdade que, na perspectiva da enunciação, estabelecem com a infância - ambos estabelecem uma linguagem simbólica e lúdica. Os livros de literatura se aproximam do universo infantil, propiciam às crianças vivenciar aventuras, identificar-se com personagens, aguçar a curiosidade e ampliar seus conhecimentos e habilidades cognitivas.

Dessa forma, sobre a inserção da literatura no espaço escolar é importante mencionar a Resolução CNE/CEB nº 7, de dezembro de 2010, que em seu artigo 30, inciso II, assegura nos três anos iniciais do ensino fundamental o ensino da literatura:

Art. 30. Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: [...]
II – O desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; [...] (BRASIL, 2010).

Na recente Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017) foram instituídos cinco campos de atuação que envolvem dimensões formativas relevantes de uso da linguagem em diferentes espaços para além do escolar. Esse contexto contempla um campo de atuação artístico-literário com foco na formação literária realizada por meio de práticas que possibilitem aos alunos a “participação em situações de leitura, fruição e produção de textos

literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2017, p. 94).

É indispensável a presença do texto literário no ambiente escolar como direito de todos. Cosson (2015), ao propor uma reflexão sobre a prática de leitura de literatura na escola, assinala que tal ação permaneceu na escola mesmo com redução do espaço, dividida em dois tipos de atividades pedagógicas que contempla a leitura ilustrada e a leitura aplicada. Em relação ao primeiro caso, as atividades que envolvem a leitura tendem a fruição e deleite e voltam-se quase especificamente a inserção da criança no mundo da escrita ou ao livre manuseio dos exemplares. Considera-se esse modo de leitura do texto literário como o preferencial nos anos iniciais do ensino fundamental. Quanto à leitura aplicada, destina-se ao ensino/aprendizagem de algo em que o texto literário é o veículo transmissor. Esse tipo de atividade é entendida como modo dominante nos anos finais do ensino fundamental e posteriormente. “A literatura assume posição ancilar no ensino de língua, colaborando para a consolidação da competência de leitura e escrita através de exercícios de compreensão e outras estratégias didáticas aplicadas aos textos literários” (COSSON, 2015, p. 165). Ainda de acordo com esse autor, com a constatação de resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em relação ao fracasso nacional no ensino de Língua Portuguesa, as demandas sociais de leitura e as propostas de letramento como área abrangente de reflexão em relação ao uso da escrita direcionaram para uma necessária reformulação na formação do leitor, sendo consenso no espaço escolar que, para alcançar tal formação, é necessário privilegiar práticas de fruição dos textos literários para a criação e continuidade do hábito e gosto pela leitura.

Para tanto, a importância da escola e do professor nas aulas de literatura são determinantes para que as práticas de leitura literária aconteçam de uma forma eficiente e cumpram os objetivos para a formação de leitores de literatura, de leitores letrados, na formação do ser que saiba utilizar os conhecimentos na vida em sociedade. Conforme nos apontam Paulino e Cosson (2004, p. 68):

Por ser um fenômeno social, a literatura necessita ser ministrada por um professor que tenha sensibilidade para captar os acontecimentos e os problemas que envolvem a sociedade. Para que a literatura desperte a atenção do aluno, ela precisa estar vinculada com a vida, pois, literatura é efetivamente vida. Dessa maneira, o professor, além de estar informado sobre a sua disciplina, precisa estabelecer relações que possibilitem a leitura do mundo pelo viés da literatura.

A percepção, a apreciação e a compreensão do professor são essenciais quanto a relevância da leitura literária como fonte de formação de sensibilidade e de ampliação da

nossa visão de mundo. É relevante a assimilação docente quanto ao potencial dessa linguagem artística como elemento primordial de formação do sujeito. A partir desse reconhecimento, a sua prática pedagógica com a literatura para o letramento literário de seus alunos se tornará mais significativa. Mas é importante ressaltar que “isso tudo se, primeiro, o professor se conhecer como sujeito-leitor e souber dimensionar suas práticas de leitura, especialmente a literária” (PAIVA, 2008, p. 116). Nessa perspectiva, cabe pensar na constituição do professor enquanto sujeito leitor literário para desenvolver uma escolarização adequada da literatura, por considerar que “a formação literária do professor acabará por repercutir na formação literária de seus alunos” (ARAGÃO, 2018, p. 14).

Como já mencionado anteriormente, o PNAIC possibilitou a formação de vários professores alfabetizadores e propiciou durante os encontros espaços para reflexão sobre discussões recentes relativas ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita das crianças, dentre outras temáticas. Proporcionou o contato com livros literários com o intuito de evidenciar a importância da literatura em sala de aula para contribuir com a formação literária dos alunos, como também dos docentes e de todos os profissionais da área educacional envolvidos, posto que, para ser um formador de leitores, demanda constituir-se leitor. O desconhecimento do professor, como também as suas crenças relativas ao que seja a literatura e como utilizá-la para a formação do aluno leitor pode influenciar na mediação de um trabalho produtivo com os livros.

Para uma prática eficiente ele “precisa conhecer, selecionar e indicar livros para as crianças, mas é preciso que ele próprio seja um usuário assíduo da literatura.” (OLIVEIRA, 2010, p. 52). O posicionamento docente e sua trajetória de leitura é essencial e como mediador deve ser também apreciador, saber escolher determinadas obras literárias, oportunizar momentos para dialogar com os seus alunos sobre os livros lidos e ter condições de desenvolver práticas pedagógicas desde os anos iniciais com a literatura. Ao voltar o foco para o papel desempenhado pelo educador como formador de leitores é importante ressaltar que a sua relação com os livros é um importante exemplo para os seus alunos. Nesse sentido, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre a relevância da relação entre o profissional e a leitura sendo referência aos alunos.

[...] o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência (BRASIL, 1997, p. 38).

De acordo com Oliveira (2010), existem fatores que interferem na prática do professor em sala de aula no papel de mediador da leitura literária que impossibilita a formação de leitores. Tais fatores devem ser considerados sendo eles, a história de leitura de cada um e a qualificação profissional. Evidencia-se que o desinteresse ou a realização de leituras e contação de histórias de forma aligeirada por parte de alguns docentes supõe que sua formação enquanto leitor foi restringida ao pouco contato com livros na infância. Outro aspecto volta-se ao período destinado a qualificação docente que não propiciou o contato com a literatura. Ressalta-se que em muitas realidades educacionais há ausência de materiais de formação e apoio ao docente, de infraestrutura e de bibliotecas equipadas, o que ocasiona em precárias condições de trabalho.

Nessa vertente, dada a relevância do professor como principal mediador, incentivador e referência de leitor para seus alunos, visto que a literatura é um campo obscuro para muitos, cabe repensar a formação inicial e continuada com propostas que visem a formação literária do professor e busque qualificá-lo para oportunizar em sua prática cotidiana em sala de aula uma nova postura em relação a leitura de livros de literatura infantil. Nessa perspectiva, que não seja uma prática reducionista e ineficaz, mas que possa contribuir para uma atuação significativa na exploração da literatura em turmas de alfabetização e que forneça subsídios para a formação do gosto pela leitura e da capacidade leitora. Em muitas escolas ainda é possível constatar, em resultados apontados por pesquisas, práticas com a literatura que, na maioria das vezes, mais afastam do que aproximam os estudantes dos livros, não considerando as diversas possibilidades e potencialidades contidas nos textos e imagens dos exemplares.

Nas considerações de Machado e Corrêa (2010), ressalta-se a grande relevância do papel do professor como mediador e incentivador. “Os caminhos da literatura podem ser muitos e cada leitor pode descobrir ou construir o seu, mas o professor pode e deve ser mediador, o companheiro da jornada, aquele “guia” experiente que pode orientar caminhos interessantes, por vezes difíceis, durante a travessia” (p.119-120, grifo dos autores). Colomer (2007), também compartilha dessa perspectiva de que os educandos necessitam de alguém para estimular a leitura.

Pode ser que os alunos necessitem apenas de alguém que lhes saiba sugerir o livro adequado às suas capacidades e necessidades vitais. Mas, se pensamos em outros aspectos de prazer, tal como aquele que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas (COLOMER, 2007, p. 44).

Frente a essas reflexões, dada a influência do professor mediador na formação dos educandos, faz-se necessário verificar as práticas pedagógicas e as estratégias de mediação docente. Pensar em que medida suas ações contribuem para ampliar o conhecimento e formação da criança por meio da literatura infantil, permitindo a elas o engajamento para apresentar pontos de vista, as impressões e posicionamento crítico no entorno dos textos literários.

Na prática de leitura em sala de aula são diversos os suportes em que a literatura circula. Conforme Paiva e Rodrigues (2008), insere-se no livro didático de Língua Portuguesa, em cópias impressas em folhas, transcrita no quadro de giz para cópia dos aprendizes e no livro de literatura infantil. O uso da literatura nesses suportes ocasiona em práticas diversas que podem revelar aspectos relativos à apropriação e concepção do que é um texto literário e a leitura assumidos em uma sala de aula. Em relação a esses procedimentos metodológicos é imprescindível considerar as habilidades que estão sendo desenvolvidas e a importância de se possibilitar a interação com o suporte livro, mantendo a integralidade da obra, fundamental ao letramento literário, destacando elementos que compõem sua materialidade como “aspectos paratextuais que remetem à autoria, à editora, ao projeto gráfico que institui um diálogo entre as imagens e o texto verbal” (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p. 111). Para uma prática eficaz com a literatura, é relevante conhecer a diversidade de textos presentes nos livros, que supõe diferentes objetivos, modos de leitura em diversificados espaços para além das carteiras da sala de aula.

Ao selecionar os livros literários para compor os diferentes lugares de leitura na escola, entre eles a biblioteca da classe, cabe ao professor conhecê-los, para fundamentar o trabalho a ser realizado, visando contribuir com o processo de letramento literário e a formação crítica do leitor iniciante. Ao escolher as obras, o docente, conforme explicitado por Cosson (2006), precisa considerar o cânone, que é a herança cultural, como também os textos atuais, e utilizar-se da diversidade para além das diferenças. “É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo” (p. 36). É essa infinidade de opções de textos que concebem prazer e conhecimentos singulares a leitura literária, como também proporcionam uma pluralidade de abordagens em atividades e diversificação de leitura para os alunos no ambiente escolar. Atualmente, o mercado editorial de livros infantis possui uma ampla oferta, mas nem todos os produtos possuem qualidade estética literária. Para Carvalho (2012), existem no vasto mercado de livros infantis boas edições do ponto de vista gráfico quanto a estética literária, há também um grande número de exemplares destinado à leitura do público infantil que possui pouco ou nenhum compromisso com as

particularidades que representam a literatura infantil como gênero literário. Dessa forma, ocasiona uma ação complexa dada as dúvidas que surgem frente a quantidade de exemplares que circulam no espaço escolar e aos critérios de qualidade para seleção do livro infantil. Para Ramos (2005, p. 147), a leitura de livros de literatura infantil e juvenil de qualidade suscitou a sua imaginação e a fez passar de leitora a escritora. Ao objetivar a formação de um leitor literário em práticas em sala de aula é necessário atentar-se para seleção dos livros que serão apresentados e lidos, avaliando a partir de critérios de qualidade. Tendo isso em vista, cabe a seguinte pergunta: Que critérios orientam os professores na seleção de obras literárias para utilizar em suas práticas pedagógicas?

Para construir um repertório de critérios para escolha de livros, a instituição escolar precisa entender o que seria uma literatura de qualidade. Neste sentido, nos baseamos nas reflexões tecidas no livro intitulado *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*, que reúne posicionamentos de escritores quanto aos seus critérios de qualidade. Nessa perspectiva a escritora, pesquisadora e organizadora da obra Ieda Oliveira (2005) resume a partir da leitura dos artigos presentes no livro os consensuais elementos de um texto de qualidade:

Há nesses textos, de modo geral, forte rejeição à rigidez didática, ao lugar comum, ao culto dos “fatos verídicos”, e há, por outro lado, uma valorização da autodescoberta pela leitura, da pluralidade de interpretações para a mesma obra, da emoção, da imaginação, da fantasia e de uma certa “loucura” saudável que o prazer estético proporciona (p. 57).

Acrescenta ainda que são essências e exigência de qualquer gênero literário, a literariedade e a imaginação. A obra que se afasta a esses aspectos compromete seu valor estético, sua qualidade. Quanto maior for o grau de fidelidade ao contrato de comunicação, maior será a qualidade do livro. Além deste, destacamos o posicionamento de outros escritores quanto a qualidade em literatura, entre eles Bartolomeu Campos de Queirós (2005, p. 174) que em sua análise destaca que em uma obra, também possível aos mais jovens, existem os seguintes aspectos fundamentais: adequação da linguagem sem o empobrecimento do texto, ritmo e sonoridade, busca pelo inusitado, capacidade de sedução a partir da ruptura com o linear. O autor salienta que tudo se concretiza pelo uso da palavra. No entendimento de Colasanti (2005, p. 180), a qualidade se refere a riqueza de forma e de conteúdo para qualquer idade e especifica como sendo: texto criativo com conteúdo vertical, não linear, com pluralidade de significados, diversos níveis de leitura, densidade e aderência.

Soares e Paiva (2014) oferecem parâmetros relacionados ao critério de qualidade em livros de literatura ao discorrer sobre a seleção das obras para compor os acervos do PNBE. Para tanto, elencam três critérios de qualidade, sendo: qualidade textual, apresentados em aspectos éticos, estéticos e literários, na estrutura narrativa, poética ou imagética com vocabulário que respeite e amplie o repertório linguístico dos alunos inseridos no segmento ao qual se destina. Qualidade temática, expressa nos diversos e adequados temas, que atendam as crianças em seus interesses, contextos sociais e culturais e ao nível de conhecimento que já possuem anterior à entrada na escola e conter níveis de dificuldade que possibilite ao leitor refletir e posicionar-se criticamente. E, por último, e não menos importante, está a qualidade gráfica, que considera elementos do projeto gráfico que estimule e possibilite ao leitor interagir com o livro de literatura, com ilustrações que possuem qualidade estética e tenham articulação com o texto e emprego de recursos gráficos pertinentes à etapa de inserção no mundo da escrita pela criança. Dessa forma, sendo a instância escolar uma das principais responsáveis por propiciar o contato com livros e contribuir para aperfeiçoar a leitura das crianças, consideramos relevante a clareza dos variados aspectos que permitem qualidade a obra literária para subsidiar a escolha do material.

No espaço da sala de aula, outro aspecto relevante a se pensar se refere à disposição dos livros em local atraente, acessível para o manuseio, escolha e leitura das crianças. É imprescindível que esse espaço, acima de tudo, possibilite a criança prazer em interagir frequentemente com os livros, fomentando o gosto pela leitura. A biblioteca da classe se integra à escolar, são espaços interligados para atividades de leitura. Em relação ao tempo dedicado à leitura de obras literárias “não devem se limitar, como se constata nas práticas de leitura escolares, a formas de ocupação de tempo entre uma atividade e outra, ou mesmo como punição para alunos que atrapalham a rotina da sala de aula” (MACHADO, 2012, p. 30). Também concordamos com o pressuposto de que a utilização de livros literários para o trabalho com crianças não deve ser considerado como um passa tempo, uma distração para o simples contato com os exemplares. Ao elaborar o planejamento, é relevante que o professor destine espaço e tempo especial para a interação e leitura dos livros literários. Ainda de acordo com Machado (2012, p. 30), a oferta diária nos planejamentos de tempos para a contação de histórias para crianças de seis a oito anos deve ser considerada, uma vez que muitos desses estudantes que estão no processo inicial de escolarização encontrarão somente na escola uma pessoa para lhes contar histórias.

Machado e Corrêa (2010) mostram a importância da contação de histórias no planejamento pedagógico do professor que atua com crianças de 6 ou 7 anos que estão em

processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que o acesso a práticas sociais de leitura pode ter sido diferente para cada criança. Assim, esses autores sugerem que o professor dedique mais tempo na escola para a literatura, por meio da realização de atividades como:

1. roda de leitura em que o(a) professor (a) é quem conta a história escolhida por ele(a) ou pelos alunos, todos os dias ou em dias alternados, na sala de aula;
2. contação de história por convidado (familiares dos alunos, membros da comunidade escolar, alunos de outras turmas que já saibam ler etc.); pode ser uma atividade mensal ou quinzenal, já que envolve outras pessoas, e pode se realizar na sala de aula ou em outros espaços da escola;
3. contação de histórias pelas próprias crianças, à medida que vão aprendendo a ler e mesmo que ainda não tenham se apropriado plenamente do sistema alfabético de escrita, capazes de inventar, articulando o que já sabem e o que veem nas imagens;
4. criação de histórias pelos alunos e sua oralização para a turma a partir de livros de imagens etc. (MACHADO; CORRÊA; 2010, p. 109).

Nesse panorama, para que a leitura de livros de literatura alcance os objetivos durante o processo de alfabetização, e possibilite aos alunos alcançar as habilidades necessárias, cabe ao docente atentar-se para algumas estratégias de abordagens que são essenciais. São elas: realizar a predição da capa, situar sobre o contexto de produção da obra, conversar sobre o autor e o ilustrador, analisar os aspectos paratextuais, como também é imprescindível a formulação de questões de ativação do conhecimento prévio, de previsão e interpretação e avaliação sobre o texto. Criar espaços para a realização de inferências do que está nas entrelinhas, estabelecendo uma interação do aluno com o texto e auxiliando na construção de sentidos e compreensão. Como também favorecer em sua prática “a participação desse receptor, utilizando uma metodologia que contemple suas contribuições sobre os textos e jamais impor uma “única” interpretação “correta” dos textos lidos. (ARAGÃO, 2018, p. 7, grifos da autora). São vastas as estratégias que o educador poderá utilizar ao explorar o livro de literatura em sala de aula permanentemente, o importante é engajar os alunos a participar dessas situações.

(...) O papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social (SOUZA; COSSON, 2011, p. 106).

Dessa forma, frente as reflexões aqui abordadas, acreditamos que a experiência com os livros de literatura infantil no contexto escolar, se bem ofertada, planejada e mediada pode enriquecer a prática pedagógica do professor, ampliar o nível de letramento dos alunos e fomentar o desejo de expandir seu repertório de leitura e escrita para ampliar os saberes para

além dos muros da escola. Contudo, é fundamental que todos os envolvidos no contexto escolar, em especial o professor alfabetizador que atua diretamente com as crianças que iniciam no processo, estejam conscientes sobre a relevância do trabalho com a literatura, bem como sobre seu papel de mediador engajados na formação de leitores.

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: PERCURSOS E ESCOLHAS

Neste capítulo explicitamos as escolhas metodológicas que sustentam o processo investigativo. Buscou-se evidenciar e justificar o percurso para a escolha dos métodos para a coleta de dados condizentes com os objetivos do estudo. Na primeira seção, explicamos a conceituação da pesquisa na perspectiva qualitativa. Na seção seguinte, apresentamos o percurso e questões pertinentes a delimitação do campo e sujeito da pesquisa. Na terceira seção, descreve-se o cenário de realização da pesquisa, tendo como objetivo contextualizar sobre a escola, o perfil da professora e a sala de aula. Na quarta seção, especificamos e esclarecemos os instrumentos de coleta de dados utilizados. Posteriormente, expomos o percurso de análise dos dados.

2.1. Conceituação da pesquisa

Para Minayo (2011), metodologia é entendida como o percurso do pensamento e a prática realizada na abordagem da realidade, ocupando lugar central no interior das teorias e, refere-se a elas. Assim, metodologia inclui a teoria da abordagem, o grupo de instrumentos que viabilizam a construção da realidade e a criatividade proveniente do pesquisador. Ainda de acordo com essa autora, de forma inseparável, teoria e metodologia andam juntas e enquanto conjunto de técnicas deve estabelecer um instrumental claro, coeso, planejado que possibilite encaminhar “os impasses teóricos para o desafio da prática” (p. 16).

Essa pesquisa busca identificar e analisar as práticas pedagógicas realizadas por uma professora no trabalho com a literatura infantil em uma turma em processo de alfabetização. Nessa perspectiva, demanda uma abordagem qualitativa de pesquisa (ANDRÉ, 2005, 2008; BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1995). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “na abordagem qualitativa, as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 16). Nos estudos qualitativos, de acordo com Lüdke e André (1986):

[...] há sempre uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Quanto a caracterização da abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características básicas. São elas:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador é o principal instrumento;
- A investigação qualitativa é descritiva, com dados que incluem registros de situações em forma de palavras, imagens, obtidos com transcrições de entrevistas, fotografias, vídeos, notas de campo, documentos, depoimentos, dentre outros;
- A ênfase do pesquisador qualitativo volta-se para o processo mais do que para o produto ou resultado;
- O processo de análise dos dados pelos pesquisadores ocorre de forma indutiva;
- Atribui-se ao significado, na abordagem qualitativa, importância vital.

2.2 Delimitação do campo e os sujeitos da pesquisa

A fim de delimitar o campo de pesquisa, estabelecemos como critério a busca por uma escola pública que realizasse em seu contexto no processo de alfabetização práticas com livros de literatura. Inicialmente realizou-se contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Itabirito, representada pela coordenadora de ensino, que possibilitou o registro de alguns dados relativos às escolas da rede, as professoras e o desenvolvimento de práticas pedagógicas com a literatura em turmas de alunos com seis anos em processo de aquisição da língua escrita. Obtivemos a informação que a escola Monteiro Lobato¹¹ desenvolvia anualmente um projeto de literatura com as classes e que possuía em sua rotina escolar outras atividades que envolviam o texto literário, o que possibilitava a obtenção de dados para a pesquisa.

É importante esclarecer que a escolha da escola participante levou em consideração outros critérios como a compatibilidade de horários com a pesquisadora e a disponibilidade da docente em participar da investigação. Outro aspecto que chamou atenção é que se trata de uma instituição de reconhecido prestígio pela população da cidade, o que gera uma grande procura por vagas. Dentre as escolas da rede municipal, é a que possui maior nota nas avaliações externas e em indicadores de qualidade de educação, como o Índice de

¹¹Utilizo nomes fictícios, para preservar a identidade da escola.

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹², que no período de 2013 a 2017 vem superando a meta de 6,0 projetada para o país até o ano 2022. Frente a tais dados acreditamos que a escola desenvolvia em seu contexto práticas pedagógicas eficientes com a leitura.

Em um segundo momento, procuramos estabelecer uma aproximação com a escola. Esse contato ocorreu ainda na fase de elaboração do projeto, em meados de outubro de 2017, quando buscamos identificar o universo da pesquisa, expor a intenção para desenvolver o estudo e verificar a disponibilidade, bem como realizar uma observação inicial do contexto escolar. Nesse momento foi possível perceber no ambiente da instituição alguns cartazes de incentivo à leitura que ficavam expostos no corredor principal da escola, próximo à entrada de uma espaçosa biblioteca. A recepção foi realizada pela diretora, que de forma atenta ouviu sobre os objetivos da pesquisa e demonstrou interesse em disponibilizar dados e colaborar com o necessário para a realização da investigação. Por conhecer parte da equipe gestora da instituição que eram colegas de trabalho da rede municipal, a inserção no ambiente escolar foi facilitada. Em uma posterior visita a escola, a pedagoga explicou sobre a preocupação com o trabalho voltado para a leitura literária no cotidiano escolar e que buscava estratégias junto ao corpo docente e aos familiares para desenvolver alguns projetos. Nesse dia, ela recepcionava alguns pais de alunos que faziam um trabalho voluntário como mediadores de leitura em turmas do segundo ano do ensino fundamental.

Com a aprovação do projeto pelo comitê de ética, foi agendada uma data de retorno à escola para conhecer as professoras atuantes nas quatro turmas do primeiro ano. Fui apresentada pela pedagoga que explicou sobre a minha presença na escola e que em decorrência da pesquisa de mestrado observaria algumas aulas nas referidas classes de alfabetização. Após essa apresentação, foram expostos os objetivos da pesquisa, as questões éticas e como seria realizada a observação inicial. Com a aceitação de três docentes e na busca por decidir qual delas acompanhar para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por assistir as aulas pelo período de uma semana, a fim de subsidiar a escolha, utilizando como critério de inclusão uma docente que desenvolvesse em seu trabalho práticas com a literatura infantil na classe, dando sentido a leitura literária em sua prática cotidiana.

A imersão no campo de pesquisa ocorreu no início do mês de maio de 2018 e encerrou-se em setembro do mesmo ano. As observações ocorreram em alguns dias da semana no período da tarde. A entrada em campo aconteceu na época em que as professoras

¹²Informações sobre o IDEB se encontram disponíveis na página do Qedu: <http://qedu.org.br/>

das turmas do primeiro ano do ensino fundamental aplicavam uma sondagem para análise de habilidades de consciência fonológica dos alunos com atividades organizadas pela Rede Municipal de Educação de Itabirito. Os testes de habilidades de consciência fonológica realizados com os discentes baseavam-se na obra *Consciência fonológica em crianças pequenas* de autoria de Adams (2006) e colaboradores. A partir do resultado da sondagem inicial, as professoras utilizariam o cronograma de trabalho proposto no referido livro, que contempla sugestões de atividades práticas com seus respectivos objetivos, incluindo a indicação de poesias, parlendas, canções e histórias rimadas. Esse exemplar contemplava uma relação de títulos de livros de literatura infantil de forma ao auxiliar o docente em sua prática na busca para ajudar as crianças a refletir sobre aspectos da língua escrita. Diante de tais fatos, considerou-se que seria possível evidenciar durante o período de observação situações em que obras literárias fossem exploradas pelas professoras.

Nessa etapa foi possível conhecer um pouco mais da rotina da comunidade escolar, o espaço físico, e conversar com alguns profissionais da escola. Após o período inicial de observação, optamos em acompanhar a professora do primeiro ano da turma 1. A escolha justificou-se pelo fato da possibilidade de observar a realização de algumas ações proporcionadas pela docente com o livro de literatura infantil. Outro ponto que justifica tal seleção deu-se pelo fato de que em uma visita da pedagoga da escola à turma do primeiro ano para verificação dos cadernos dos alunos foi possível perceber vários registros escritos que tiveram como base a utilização de livros literários como indicativos de leitura para deleite. A forma como a professora envolvia as crianças para as atividades desenvolvidas também despertou o interesse. Ela criava histórias oralmente, fantasiava e envolvia os alunos de forma que se atentassem ao que era proposto.

Ao findar o período de uma semana de observações, procuramos a professora e esclarecemos sobre a proposta da investigação e os instrumentos para coleta de dados que seriam usados (gravações das aulas, anotações em diários de campo e entrevistas) para verificar a receptividade. Depois de explicada a importância da observação, as questões éticas e apresentado o termo de livre consentimento¹³, a professora aceitou a inserção da pesquisadora em sua sala de aula para observar a sua prática, como também se mostrou disposta em contribuir com o necessário para a realização da pesquisa.

¹³ Anexo A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do professor

2.3 O universo da pesquisa: conhecendo o campo e os sujeitos da investigação

Esta seção versa sobre o cenário de desenvolvimento da pesquisa e tem por objetivo descrever a instituição escolar pesquisada, a professora sujeito dessa investigação e a turma.

2.3.1 A escola *locus* da pesquisa

Passamos a caracterizar a Escola Pública Municipal Monteiro Lobato, *locus* dessa pesquisa. Essa escola oferta em dois turnos os níveis de Ensino do Fundamental (1º ao 9º ano), com um total de 1.190 (mil cento e noventa) alunos matriculados, atendendo no período matutino 560 (quinhentos e sessenta) alunos e, no período vespertino, 630 (seiscentos e trinta) alunos, divididos por uma média de 25 (vinte e cinco) a 32 (trinta e dois) alunos por sala de aula. O primeiro turno funciona de 7h00 as 11h20, o segundo inicia às 12h30 com encerramento das atividades às 16h50. A organização do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Educação de Itabirito no referente ano era por bimestres.

Em relação à estrutura organizacional, a escola constituía-se de uma diretora, duas vice-diretoras, quatro pedagogas, sendo duas atuando com os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), e outras duas para o ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano), um corpo docente composto por sessenta e sete professores que somados aos outros servidores da escola totalizam noventa e nove funcionários. Existia no quadro de professores atuantes no ensino fundamental do 1º ao 3º ano formações variadas como pedagogia, normal superior, licenciatura em matemática, letras e ciências biológicas. Quanto a especialização, um grupo maior de docentes já havia concluído a formação em campos variados da área educacional e outros encontravam-se com cursos em andamento. No que se refere ao sexo, o grupo do turno vespertino era composto em sua maioria por mulheres, sendo 42 % na faixa etária de 40 a 49 anos.

Cabe ressaltar que ao longo de sua história a escola teve práticas reconhecidas, sendo premiada por instituições nacionais e internacionais. Na instituição, alguns alunos foram premiados na Olimpíada Brasileira de Matemática, ganhando as medalhas de ouro em 2005 e 2008, bronze em 2007 e 2008 e medalha de prata em 2008.

Na busca por dados que caracterizasse a instituição em aspectos organizacionais e pedagógicos, e que possibilitasse aferir informações relativas a ações traçadas pela comunidade escolar quanto a práticas de leitura literária, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP). A diretora esclareceu, ao entregar o documento para análise, que a escola

possui uma proposta pedagógica que foi elaborada em 2009, quanto ao PPP, encontrava-se em processo de elaboração. Nesse documento não encontramos explícito nenhum objetivo ou ação destinada a práticas pedagógicas que envolvem leitura e a formação de sujeitos leitores. Encontramos referências dos projetos realizados pela escola, entre eles um projeto literário.

Assim sendo, dentre os projetos pedagógicos realizados pela escola, alguns estavam em conformidade com as propostas da Secretaria Municipal de Educação de Itabirito, era o caso do projeto de literatura desenvolvido anualmente entre os meses de agosto a setembro. O projeto tinha como culminância a realização da mostra literária com exposição de portfólios compostos de atividades realizadas pelos discentes.

2.3.2 A professora

Ao relatar sobre a professora participante dessa pesquisa recorreremos aos dados coletados no decorrer da entrevista, como também às informações colhidas durante diálogos informais estabelecidos com ela nos momentos de observações das aulas. A professora que acompanhamos para observar sua prática docente concluiu a graduação em Pedagogia no ano de 1999.

Em relação à experiência profissional, a docente atua em turmas de alfabetização, com crianças de seis anos, há dez anos e, há nove anos trabalha na escola contexto desta pesquisa. Durante esse período atuou por um ano com uma turma de terceiro ano, por dois anos com alunos do segundo ano e atualmente está há seis anos exercendo sua prática docente com turmas de primeiro ano. No momento em que ocorreu a pesquisa estava como professora substituta em uma turma do sexto ano da escola pesquisada, no período matutino.

Quanto a realização de cursos de pós-graduação, possui duas especializações, sendo uma em Psicopedagogia Institucional e outra em Psicomotricidade, concluída no final de 2017, ambas cursadas na modalidade à distância. Considerou em seus relatos que os cursos possibilitaram a ela um repensar de sua prática docente, principalmente na área da alfabetização, visto que contribuíram no como transmitir os conteúdos para os alunos de forma prazerosa através da aprendizagem mediada pelo lúdico, o aprender brincando.

No que se refere a participação em cursos com foco para a alfabetização, participou do PNAIC, desde o ano de 2013 até a última formação continuada ofertada nos moldes do programa, em abril de 2018. Envolveu-se em outras capacitações disponibilizadas pela Rede Municipal de Ensino de Itabirito, as quais conceitua como relevantes para a sua atuação em

sala de aula, posto que auxiliam no dia a dia, e considera que gosta de participar desses momentos de formação.

2.3.3 A turma do primeiro ano

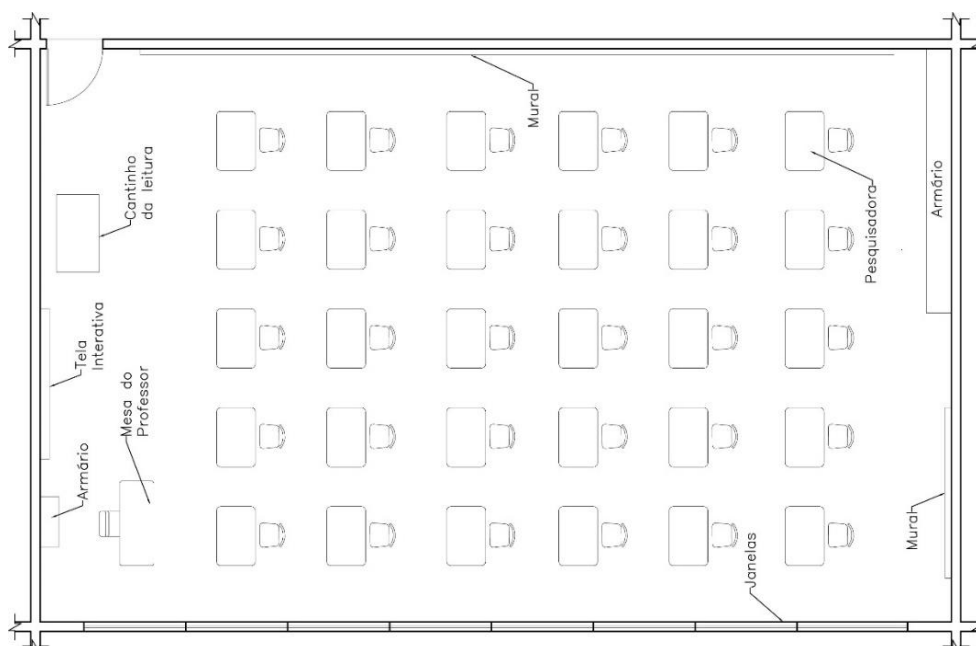
A sala de aula onde ocorreram as observações, na perspectiva de analisar as práticas da professora no trabalho didático com obras literárias no processo de alfabetização, era composta por crianças na faixa etária de seis anos, denominada turma do primeiro ano, sala 1. Faziam parte da classe vinte e cinco alunos, sendo 11 meninas e 14 meninos. O número menor de alunos em relação às outras duas turmas do primeiro ano da escola justificou-se, segundo informações colhidas no ambiente escolar, pelo critério estabelecido no início do ano letivo para divisão dos discentes por sala de aula que considerou, após realização da sondagem inicial, a classificação de acordo com os níveis de escrita. Portanto, na turma com menor número de alunos concentrava-se crianças consideradas na fase pré-silábica de escrita.

A sala 1 situava-se ao final do corredor, no segundo andar do prédio, onde foram concentradas as salas com crianças em fase inicial de alfabetização. O ambiente alfabetizador constituía-se em um espaço mediano, com trinta carteiras novas e confortáveis, uma tela interativa e um *Datashow*, entretanto, ambos necessitavam de manutenção. Ao lado da porta de entrada da sala de aula, encontrava-se o cantinho de leitura, onde era posicionado todos os dias pela professora uma mesa com uma cesta repleta de livros literários infantis. O acervo era diversificado, composto por gêneros diversos.

Do lado esquerdo da sala, próximo à entrada, havia um quadro verde para exposição de cartazes e atividades dos alunos, um calendário mensal interativo utilizado cotidianamente pela professora, o quadro numérico, acima o alfabeto com as quatro formas gráficas e ao lado um cartaz com as vogais. Ao fundo da sala ficava o armário da professora, onde eram armazenados materiais pessoais e dos alunos. Entre os objetos encontrava-se a caixa de livros literários do PNBE/PNAIC. Nesse espaço, também era acomodada a cesta contendo os livros de literatura do cantinho da leitura. Devido ao uso da sala no período da manhã por outra turma era necessário retirar alguns materiais expostos no ambiente e reorganizá-los todos os dias, entre eles a cesta com livros do cantinho da leitura.

Do lado direito da sala de aula localizavam-se as janelas, que eram mantidas fechadas, na maior parte do tempo, devido ao barulho gerado pelas atividades desenvolvidas na quadra da escola que ficava ao lado. Na figura a seguir é esquematizado a forma de organização da sala.

Figura 1-Sala de aula da turma 1



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2019.

Durante a estadia na sala de aula, na maioria das aulas observadas, as carteiras estavam organizadas por filas. A professora justificou esse procedimento logo no início da pesquisa, que o espaço da sala e o número de crianças presentes não possibilitavam a ela diversificar as formas de agrupamento em semicírculo, grupos e outros modos. Posteriormente, já no final da pesquisa, a docente passou a utilizar uma outra estratégia para organização dos alunos que foram reunidos em grupos heterogêneos de cinco crianças em níveis diferenciados de escrita. O objetivo dessa ação era ajudar os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

No espaço ao fundo da sala, ao lado dos armários, era fixado um cartaz com variados gêneros textuais, entre eles parlendas, poesias e músicas, todos escrito pela professora com ajuda dos alunos para leitura. Esse material foi explorado pela docente algumas vezes durante o período de observação. Essa prática está relacionada ao trabalho da rede municipal de educação que orienta os docentes a construírem o “texto base” com os alunos semanalmente. O texto elaborado geralmente estava associado ao livro didático de Língua Portuguesa e a partir dele eram exploradas atividades que conduziam as crianças a pensar sobre os sons da língua.

A rotina semanal dos alunos da turma 1 compunha-se de atividades diversas que contemplavam as diferentes disciplinas. Essa rotina era previamente definida pela professora em seu planejamento. No início das aulas realizava-se uma oração, seguida da exploração dos

cartazes que compõem a rotina de uma sala dos anos iniciais do ensino fundamental como a análise do calendário, o quadro de ajudantes e a escrita da rotina na lousa. Diariamente os alunos realizavam a cópia da lousa da data e ocasionalmente o nome da escola. Em geral, desenvolviam uma atividade relacionada a disciplina de Matemática ou de Língua Portuguesa. As aulas da professora eram intercaladas com as aulas especializadas dos professores de Música e de Educação Física, conforme organizado no quadro a seguir.

Quadro 2- Grade de aulas da turma do primeiro ano

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Hora do conto	Português	Hora do jogo	Português	Artes
Português	Música	Português	Português	Português/Caderno de produção textual
Biblioteca	Ciências Humanas e da Natureza	Matemática	Hora do jogo	Continuação
Matemática	Matemática	Educação Física	Matemática	Matemática
Tarefa de Português	Tarefa de Matemática	Tarefa de Português	Tarefa de Matemática	Tarefa de Literatura

Fonte: Elaborado pela escola, 2019.

Durante as aulas especializadas, a professora colaboradora dessa pesquisa punha-se a corrigir os cadernos dos alunos, organizar algumas atividades ou participar de orientações junto à pedagoga da escola.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Na busca por captar a natureza social que envolve os sujeitos de uma investigação, o pesquisador conta com um vasto número de instrumentos de coleta de dados que possibilitam conhecer o contexto situacional. Para a construção do *corpus* dessa pesquisa optou-se por utilizar como instrumentos de coleta de dados a observação da prática docente, registros no diário de campo, a realização de entrevista semiestruturada, os registros fotográficos e em vídeos.

Com esses procedimentos metodológicos buscou-se captar as práticas pedagógicas da docente no tratamento didático com a literatura infantil no processo de alfabetização de crianças de seis anos, desenvolvidos no contexto escolar pesquisado, bem como as percepções da professora sobre sua prática com os livros no processo de aquisição da língua escrita de seus alunos.

2.4.1 Observação da prática docente

Para Ludke e André (1986), nas abordagens de pesquisa educacional, a observação, assim como a entrevista, ocupa lugar de destaque por oportunizar “o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado”. A “experiência direta” é considerada pelas autoras como “o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” que proporciona ao observador aproximar-se das “perspectivas dos sujeitos”, uma vez que acompanha *in loco* as experiências cotidianas dos sujeitos, e os significados que atribuem à realidade circundante como também às suas próprias ações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26, grifo das autoras).

Na busca por compreender a realidade das práticas cotidianas da escola, as relações, interações estabelecidas no interior da sala de aula, e aproximar-se do objeto de estudo, a técnica da observação é um método “capaz de tentar reduzir a distância entre os discursos e as práticas concretas dos atores sociais.” (JACCOUD; MAYER, 2010, p. 286). Nessa pesquisa, a observação visou identificar na sala de aula práticas didáticas com livros de literatura infantil desenvolvidas pela docente com uma turma de alunos de seis anos em processo de aquisição do sistema de escrita. Dessa forma, buscou-se evidenciar na prática educativa da professora, elementos como a organização das aulas, os momentos e espaços destinados ao trabalho didático com literatura, as formas de mediação (professora-alunos-livros literários), as estratégias utilizadas nas situações com os exemplares (metodologia, objetivos, recursos, suporte, formas de interagir e organizar os alunos durante as aulas) a seleção dos livros literários (critérios utilizados), as crenças da docente em relação a literatura infantil, ao trabalho com as obras literárias e o processo de alfabetização.

Triviños (1987) esclarece que:

“Observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é individual, essencialmente para descobrir seus aspectos aparências e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições dinâmismos, de relações etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

Para que possa ser um instrumento válido e confiável de pesquisa, a observação demanda preparo e planejamento - “planejar a observação significa determinar com

antecedência “o que” e “o como” observar (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). Pertinente a essa ideia, seguimos um roteiro¹⁴ durante o período de observação das aulas, previamente elaborado para orientar a coleta de dados. A inserção no campo para a pesquisa aconteceu com a frequência de dois dias semanais, ocorrendo em dias alternados, sendo possível observar a professora em sua prática, do período inicial das aulas, às doze horas e trinta minutos até término às dezesseis horas e cinquenta minutos. A pesquisa desenvolveu-se ao longo dos meses de maio a setembro, compreendendo um total de noventa e oito horas.

No que tange a observação, Bogdan e Biklen (1994) destacam que o pesquisador se insere no ambiente dos sujeitos que busca estudar para “conhece-las, dar-se a conhecer, ganhar a sua confiança e elaborar um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p. 16). Para tanto, ocupamos um lugar ao fundo da sala, que oportuniza-se uma visão ampla da professora e do ambiente. No início buscou-se estabelecer uma função de observadora, com o objetivo de analisar o ambiente no qual estava inserida, aproximar da professora e das crianças e identificar como a literatura estava presente e era trabalhada na rotina cotidiana desta turma do primeiro ano. Posteriormente, passamos a participar de algumas atividades propostas em que os alunos ou a professora solicitavam ajuda para auxiliar na realização das mesmas.

2.4.2 Entrevista semiestruturada

Segundo Lüdke e André (1986), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (p.34). Outro ponto importante destacado pelas autoras é que esse instrumento permite reparações, adaptações e explicações sobre as informações almejadas de forma eficaz. Na busca por compreender a prática docente, utilizou-se um roteiro¹⁵ flexível de entrevista, elaborado previamente e que contemplava questões sobre a trajetória acadêmica e profissional da professora, percepções relacionadas a prática em sala de aula como trabalho didático com literatura infantil no processo de aquisição de escrita das crianças de seis anos. Para André (2008), a finalidade da entrevista é investigar as questões e explicar os problemas observados.

A entrevista foi realizada com a professora e teve como objetivo conhecer as suas percepções sobre o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico com os livros de literatura

¹⁴Apêndice A- Roteiro de observação das aulas

¹⁵Apêndice B – Roteiro de entrevista com a professora

em sala de aula, suas crenças sobre alfabetização, letramento e outros, dialogar com os fatos observados inicialmente em sala de aula.

A escolha pela entrevista semiestruturada como instrumento deve-se ao fato de possibilitar ao entrevistado flexibilidade para abordar os temas propostos. Uma boa entrevista caracteriza-se pelos participantes estarem à vontade e dialogarem livremente sobre seus pontos de vista e gerar uma riqueza de dados com palavras que evidenciam a ótica dos sujeitos. Não há regras aplicáveis a todas as situações de entrevista, mesmo que possam ser realizadas algumas afirmações gerais. A necessidade de ouvir cuidadosamente o que as pessoas dizem desvela o mais importante.

A entrevista desenvolvida com a professora foi gravada mediante a sua autorização e após esclarecimentos sobre as etapas que contemplaria. A realização da entrevista se deu em local e horário definidos pela docente, sendo realizada no espaço da biblioteca da escola participante da pesquisa, após o término das aulas, às 17 horas do dia 03 de junho de 2018, com duração de uma hora. Durante esse período buscamos ouvir cada palavra e seguir o que colocam os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 137) - se há princípio não for possível compreender o que foi dito pela pessoa, faça novas perguntas no intuito de esclarecer. Procuramos ouvir com atenção e de forma flexível o apresentado pela professora. No decorrer da entrevista, algumas questões tiveram sua ordem alterada e outras, com o objetivo de possibilitar uma melhor compreensão ou explorar outras informações, foram criadas. Percebemos um certo receio apresentado pela docente ao responder as questões, o que demandou que algumas perguntas abordadas durante a entrevista fossem aprofundadas por meio de conversas informais ao longo da observação da prática. Inferimos que tal fato pode estar relacionado a uma certa apreensão de que a pesquisadora atribuisse juízo de valor negativo as suas colocações. Entretanto, foi assegurado que a análise da prática e dos dados da entrevista não tinham a intenção de julgamento, e sim, buscavam uma aproximação do seu trabalho com a literatura infantil como instrumento mediador na alfabetização das crianças.

2.4.3 Diário de campo

Na busca por descrever sobre as práticas com a literatura infantil desenvolvidas no contexto escolar pela docente, com o objetivo de evidenciar os efeitos do tratamento didático com o livro literário nas práticas de alfabetização, os registros no diário de campo compuseram-se de notas que ocorreram durante todo o período de coleta de dados. Buscamos descrever com maior riqueza de detalhes as situações em que a docente realizou práticas com

o livro de literatura como auxílio no processo de alfabetização. Tais registros foram de extrema relevância para a organização dos dados para análise.

Para Bogdan e Biklen (1994), em estudos de observação, todos os dados recolhidos durante a pesquisa são considerados notas de campo, que geram um diário pessoal que ajuda o pesquisador a acompanhar o desenvolvimento da análise. Esses autores explicitam que as notas de campo devem conter uma parte descritiva que engloba: descrição dos sujeitos, reconstrução dos diálogos, descrição do espaço, relatos de episódios particulares, registro de eventos e o comportamento do observado. A parte reflexiva, que compreende as percepções do pesquisador, deve conter: reflexões analíticas, metodológicas, éticas, perspectivas do observador e explicações necessárias.

Frente a esses pontos fundamentais para a organização das informações, o diário de campo foi estruturado com base no roteiro de observação e em outras informações recolhidas pela pesquisadora durante o período de coleta de dados.

2.4.4 Registros audiovisuais e fotográficos

Aos registros no diário de campo complementaram-se as situações gravadas em vídeo e aos registros fotográficos realizados, possibilitando à pesquisadora um rico material que auxiliou na construção das análises dos dados. Dessa forma, foram gravados alguns episódios considerados mais relevantes para a pesquisa como os momentos de leitura para deleite e ocasiões em que a professora utilizou o livro de literatura para trabalhar habilidades de consciência fonológica com os alunos. As gravações em vídeos constituíram-se em um método relevante, posto que, o que não foi possível a pesquisadora perceber e registrar no diário de campo, pôde ser gravado e retomado sempre que necessário. Conforme Bauer e Gaskell (2002, p. 137), “[...] a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais”.

Os registros fotográficos das cenas que consideramos mais representativas foram realizados com bastante frequência e favoreceram a documentação de dados para análise e apreensão de significado do fenômeno estudado. Portanto, foram registrados através da fotografia alguns episódios que envolveram o trabalho com a literatura, o ambiente da escola e da sala de aula, atividades elaboradas pela professora e realizadas pelos alunos, painéis e cartazes com exposição de trabalhos das crianças ou ações propostas pela escola de incentivo à leitura.

2.4.5 O Percurso de análise dos dados

Na busca por compreender a prática investigada, realizamos a organização dos dados produzidos, procurando uma melhor forma de dar visibilidade aos dados, bem como a análise e o trabalho desempenhado pela docente com a literatura infantil com a classe de crianças de seis anos. Os procedimentos de análise do material coletado pautaram-se na análise de conteúdo, que é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2011, p. 31). Desse modo, conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo demanda a composição das diferentes fases da análise, sendo: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase constituiu-se da seleção e organização dos materiais para análise que se referem a transcrição da entrevista com a professora da turma observada, bem como os registros das observações da prática da docente contidos no diário de campo. Durante a transcrição da entrevista já estabelecemos alguns olhares interpretativos quando buscamos identificar aspectos da ação docente. Selecionamos para leitura e organização os registros das observações contidos no diário de campo, materiais coletados, como o planejamento trimestral, e atividades aplicadas com os alunos que serviram de *corpus* para o estudo.

A segunda fase da análise dos dados contemplou exploração do material referente à entrevista semiestruturada, as observações das aulas agrupadas em anotações no diário de campo de acordo com os dias observados durante a pesquisa de campo e a transcrição do material referente às gravações das aulas. A transcrição dos dados gravados envolveu uma análise cuidadosa das aulas observadas para escolher o que, dentro do objeto de estudo, era mais representativo, ou seja, que melhor demonstravam as práticas docentes em que o livro de literatura infantil foi objeto para o ensino e aprendizagem no processo de aquisição da língua escrita. A partir da leitura e releitura dos dados coletados, e em consonância com a literatura que subsidia esse estudo, foram criadas as categorias de análise que estão articuladas ao problema de pesquisa.

Na terceira fase, com base na análise conjunta dos dados obtidos na entrevista, inter cruzados com os registros escritos e gravados em vídeo na observação de campo, foram feitas as interpretações e explicações das questões pesquisadas.

3. A LITERATURA COMO LITERATURA – O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA

Inicialmente entendemos ser importante evidenciar o lugar que a literatura ocupa na sala de aula da professora participante da pesquisa. Para tanto, apresentaremos e discutiremos sobre o planejamento, as atividades desenvolvidas ao longo do período de observação e as crenças apresentadas pela docente relacionadas ao seu fazer pedagógico com a literatura infantil na sala de aula. Elaboramos um quadro em que apresentamos os livros de literatura infantil e os momentos em que foram abordados no ambiente de pesquisa. A partir do quadro discutimos os critérios pelos quais se orienta a professora para a seleção das obras cuja a leitura será realizada pelos seus alunos. Posteriormente, elegemos uma das atividades que nos chamou mais a atenção por ser recorrente e revelar como se consolidou a prática a partir do planejamento e da perspectiva da docente, evidenciando o lugar da literatura na sala de aula. Para as análises tecidas nessa parte do estudo, algumas questões orientaram o nosso olhar investigativo, como por exemplo: como a professora organiza, seleciona, planeja, e executa o trabalho com a literatura infantil na sala de aula? como as crenças da professora se evidenciam no planejamento e na organização da prática de leitura de literatura infantil no contexto escolar? quais espaços eram destinados ao trabalho com os livros literários?

3.1 A literatura infantil na sala de aula: espaços e contextos

Durante a nossa permanência na escola voltamos o nosso olhar para a organização, o planejamento e a execução do trabalho pela professora com a literatura infantil em sala de aula com as crianças de seis anos. Nesse sentido, na ocasião da entrevista, a docente relatou os momentos e as atividades destinadas ao trabalho didático com a literatura no cotidiano escolar, sendo explicitados como:

Na segunda temos dois momentos, que é o momento da hora do conto e da biblioteca que eles que tem o acesso ao livro. Na hora do conto é a professora que faz a contação. Durante as aulas da semana, eles tem acesso ao cantinho de leitura. Temos também o projeto literário que é feito no final do ano (...). E também tem um trabalho que nós vamos começar agora que é com os poemas da Cecília Meirelles, com o livro Ou Isto ou Aquilo. Que a cada dia, é a cada terça-feira, um aluno vai a frente subir no palanquinho, ele vai recitar o poema para os colegas, declamar, né? O poema para os colegas.

Nota-se que a literatura infantil está presente na rotina dessa turma e evidenciamos que algumas ações de leitura eram sistemáticas e ocorreram com frequência semanal, como o

momento da Hora do Conto, com tempo e espaço delimitado pela docente no ato da escrita da rotina diária na lousa. Essa atividade foi contemplada até mesmo nos dias não estipulados no planejamento e horário, sendo assim, uma atividade permanente na classe. No contexto escolar investigado, anualmente, tem-se o desenvolvimento do projeto literário que englobam múltiplas atividades e envolve todos os segmentos da escola, como também existem outros específicos da turma que foram concretizados no segundo semestre do ano letivo como incentivo à leitura literária. Havia então um horário semanal para visita e leitura no espaço da biblioteca, porém, como a escola não contava com uma professora responsável para ministrar as aulas, a docente titular da turma realizou uma aula ao longo da observação nesse ambiente. Ao se considerar que a escola tem como uma de suas funções a formação do leitor, entendemos que ao propiciar a essa turma possibilidades de acesso à literatura em atividades permanentes na rotina da classe, a docente contribui com a formação e desenvolvimento do gosto pela leitura de seus alunos.

As práticas desenvolvidas na sala de aula dependem também das crenças, orientações do ambiente escolar e da formação dos que atuam nesse espaço. Para realizar as análises, partimos de um planejamento semestral elaborado no mês de junho de 2018 que nos foi repassado pela supervisora da escola Monteiro Lobato. Salientamos a relevância da existência de um planejamento para orientar o trabalho, posto que “a prática não planejada produz um saber pouco reflexivo, um saber de experiência [...] na qual falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 1996, p. 43). Esse documento delineava a rotina das turmas do primeiro ano com orientações consideradas pertinentes nesse espaço escolar para o fazer pedagógico. Entre os pontos sugeridos identificamos os que se relacionavam a atuação com a literatura infantil. Esse material foi elaborado pela supervisora como sugestão, e discutido com as docentes durante encontros para elaboração de planejamento semanal, conforme apresentado nas figuras que seguem:

Figura 2- Planejamento para rotina semanal

Segunda-feira
<p>1º MOMENTO: Roda de recontos, "propaganda dos livros" levados pelas crianças na sexta-feira. Os alunos escolherão (votos) o livro que a professora lerá em voz alta para a turma. Realizar oralmente:</p> <ul style="list-style-type: none">a) A antecipação da leitura - capa, ilustração, onde provavelmente se passa a história;b) Por que esse livro foi escolhido?c) Quem é a autora?d) Ler sem interromper - só mostrar as imagens de cada página lida;e) O que eles entenderam da história? <p>2º MOMENTO: Construção do cartaz semanal - Contemplar o gênero textual escolhido para a semana (características, estética, parágrafos, pontuação, segmentação de espaços em branco, na delimitação de palavras. Observar a listagem enviada pela SME dos gêneros textuais que devem ser trabalhados pelo 1º ano - São eles: carta, bilhete, convite, anúncios, parlenda, contos, quadrinhos, lista, texto instrucional (receitas, regras, etc.) cujos os alunos devem OUVIR, FALAR, LER E ESCREVER.</p> <p>HORÁRIO DA BIBLIOTECA: Levar os alunos para manusearem o livro que quiserem, conhecerem o acervo, sentar e poder ler o livro, compartilhar imagens, as histórias lidas, enfim, ter o contato com o suporte - livro, com esse bem cultural, primeiramente. Depois, a medida que esses primeiros contatos passarem, ver a possibilidade de os alunos poderem levar o livro que não deu tempo de ler na biblioteca, para casa.</p>

Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Figura 3- Planejamento com inserção do momento de leitura para deleite

Quarta-feira
<p>1º MOMENTO: Leitura deleite pela professora de um livro de sua escolha. É fundamental que seja um livro para valorizarmos esse bem cultural tão importante. A professora pode tentar encontrar elementos no livro que se contextualizem com o cartaz da semana para que tudo seja familiarizado pela criança ocorrendo assim, maior significado para ela. Nesse momento, a professora explica aos alunos porque escolheu esse livro. Acontece que cada um de nós ao escolhermos um livro geramos uma aproximação afetiva com esse bem. Houve uma razão para escolhê-lo e ao apresentarmos esse motivo aos alunos acabamos, por meio de nosso próprio encantamento ou afetividade, afetarmos positivamente os alunos também com relação a esse livro. Em seguida, falamos sobre a autora. Quem ela é? Como e por que começou a escrever? Isso também faz parte do encantamento pois nos aproxima da autora que é uma pessoa comum e que geralmente se encantou com as palavras e começou a escrever. Isso é algo que pode acontecer com qualquer um de nós e em qualquer idade. Depois, falamos da capa e do título que dizem muito sobre o que está no interior deste livro e no enredo dessa história. Levantar essas hipóteses com os alunos. E então, ler, sem interrupções, mostrando as imagens apenas. Ao final, todos poderão comentar a história, momento rico onde a partir da observação do outro enriquece a minha compreensão da história lida, repenso meu ponto de vista sobre ela e também tenho a oportunidade de socializar a minha própria compreensão.</p> <p>2º MOMENTO: Matemática - Considerar a sequência didática e contextualizar as atividades ao texto do cartaz ou ao seu tema. D3 - Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica. D4 - Comparar ou ordenar quantidades e números naturais e D5- Reconhecer números ordinais e/ou indicadores de posição. (Vale lembrar que atividades, primeiramente, devem ser realizadas no concreto, com brincadeiras, excursões aos arredores da escola, experiências e por último será o registro).</p>

Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

A partir do planejamento é possível verificar os espaços delimitados na rotina em dois dias semanais, na segunda e na quarta-feira, para a prática com a literatura que contempla o desenvolvimento de atividades como: roda de recontos, aula na biblioteca da instituição e a leitura para o deleite. A análise do planejamento semestral possibilitou identificar que as orientações para o trabalho pedagógico voltavam-se para a formação do aluno leitor. Proporcionou também verificar como as sugestões práticas estavam presentes nas estratégias de mediação da professora.

Nota-se que no planejamento semanal considera-se a presença de atividades de leitura para além do ambiente escolar, contemplando o envio das obras para a leitura no âmbito familiar, considerando possibilidades para a escolha, compartilhamento e posicionamento dos alunos sobre as próprias leituras e as realizadas pela docente. Percebe-se que são sugeridas estratégias para a leitura com questões de antecipação, contextualização da autoria do exemplar e destaque ao papel do autor como proposta para incentivar as crianças. No planejamento há ênfase para o contato e exploração de livros no espaço da biblioteca de maneira mais livre, considerando que esse contato deve partir das preferências dos discentes. Tais ações propostas no planejamento apontam que a instituição escolar apresenta conceitos relevantes voltados para a formação do aluno leitor que vão ao encontro do preconizado por Candido(1995) quanto ao direito à literatura.

Ao acompanhar a prática da docente, percebemos que implementava em sua ação, nas situações de leitura da literatura infantil com seus alunos, alguns aspectos propostos no planejamento, como a apresentação de elementos paratextuais, o contato livre dos alunos com livros na biblioteca, a apreciação da leitura realizada em casa e a estratégia de leitura sem interrupções. Outra prática evidenciada no fazer docente, e ressaltada no planejamento proposto acima, refere-se à atividade intitulada “roda de recontos, propaganda dos livros” encaminhados para a leitura com os familiares. O envio de obras literárias para a leitura em família tem sido uma prática recorrente em muitas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Tal estratégia didática visa o envolvimento familiar no processo de formação das crianças como leitoras e constitui-se, para a escola, como possibilidade de formação literária de alunos e de seus familiares. Na entrevista a educadora destacou alguns pontos de como conduzia essa prática com a sua classe, explicando que:

Eu deixo livre para eles, tem os livros disponíveis no armário e às vezes quando eles querem, mesmo não sendo na sexta-feira, que na sexta eles podem escolher o livro para levar para casa para fazer o trabalho. Mas mesmo não sendo na sexta se algum aluno chegar “Ah, Prô eu quero levar um livro” tem essa questão de alguns meninos levarem, como expliquei. Na sexta, vai uma atividade junto com o livro, tem uma apostila que a cada semana eles podem anotar, um dia a parte que ele mais gostou, na outra de um final para essa história, foto de quem leu a história, pra quem ele leu a história. Na segunda-feira, na rodinha, cada um comenta como foi, expõem o que achou, o que leu, com quem leu.

No relato percebemos que a educadora considerou como relevante o envio de livros de literatura infantil para a leitura no ambiente familiar, até mesmo nos dias não estipulados na rotina, ampliando o contato dos alunos com esse objeto cultural para além do ambiente escolar. Essa prática amplia as possibilidades de leitura, proporciona o contato sistemático

com texto literário e apresenta elementos importantes na formação do leitor, como a oportunidade de selecionar desde cedo as suas próprias leituras e de relatar as experiências com o livro que foi lido. Diferente do destacado na fala da professora, durante o período de observação não evidenciamos o envio da atividade de registro da leitura desenvolvida junto com os pais. A utilização de fichas para o registro da história pode caracterizar-se como obrigatoriedade da leitura em detrimento de possibilidades de uma leitura por prazer.

Outro aspecto relevante incide nas crenças da docente que embasam a sua prática de leitura no momento da hora do conto, com a leitura para deleite organizada na classe. A esse respeito, a professora afirmou que:

A hora do conto e a leitura para deleite é mais para ser prazerosa para buscar a imaginação, a criatividade onde eles podem expor, fazer uma arte, um desenho, que aí eles fazem da vontade deles a partir do livro lido. Nestes momentos, a minha interação com os alunos é de brincar, de mudar a voz, de virar criança junto com eles, pra eles entenderem que da mesma forma que estou transmitindo pra eles com alegria que eles escutem também com alegria e entusiasmados. Nas atividades escritas em sala a gente pode puxar mais, né? Das atividades com matemática, da reescrita trabalhar mesmo o letramento.

A professora revelou sua crença, como mediadora, preocupada em garantir às crianças, no momento da “Hora do Conto”, a leitura para deleite, cuja intenção ao ler volta-se para a fruição, para o prazer em ouvir as histórias. Tais finalidades nortearam as estratégias e condutas observadas na atuação da docente nos momentos de leitura. Destaca-se que para as leituras literárias procurava estabelecer um ambiente agradável, utilizava-se de recursos como máscaras e fantoches para uma mediação lúdica que provocasse a interação dos alunos de forma imaginativa. Além disso, ao ler sempre procurava variar o tom de voz com entonações de acordo com os personagens, sendo mais precisas em determinados trechos da narrativa, como também realizava alguns gestos e expressões corporais para sensibilizar os educandos. Frisamos que para muitas crianças as histórias que ficam na memória não são somente as que foram lidas autonomamente, mas também aquelas que foram contadas. “Neste caso, a memória guarda, além da história e seus personagens, a voz de quem contou, sua entonação, seus gestos, sua emoção.” (MACHADO, 2009). Tais ações e estratégias apresentadas pela docente corroboram com algumas ideias defendidas nessa pesquisa quanto à relevância de se propiciar o envolvimento e sedimentação do gosto pela leitura literária.

As situações observadas nos possibilitaram evidenciar que os espaços físicos em que ocorreram as práticas de leitura se efetivaram com maior intensidade na sala de aula da turma e, com menos frequência, em outros ambientes como no corredor entre as salas do segundo pavimento do prédio e na biblioteca escolar. Nessas ocasiões a professora, ao realizar a leitura

no início ou no final da aula, convidava as crianças para se sentarem em um círculo para ouvir a história e, na maioria das vezes, posicionava-se junto a eles com o livro em mãos. Criava-se um clima descontraído, em que a “leitura literária se aproxima da leitura por prazer, por, de certa forma, sugerir protocolos de uma relação mais livre com a leitura.” (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p. 113). Na roda ela não delimitava lugares específicos para os alunos, deixando livre a escolha do local no chão para sentar e usufruir da leitura. Antes de ler, apresentava o livro para as crianças e explorava alguns elementos paratextuais¹⁶ da obra presentes na capa, como o nome do autor, o ilustrador e a editora. Ao abordar tais elementos enriquece o repertório dos aprendizes que se apropriam de termos próprios da literatura e das funções desempenhadas por eles no objeto livro, o que contribuirá nas escolhas que realizarão como leitores autônomos. Nas palavras de Paiva e Rodrigues (2008), ao se familiarizar com elementos do projeto gráfico-editorial de uma obra literária os alunos subsidiam suas escolhas para além do tamanho do livro, do tipo de letra ou colorido das imagens e consideram também a autoria do texto e ilustrações dentre outros aspectos.

Verificamos na atuação da docente o destacado por ela em um trecho da entrevista ao explicar como concebia as estratégias pós-leitura:

Eu conto a história pra eles, depois que a gente conta a história, deixa eles pegarem os livros, vão ler, tocar, tem aquela coisa do tato, eles vão ler sozinhos um contar para o outro. Então, eles vão explorar bastante o livro oralmente. Depois a gente passa para a parte da escrita com a interpretação, um desenho que eles adoram fazer, aí a gente vai pra arte, fazemos sempre uma arte daquele personagem, do tema, fazemos uma mascote pra eles, o que a gente pode estar acrescentando mais.

Quando analisamos essa fala, percebemos que a professora revela uma ação pedagógica comprometida com a aproximação das crianças de forma interativa com as obras literárias. Ao relacionar a fala da docente com a prática observada é possível dizer que essa fala se concretizou em algumas situações em que permitiu aos alunos desenhar e manusear os livros ao final da leitura realizada por ela. Notamos que no contexto dessa sala de aula foram poucas as possibilidades para a leitura das próprias crianças dada as tarefas e a organização do tempo escolar, o que limita de certa forma a formação leitora dos discentes. Outra estratégia ressaltada no relato e evidenciada no fazer docente com a literatura infantil em sala de aula refere-se à recorrência da cópia de registros escritos na lousa, com dados de identificação da obra como o título do livro, nome do (a) autor (a), sempre acompanhada da produção de uma

¹⁶ Os paratextos contemplam um conjunto de elementos verbais e gráficos encontrados na obra que contextualizam o texto, o livro para o leitor. Trata-se do título e subtítulo, desenho da capa, dedicatória(s), prefácio, nome do autor, ilustrador, editora, comentários finais, dentre outros.

arte. Há de se destacar que quando não possibilitava aos alunos o acesso ao livro no final da leitura, devido ao seguimento do planejamento semanal, o mesmo era exposto no suporte da tela interativa com a capa virada para os discentes. Essa era uma estratégia recorrente nas aulas e propiciava o manuseio e observação de elementos do livro, que é um objeto multimodal que engloba linguagens variadas como letras de tamanhos diversos, cores, linhas, dentre outros procedimentos gráficos que produzem significados e provocam o leitor. Para identificar os objetivos que conduziram a exposição do título literário e solicitação para a ilustração conversamos com a docente que nos esclareceu que:

Gosto de deixar o livro ali na frente no quadro porque eles gostam de ver, pegar, sabe? Na ilustração eu deixo livre, gosto que eles imaginem e desenhem. Deixo livre. (Fragmentos da aula - Anotações do diário de campo, dia 11/05/2018).

Essa ação da docente nos leva a refletir sobre o significado de deixar livre os livros. Em um primeiro momento podemos pensar que o livro não é livre para acesso. Em outro podemos refletir que, para seguir seu planejamento, nem sempre é possível deixar o livro à vontade para ser visitado pelos alunos. Essa questão nos leva a pensar que a dinâmica da sala de aula nem sempre permite que o que idealizamos como formação e, particularmente, a formação do leitor, aconteça de maneira linear. Essa dinamicidade impele professores e professoras a reorganizar suas estratégias o tempo todo. Quando nos remetemos à cópia da lousa entendemos que essa prática da professora evidencia uma certa concepção da obrigatoriedade de registro do que se lê. Nesse sentido, a leitura perde o caráter de prazer para se tornar uma obrigação, ou seja, é preciso prestar conta do que se leu. Quanto aos momentos atribuídos às ilustrações referentes às histórias que foram lidas pela docente, estes realizaram-se com mais intensidade e não havia nenhuma orientação quanto ao desenho, considerado por ela como um espaço livre para a imaginação, criação e representação da narrativa. Inferimos que a professora concebia a ilustração no caderno como uma estratégia para expressão da fruição, dos significados estabelecidos pela criança em relação a narrativa que ouviram.

Na busca por evidenciar o que orientava a prática da docente com a literatura, nos momentos de leitura deleite, para além do planejamento da escola, ela ressaltou: *Eu aprendi essa prática quando realizei o Pacto, curso ofertado pelo governo, que deve ser um momento de leitura prazerosa em que os alunos dão opinião, interagem.* Salientamos que, diferente de seu discurso de reconhecer a manifestação de opinião das crianças, observamos na prática que essa participação ocorreu de forma passiva, na qual os alunos eram considerados apenas como ouvintes. Ora, se o aluno se torna passivo diante da leitura, questionamos que leitor estamos formando? Nesse caso, a prática da docente evidenciava uma ação que considera o aluno

como um receptor passivo de conhecimentos transmitidos.

De acordo com Leal e Pessoa a execução da leitura deleite envolve prazer e reflexão para ampliar os saberes:

O momento da —leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (LEAL; PESSOA, 2012, p. 29).

Defendemos que ler é atribuir sentidos, trocar experiências, e as estratégias de mediação com o livro literário em sala de aula deve propiciar, além do desenvolvimento do gosto pela leitura, o envolvimento do leitor iniciante com o livro infantil, para que possa possibilitar diferentes momentos de conversas, assegurando o engajamento e atribuições de significado.

3.2 Leitura de literatura infantil: a seleção dos livros

Nesta seção do estudo focalizaremos os aspectos relacionados aos relatos, crenças e o fazer pedagógico da docente no que diz respeito aos critérios pelos quais se orientou para selecionar os livros lidos ou disponibilizados para seus alunos. A seleção de obras literárias é um outro ponto importante no que tange à formação das crianças enquanto leitoras no ambiente escolar.

Dessa maneira, organizamos a partir dos registros contidos no diário de campo um quadro em que apresentamos a relação dos livros literários selecionados e lidos pela docente nos momentos de leitura realizados com a turma:

QUADRO 3 - Livros literários utilizados nos dias em que foram realizadas as observações

DATA	TÍTULOS DOS LIVROS	AUTOR(A)	MOMENTO DA ATIVIDADE
11/05/18	<i>Diego, o peixinho dourado</i> ¹⁷ Acervo da escola	Matt Buckingham	Hora do Conto
15/05/18	<i>Patinho você grasna demais!</i> ¹⁸ Acervo da escola	Ciranda Cultural	Hora do Conto
18/05/18	<i>Ou isto ou aquilo</i> ¹⁹ Acervo da professora	Cecilia Meireles	Hora do Conto
19/06/18	<i>Ou isto ou aquilo</i>	Cecilia Meireles	Durante a aula
29/06/18	<i>A festa do macaco</i> ²⁰ Acervo da escola (PNBE)	Mario Vale	Hora do Conto
20/08/18	<i>Tecendo Amor</i> ²¹ Acervo da escola	Marcia Honora	Aula de biblioteca
24/08/18	<i>A viagem de Filomena</i> ²² Acervo da professora	Vera Granada	Hora do Conto- Projeto literário
18/09/18	<i>Ou Isto ou Aquilo</i>	Cecilia Meireles	Durante a aula
21/09/18	<i>Se eu fosse muito magrinho</i> ²³ Acervo da escola (PNBE)	Antônio Mota	Hora do Conto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A partir desse quadro é possível constatar a recorrência da leitura das obras literárias realizadas pela docente na atividade Hora do Conto. A professora priorizou a leitura de gêneros como as narrativas e poemas, sendo que entre os autores encontramos nomes consagrados da literatura brasileira. As obras utilizadas nas situações de leitura evidenciadas na classe foram lidas integralmente e apresentadas em seu suporte original, o livro. Mesmo nas atividades em que o texto foi transcrito para a folha fotocopiada, o livro literário foi apresentado as crianças. Dessa forma, busca-se manter as características estruturais do texto literário, o que contribui com o processo da adequada escolarização da literatura. Ter contato com o texto em seu suporte é de grande relevância para o leitor iniciante, visto que o dota de

¹⁷A narrativa gira em torno do peixe Diego que vive com seu cardume no fundo do mar.

¹⁸ O livro conta a história de um pato que grasnava a todo momento o que gerava um certo incomodo aos demais animais. Tematiza a questão do saber ouvir o outro.

¹⁹A obra apresenta 57 poemas que abordam os sonhos e as fantasias do mundo infantil como jogos e brinquedos, animais, flores, a casa da avó, dentre outras temáticas. Os poemas são permeados por perguntas imprevisíveis, monólogos, comparações incomuns, fantasia e ilustrações.

²⁰ O pequeno conto tematiza sobre a festa de aniversário do personagem macaco e os preparativos que a envolveram. O texto aborda questões referentes a amizade, solidariedade e valores relacionados à convivência humana.

²¹ Tecendo Amor narra a história da personagem aranha que se sentia dividida entre o trabalho e o cuidado dos seus 654 filhotes. O enredo explicita o papel da mulher na sociedade, o anseio dos filhos com a nova rotina no ambiente escolar e a relevância dos momentos que compartilham juntos.

²²A Viagem de Filomena conta a história de uma minhoca que queria voar. Por meio de versos a autora vai relatando todas as possibilidades pensadas e obstáculos encontrados pela minhoca para conseguir chegar ao céu. Destaca a relevância de ter sonhos e lutar por eles apesar das diferenças e limitações.

²³ O livro ilustrado faz parte de uma coleção intitulada “Se eu fosse”, que de forma criativa conta o que seria possível fazer caso fosse muito magrinho.

conhecimentos sobre a materialidade da obra, o funcionamento do gênero conforme circula socialmente, contribuindo em parte com o processo de formação do leitor literário. Alguns dos títulos apresentados no quadro tiveram, na abordagem da professora, características em comum, como: a presença de rimas para o trabalho linguístico, aspectos relacionados à manifestação de valores e a presença do lúdico.

Nas situações de leitura, as obras eram selecionadas pela docente que recorria a livros de seu acervo pessoal e da escola, não prioritariamente sendo exemplares do acervo do PNBE. A seleção dos textos para se trabalhar em sala de aula é uma tarefa importante e complexa do processo de formação do leitor delimitada aos educadores, assim, nesse momento, “o professor precisa ficar atento ao processo de escolarização da literatura” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). Na fase de escolhas dos livros literários é possível revelar o preparo do professor para executar tal tarefa. A seleção do que era exposto e lido para a turma do primeiro ano vinculava-se às atividades desenvolvidas e relacionavam-se a diferentes finalidades e crenças da professora referentes ao trabalho com a literatura infantil.

Para tanto, os dados da pesquisa evidenciaram que a seleção dos livros literários pela docente era norteada por critérios próprios, sendo direcionados: (i) as características quanto aos níveis de desenvolvimento da classe; (ii) questões de cunho moralizantes ligadas a temas transversais como moral e ética; (iii) finalidades didáticas pedagógicas; (iv) complexidade das obras. Esses dados nos permitem analisar que a seleção tem aspectos ligados diretamente ao trabalho com os livros literários como auxílio no processo de alfabetização e relaciona-se a questões referentes a crença da professora quanto à subjetividade da turma com a qual atua e abordagens de temáticas com fins moralizantes.

Nesse contexto, ao ser questionada sobre os critérios que considerava relevantes para a escolha dos livros literários que circulavam na sala de aula, a professora relatou que:

É de acordo com cada turma, assim a gente vê a necessidade. Assim, exemplo dessa turma eu vou para o lado dos valores e busco resgatar esses valores, o imaginar. Esse ano no projeto vamos trabalhar com o livrinho A viagem de Filomena, que ela busca viajar com os sonhos, em busca de sonhos. Eu busco instigar muito nos alunos isso, objetivos, mesmo sendo crianças, que eles tenham objetivos em busca de algo, ter sonhos, que é importante a gente sonhar que isso faz a gente crescer, ser algo mais. Então a gente tem que ter esse prazer, esse sonho.

Ao analisar a fala da docente, percebe-se que ela considera as necessidades em níveis de desenvolvimento da turma como primeiro critério, ou seja, a aproximação da obra com as necessidades atuais de seus alunos, características próprias da turma com a qual atua. Tal critério expresso pela professora, quanto à necessidade de seus alunos, poderia justificar-se

também pelo fato de conhecer as histórias prediletas das crianças. Contudo, observamos que se relaciona à sua crença na possibilidade de uso da literatura infantil como meio para motivar as crianças, sendo coerente com a sua prática, na qual selecionou livros com temáticas que oportunizassem discussões referentes a determinado comportamento e incentivo a valores. Dessa forma, temos um segundo critério de seleção. Destacamos que a literatura infantil pode propiciar o desenvolvimento de diferentes saberes, tratar de temas e de modos de vida diversos que provocam discussões variadas. Não se pode atribuir a ela um único sentido moralizante. Atribuir somente esse valor à literatura remete a uma visão tradicional, que pode contribuir com a formação de alunos passivos que terão uma visão restrita dos textos literários.

Em outra ocasião, durante as observações, foi possível registrar no diário de campo outra fala da docente que enfatizava aspectos que motivaram a escolha do livro para a leitura em classe. Ela expressou que: *“Tem que ser uma história interessante, que chama atenção. Gosto muito que tenha uma moral”*. Nessa colocação, mesmo ao considerar que a escolha das narrativas deve despertar o interesse da classe, afirma crer na necessidade de selecionar títulos que propiciassem a exploração de questões morais e não propriamente focalizassem o processo de formação do leitor literário. Essa constatação de se utilizar da literatura como ferramenta para a transmissão de determinado comportamento foi observada em algumas aulas, predominando o incentivo na internalização de certas condutas e atitudes que poderão ser seguidas pelas crianças. Esse enfoque sobressaiu a exploração da enunciação literária ao longo da observação. Para Soares (1999), um adequado uso da literatura requer considerar características especificadas e objetivos de leitura deste gênero. Utilizar a literatura como meio para explorar questões de cunho moral, como incentivo a certa postura, é ainda recorrente no âmbito escolar. Em pesquisa recente, ao identificar práticas de letramento literário em ambiente escolar, e ao analisar depoimentos de professores, Campos (2018) evidenciou práticas relacionadas aos temas transversais com abordagens pela docente de questões com fins morais.

Outro aspecto considerado relevante quanto ao material disponibilizado para a leitura relaciona-se ao acervo exposto no cantinho da leitura e outro, referente a caixa de livros do PNBE, que ficava armazenado em um armário fechado dentro da sala de aula. Este último existia certa restrição para o acesso aos livros. Os critérios adotados para a retirada e uso dos exemplares relacionavam-se, geralmente, aos objetivos, as crenças da professora em relação a questões didático-pedagógicas:

Eu tenho um acervo, eles têm o cantinho de leitura que eles podem explorar e, além disso, eu tenho um que fica no meu armário e a cada dia vou usando aquele que eles não têm contato. (...) Se não quando começo a contar a história eles já sabem, por isso faço essa diferença, pra eles ficarem, né? Bem atentos e interessados na história, então, por exemplo: dentro dele tem um livro, por exemplo, o folclore, vou trabalhar com eles a adivinha, os provérbios, vou puxando para esse lado, cada época vou tirando um tipo de texto. De acordo com o que eles estão vivenciando que utilizo, dia das mães é um poema, festa junina é a quadrinha, sempre vai modificando, aproveitando os gêneros textuais, casando com o tema que estamos trabalhando.

O terceiro critério identificado na fala da professora para a retirada, leitura e disponibilização dos livros aos alunos pauta-se em finalidades didático-pedagógicas, como recurso para o ensino de conteúdos de diferentes áreas. Observamos que foi recorrente a utilização dos livros literários associados à datas comemorativas em que toda a escola se envolvia em temáticas, como o dia do livro infantil, dia das mães, festa junina, entre outros. Nessas ocasiões, a docente selecionava o título que se adequava aos assuntos, realizava a leitura, planejava apresentações teatrais e atividades de registros que contemplavam questões linguísticas. Nota-se também no exposto, que o acervo para exploração livre com possibilidades de acesso direto era o que se achava no espaço destinado ao cantinho da leitura, o qual, ao longo da observação, as crianças não tinham o hábito de recorrer sempre. Sentimos a necessidade da exploração desse espaço não somente de forma autorizada em situações ocasionais, mas incentivado pela docente de forma interativa e sistemática.

Quanto às possibilidades de escolha do livro pelas próprias crianças, na maioria das aulas observadas, a professora direcionava e entregava diretamente nas mãos dos discentes. Percebe-se a necessidade de incluir nessa turma mais tempo e espaços escolares para que as crianças possam selecionar com autonomia os livros de sua preferência para explorar, contribuindo com sua formação enquanto leitores. Para realizar as escolhas é importante ter ao alcance uma variedade de obras literárias com temáticas enriquecedoras que proporcione “leituras plurissignificativas, o que é próprio da literatura” (OLIVEIRA, 2010, p. 46). O acervo disponibilizado no “cantinho da leitura” para o acesso e leitura das crianças contemplava livros diversificados em formatos, gêneros, autores, temáticas e qualidade estética. Ao ser questionada sobre os critérios utilizados para montar o acervo a docente disse que concebeu como orientação a “caixa do Pacto²⁴”.

²⁴ Caixa com livros literários para a sala de aula no âmbito do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Figura 4-Acervo do cantinho para leitura da classe



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Observa-se que a docente considerou alguns livros de seu acervo particular e outros ofertados pelo programa PNBE. Há de se considerar que estes últimos passaram por uma avaliação em termos de qualidade literária por especialistas da área, antes do envio para as escolas, e que alguns dos títulos possuem vocabulário acessível aos leitores iniciantes. Na sala de aula circulavam textos da esfera literária como também os não literários que focalizam o ensino de conteúdo, atitudes e posturas do dever infantil. Portanto, percebe-se a relevância da docente e de sua formação para uma mediação consciente a fim de distinguir o melhor momento de utilizá-los e esclarecer as crianças sobre as diferenças (OLIVEIRA, 2010, p. 43). Visualizamos na sala de aula, bem como na biblioteca, alguns exemplares expostos que eram organizados em coleções que geralmente são comercializados por preços acessíveis no entorno das escolas, e que demandariam da professora “observar certos critérios referentes ao texto, às ilustrações e a produção gráfica, pois nem tudo que é apresentado no mercado como produto cultural destinado à criança e ao adolescente tem qualidade literária e artística” (CARVALHO, 2012, p. 83).

Nesse panorama, que se considere também os critérios que atendam a questões específicas da literatura infantil, conforme salientado por Soares e Paiva (2014) e discutido no capítulo teórico. Critérios que abarcam a qualidade estética do enredo, das ilustrações, e os gêneros que auxiliem no enriquecimento literário e linguístico das crianças. Nem sempre a professora considerou a qualidade estética e literária da obra, visto que esses aspectos não eram considerados por ela como relevantes. Esse é um conhecimento que requer determinados saberes inerentes a um embasamento teórico sobre a literatura infantil e a ausência dessa formação adequada desfavorece a reflexão sobre a qualidade literária.

Outro aspecto destacado pela professora ao considerar a turma e selecionar os textos literários relaciona-se ao critério relativo à complexidade das obras:

Sim, se a turma ela é mais avançada aí a gente pode puxar um pouquinho, quando a turma você precisa ir mais devagar com ela, que ela requer um pouco mais de atendimento, aí a gente pega um livro mais simples e que seja gostoso também, a letra também em caixa alta.

Tendo em vista que a docente não especificou em seu depoimento, no ato da entrevista, o que conceituava como um livro mais simples, para ampliar a nossa percepção, buscamos por meio de uma conversa informal retomar tal posicionamento, sendo para ela que:

Livro mais simples é o que tem menos texto escrito, com uma história mais curta, com mais imagens e vai de acordo com a turma que estou hoje. O mais complexo pode ter textos maiores, letras minúsculas. Tem menino que já chega aqui e já sabe ler letra minúscula. Olho pela realidade dos alunos com história mais curtas, como eles ainda não estão alfabetizados pegar histórias bem curtinhas pra não cansar. Quando a turma é mais avançada você pode pegar uns livros mais intermediários. Mesmo o aluno que não lê terá um contato visual, uma leitura de imagens. Não precisa necessariamente estar lendo para ter acesso ao livro. (Diário de campo-dia24/08/2018)

A partir da fala é possível constatar que para a seleção e oferta dos livros de literatura infantil ela acredita na necessidade de atender ao nível de desenvolvimento em que se encontram seus alunos. Sendo assim, considera simples os exemplares que contemplam menos textos e mais imagens, e é o que julga adequado ao nível da turma com a qual atua. Constata-se que ela tem clareza de que textos menores, com mais imagens, podem viabilizar a leituras autônomas dos leitores iniciantes. Porém, não pode reduzir-se somente a essa seleção e desconsiderar as capacidades de compreensão e apreciação dos diferentes alfabetizados que estão inseridos na classe, que se encontram em níveis variados de aprendizagem da leitura e escrita de acordo com o que observamos. Cabe ressaltar, frente ao exposto pela docente, que é relevante selecionar obras literárias que estejam próximas da linguagem e temática de interesse dos aprendizes. Contudo, poderá propor gradualmente textos mais complexos, conforme observado em seu acervo, para ampliar as habilidades como leitores com base na diversidade de exemplares. Portanto, “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece” (COSSON, 2006, p. 35). Dessa forma, consideramos relevante que ela esteja atenta ao que é de conhecimento dos alunos e que possa, a partir desse dado, propor o acesso mediado a um vasto conjunto de livros com diferentes níveis de complexidade para ampliar o repertório de leitura dos discentes. Afinal, “quanto mais leituras um aluno acumula, maior será seu repertório e mais facilmente se amplia a sua competência de lidar com o universo da literatura.” (COSSON; SOUZA, 2018, p. 103). Percebe-se também

que a professora considera que as crianças não precisam prioritariamente estar lendo para ter o acesso aos livros, e enfatiza a importância das imagens para uma leitura mais independente nessa fase.

Para selecionar e realizar boas mediações, o professor precisa antes de tudo ser usuário assíduo da literatura. Considerando esse fato, questionamos a docente na entrevista sobre seus hábitos de leituras de obras literárias. Sua resposta revelou a preferência por leituras religiosas. Em outro momento na sala de aula, ao ser perguntada quanto ao seu histórico de leituras literárias relatou que: *Na infância fui incentivada pelos meus pais a ler revistas em quadrinhos e isso despertou o gosto pelo gênero.* Em sua fala, percebe-se que a docente é leitora de uma determinada esfera, mas para despertar o gosto pela leitura entre eles, a de livros de literatura infantil, é relevante que o professor seja também um leitor literário, que tenha experiências significativas. Não como uma obrigação, mas para enriquecer sua atuação. “Viver o livro literário infantil não é desmerecer seu trabalho com o ensino, mas ampliar as linguagens que são importantes para dar vivacidade à prática pedagógica e para a compreensão do mundo e as múltiplas linguagens que o explicam.” (OLIVEIRA, 2010, p. 52).

3.3 Execução do momento Hora do Conto

Nessa seção, abordamos uma das situações de leitura ocorridas nos momentos da Hora do Conto desenvolvida pela professora em seu trabalho com o livro de literatura infantil na sala de aula, com leitores iniciantes em fase de alfabetização. Nosso propósito se constitui em revelar como a prática de leitura literária se consolidou a partir do planejamento, dos critérios de escolha e das crenças da professora.

A atividade de leitura que descreveremos e analisaremos a seguir-se deu no ambiente da sala de aula e ocorreu no dia 24 de agosto, no momento Hora do Conto. O objetivo da professora era realizar a leitura do exemplar que selecionou com base em critérios já descritos nesse estudo, vinculados a questões para o incentivo a determinado comportamento. A partir do contato prévio com o texto, e preocupada com o momento que daria início as atividades referentes ao projeto literário institucional, ela planejou, organizou o ambiente com detalhes relacionados ao exemplar e delimitou um espaço ao fundo da sala de forma cuidadosa para o posicionamento das crianças. Posicionou-se junto aos alunos com o livro a frente e solicitou que as luzes do ambiente fossem apagadas. Os detalhes desse trabalho seguem expostos:

No momento em que a professora apresentou o livro o aluno disse: *Filomena! Eu já li essa história essa semana.* (Apontando para o livro). A docente respondeu que sim

e que necessitaria da atenção dos mesmos para contar a história. Esperou o silêncio da turma e antes de ler explorou, como sempre fazia, elementos paratextuais do livro literário como o título, autor (a), editora, porém, apresentou um elemento novo não abordado nas aulas anteriores em que o livro de literatura infantil foi utilizado. Trata-se da leitura da dedicatória da autora. Ela anunciou: antes a autora colocou aqui uma dedicatória, ela colocou assim olha. Uma aluna que estava atenta manifestou interesse dizendo: O que é isso? A professora respondeu que ela iria entender e deu início a leitura. A narrativa era rimada e durante a leitura a docente enfatizava com entonação as rimas e alterava a voz de acordo com as falas dos personagens. Durante todo o momento de leitura não realizou questionamento e não apresentou as ilustrações. Nos últimos trechos, fechou o exemplar solicitou que as crianças fechassem os olhos e imaginassem a história, e ligou as luzes de um pisca-pisca que estava ao fundo da sala fazendo alusão às estrelas. A reação das crianças foi de surpresa e encantamento com as luzes. Ao final, pelo enredo tratar de um sonho que foi alcançado pela personagem, a professora propôs: Observem essas estrelas e pensem em um sonho que queriam realizar. Imagine que você está vendo o céu. Alguns alunos fecharam os olhos e seguiram o comando da professora. Uma aluna coloca o seu desejo: Eu quero uma rosquinha. Tal resposta motivou gargalhadas na classe. Neste instante a professora interveio e explicou o que seria um sonho, como algo maior e exemplificou: É ter um objetivo, quero ser aquilo, querer ajudar as pessoas, conhecer novos lugares. Vão sonhando. Retomou a história e disse que a personagem havia sonhado muito e por isso alcançou seus desejos. Outra criança responde: Não quero ser isso não, desejo ser um transformer. A docente para de questionar e passa a entregar balas em formato próximo a da personagem para as crianças que manifestavam afirmativamente que sonharam, sem expor oralmente os seus desejos. E assim se encerrou o momento de leitura (Fragmentos da aula registrada no diário decampo, 24/08/2018).

Nessa aula, a docente utilizou-se de uma estratégia para a leitura diferente das ações observadas anteriormente. Ela não expôs em nenhum momento as ilustrações. Essa ação não permitiu a apreciação das imagens como elemento constitutivo de sentidos pelas crianças. Acreditamos que esse fato ocorreu devido ao contato anterior dos alunos com a obra adquirida pelos familiares. Antes de ler, apresentou um elemento novo, a leitura da dedicatória que suscitou interesse de uma criança pelo elemento textual que não foi aprofundado pela professora. Ressalta-se que ao abordar esse tipo de informação, a professora proporciona ao leitor iniciante entender sobre o contexto da obra, se apropriar de termos relacionados ao gênero literário e, quando de posse de um livro, poderá buscar identificar esses aspectos, demonstrando comportamentos e habilidades de leitores.

Ao longo da leitura da narrativa em versos, não houve pausas ou questionamentos. Inferimos que colocou em prática as orientações contidas no planejamento institucional de ler sem interrupções. Notamos que a voz e as expressões da professora possibilitavam aos alunos que estavam atentos expectativas e sensações, alguns sorriam a partir de sua fala. A docente criou um ambiente e mediou uma conversa de modo a possibilitar às crianças adentrarem no universo do livro literário, desenvolvendo a imaginação e propiciando espaço para dialogar sobre o texto. Contudo, a discussão tecida centrou-se em ideias pré-estabelecidas de focalizar na narrativa aspectos para incentivar as crianças a ter determinado comportamento. Frente às

respostas, que não foram as esperadas pela docente, ela expôs para a classe o seu pensamento sem oportunizar espaço para apresentação dos alunos dos significados que eles construíram ao ouvir a história. Não considerou que a recepção da narrativa pudesse ocorrer de maneiras diferenciadas para os diversos alunos inseridos na turma a partir de sua interação com o livro. Essa mediação, de forma a conduzir a uma única interpretação que reduz o sentido da literatura infantil, foi observada em outras situações de leitura. Nesse contexto, temos a perspectiva da tão somente leitura de literatura, em que se objetiva a identificação de aspectos na narrativa relacionados a determinado costume de uma sociedade. Ressalta-se a importância de romper com esse padrão tradicional em que as práticas de leitura possuem caráter de ensinamento, pré determinados pelo professor. Essas estratégias podem contribuir para a formação de sujeitos passivos que concebem uma visão do texto literário como transmissor de normas e modelos a serem seguidos.

Em relação à reflexão tecida, consideramos ser um ponto relevante incentivar e discutir com os alunos questões referentes ao alcance de determinados objetivos. Salientamos, porém, que não se pode limitar diálogo a uma única interpretação e excluir outras. Reduzir o texto literário a uma única leitura pode representar uma inadequada escolarização da literatura infantil. Nas ideias defendidas nessa pesquisa, acreditamos que o livro de literatura infantil encanta porque é arte e provoca nos leitores reações diversas, sendo assim polissêmico, com uma pluralidade de significados. Desse modo, é relevante considerar que ao observar ou ler a obra, autor e leitor estabelecem uma relação que “são, sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se veem com os olhos do autor e do olhar do leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo [...]” (ABRAMOVICH, 2001, p. 33).

Pensar na formação do leitor literário contemporâneo requer enriquecer as trocas de experiências e a diversidade de interpretações. Fora da escola realizamos compartilhamento das leituras de livros com os quais atribuímos significados. Conversamos com amigos, expressamos como o livro nos afetou e indicamos leituras. No ambiente escolar é necessário que se compartilhe a interpretação e amplie os sentidos que foram construídos individualmente. “A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, leitores ganham consciência que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.” (COSSON, 2006, p. 65).

Destacamos que nessa aula foram perceptíveis as ações da professora que se instituíram por meio da atenção e cuidado quanto à organização do espaço, do planejamento e execução da leitura de forma a proporcionar o encantamento das crianças com a narrativa.

Além do ambiente, ela organizou para cada aluno um pote com chocolate e uma bala para fazer referência à personagem principal do exemplar. Isso possibilitou que algumas crianças, ao receberem, brincassem e criassem oralmente, sem que a docente percebesse, versões próprias para a história.

No transcorrer da análise dessa prática, dadas as evidências do planejamento e de sua execução em sala de aula, percebemos que as ações com a literatura infantil, no fazer docente, refletem os seus saberes, as suas crenças, que apontam para uma dimensão de prática com as obras literárias como um convite a ouvir, meio para motivar o imaginário e fonte de prazer vinculada ao incentivo a determinado comportamento das crianças. Percebemos uma preocupação com a frequente oferta de tempo na rotina diária, espaços que delimitavam alterações positivas na organização da classe para os momentos de leitura e estratégias que englobavam recursos lúdicos para a vivência dos alunos como ouvintes de leitura de livros de literatura infantil realizadas pela professora. Nesse contexto, apresenta-se como mais uma alternativa de encontro da criança com a literatura, com os livros, o que favorece o gosto e ampliação do repertório literário.

Contudo, não podemos conceber a realização de leituras literárias em sala de aula simplesmente pelo prazer em ouvir ou ler. No contexto escolar, para que a literatura infantil se instaure como campo vasto de conhecimento, é preciso que seja explorada de forma adequada, e as ações pedagógicas precisam ensinar ao aluno a realizar essa exploração e ativar mecanismos de interpretação sem o abandono do prazer. Para uma adequada escolarização da literatura, a fim de desenvolver o processo de letramento literário e a formação efetiva do leitor que saiba se posicionar frente às potencialidades desse gênero e fazer suas próprias escolhas torna-se necessário “ir além da simples leitura do texto literário” (COSSON, 2006, p. 26). Nessa perspectiva, demanda ampliar a prática e contemplar o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, que conduza as crianças para além de gostar, escolher suas leituras e apreciar suas significações estéticas.

4. O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ENTRE CRENÇAS E PRÁTICAS

Uma vez que apresentamos o lugar da literatura na sala de aula como literatura, faremos aqui a discussão sobre outra dimensão que é o tratamento didático das obras literárias como instrumento de alfabetização. Para tanto, apresentaremos práticas desenvolvidas pela professora que evidenciaram essa perspectiva. Juntamente, apresentaremos alguns trechos da entrevista que dialogam com essas práticas, seja no sentido de confirmá-las ou de contradizê-las. Partiremos do mesmo quadro apresentado no capítulo anterior. Aqui, elegemos diversos fragmentos das aulas, extraídos do diário de campo e das filmagens, que envolveram a literatura infantil e que estão diretamente relacionados aos aspectos inerentes ao processo de alfabetização. Segundo Soares (2008) a alfabetização pode ser considerada como processo de aquisição de uma tecnologia, das habilidades referentes à leitura e a escrita. Nesse caso, a literatura pode aparecer como instrumento pedagógico fundamental no processo de aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças.

4.1 Mapeamento das atividades

Durante as observações em sala de aula, registramos, por meio do diário de campo, das gravações em vídeos e fotos, as situações que envolveram práticas de leitura com o livro de literatura infantil como instrumento para auxiliar no processo de alfabetização das crianças de seis anos. A partir de tais informações realizamos o mapeamento das atividades, priorizando habilidades enfocadas, as quais apresentamos em um quadro. Cabe destacar que as atividades aqui expostas são uma amostragem das que foram desenvolvidas pela professora pois, durante a semana, além dessas, foram desenvolvidas outras relacionadas à escrita, à leitura e demais áreas do conhecimento, envolvendo outros objetivos e projetos. Essas, contudo, foram selecionadas porque ilustram melhor o nosso objeto de investigação. O quadro elaborado está dividido em duas partes, sendo uma relacionada à data em que observamos as aulas e a outra a atividade desenvolvida.

Quadro 4-Mapeamento das atividades com livros literários ocorridas em dias de observações

DATA	ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO DESENVOLVIDA EM SALA DE AULA
11/05/18	Leitura de história em voz alta pela professora com análise de palavras em seu aspecto semântico de forma oral.
18/05/18	Leitura de poema em voz alta pela professora com foco em habilidades de consciência Fonológica – identificação oral de rimas.
19/06/18	Leitura em voz alta de poema pela professora de forma mediada com turma - Estratégias para leitura oral e encenação do poema.
19/06/18	Leitura individual do poema pelos alunos e análise textual do gênero com exploração dos padrões silábicos, identificação oral de palavras e sua correspondência com a escrita. Aspectos relacionados a habilidades de consciência fonológica.
20/07/18	Leitura livre das crianças de revistas em quadrinhos do acervo literário exposto na sala de aula.
26/06/18	Atividades com o foco em habilidades de consciência fonológica: escrita e leitura de palavras com rimas com auxílio da docente.
20/08/18	Leitura em voz alta pela professora e interpretação oral da narrativa Reconto oral das obras encaminhadas para leitura junto aos familiares Leitura livre de livros literários pelos alunos no espaço da biblioteca escolar
18/09/18	Habilidades de consciência fonológica com recital de poemas - Leitura dos alunos e apresentação oral Leitura livre pelas crianças de obras do acervo da sala de aula
21/09/18	Leitura do livro em voz alta pela professora com discussão oral sobre aspectos presentes na capa do livro
23/09/18	Produção de escrita textual espontânea

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Os dados apresentados no quadro mostram o tratamento didático do livro literário como uma ferramenta no processo de alfabetização e as habilidades desenvolvidas pela professora a partir de tal instrumento. Como é possível observar, a docente realizou em sua prática pedagógica a leitura do livro de literatura em voz alta em cinco aulas, sendo uma delas exercida de forma coletiva com as crianças. Em quatro aulas o trabalho focalizou o desenvolvimento de práticas relacionadas às habilidades de consciência fonológica, em que os alfabetizandos refletiram sobre as partes e os sons que compõem as palavras. Decorreram em outras três aulas um trabalho dialógico com estratégias de leitura, com questões antes, durante e depois da leitura. As práticas que envolveram a leitura livre dos livros literários dos acervos da escola pelas crianças se deram em três ocasiões. Observamos também que a produção de textos foi pouco explorada, ocorrendo em uma aula ao final do período da observação.

4.2 Práticas que evidenciam a presença de diferentes perspectivas metodológicas

Ao longo dos dias de observação em campo, foram sistemáticos os momentos de leitura de textos literários em voz alta pela professora que, em geral, tinha como objetivo a leitura para deleite. Ao analisar a prática, consideramos que tais ações são influenciadas por

suas crenças, pelo que a docente compreende sobre os processos de alfabetização e letramento, como também da articulação entre esses dois conceitos e prática com a literatura infantil. Como ressalta Barcelos (2006), as crenças podem determinar as decisões da prática docente, pois exercem interferência direta nas ações. Assim sendo, na entrevista, a professora expressou a sua definição para o processo de alfabetização como:

É uma fase muito importante, a base de tudo, do comecinho, inicial de tudo. Se não for uma alfabetização muito bem-feita, a criança terá bloqueio lá na frente. Por isso que a gente tem que trabalhar com muito zelo, né? Muita responsabilidade com a alfabetização de forma muito lúdica para que a criança encante, aprenda, saia dali alfabetizada com prazer.

Em sua fala, ela concebe a alfabetização como sendo a base, o “comecinho”, o ponto inicial do processo, ou seja, ensinar capacidades iniciais para o domínio do sistema de escrita alfabético. Percebemos que nas atividades desenvolvidas em sala existia uma sequência que considerava o ensino das letras, das sílabas e a formação de palavras. Há de se considerar que a professora não menciona em sua fala as experiências escolares anteriores dos alunos. Inferimos que tal postura pode ter relação com a forma como a sua turma foi organizada no início do ano letivo, que contemplou crianças com a hipótese pré-silábica de escrita. Ela ressaltou a importância de realizar um bom trabalho e que se deve estabelecer uma relação entre a alfabetização e uma metodologia lúdica para despertar o interesse dos discentes no processo, para que se alfabetizem com prazer. Em outra ocasião, ao relatar sobre em que se fundamenta para realizar a alfabetização das crianças, enfatizou que suas ações se constituem a partir de experiências estabelecidas com suas colegas de trabalho, as quais ela considerada como experientes. Percebemos nos relatos que a docente apresentou dificuldades para explicar conceitualmente o processo de alfabetização, considerando os princípios e as perspectivas teóricas que o regem. Enfatizamos que “uma prática pedagógica de qualidade deve ser elaborada a partir de conhecimentos teórico-práticos consistentes.” (FRANCO, 2009, p. 83). Além disso, ao se falar em prática pedagógica é preciso dizer que o conceito que abordamos tem a ver com a perspectiva de Franco (2016) que diz que:

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (p. 542).

Nessa perspectiva, uma prática docente para se configurar em prática pedagógica

exige do professor conhecimentos e intencionalidades para concretizar os processos pedagógicos. A fim de identificar quais saberes a docente considerava relevantes para esse momento de apropriação da leitura e da escrita questionamos sobre quais os tipos de conhecimentos que julgava importante para a prática de um professor que atua na alfabetização de crianças de seis anos. Para ela:

É você entender as particularidades de cada aluno, entender que ele vem com uma história de casa e você de alguma forma conseguir afetar ele para um crescimento, para autoestima, para ele querer aprender, para ele gostar de entrar nesse mundo da literatura, da escrita, né? A gente tem que investigar de qual forma que a gente vai conseguir fazer com que ele se encante por esse mundo. Julgo importante o alfabetizar brincando, ainda mais para crianças nessa idade, tem que ser... ele não pode ver que está sendo forçado, tem que ser no lúdico, nos jogos. Isso que vai fazer eles aprenderem naturalmente. É uma questão de prazer, dentro daquilo que estamos trabalhando sempre tem que ter o lúdico, as brincadeiras, uma música, um teatro, um jogo.

Nessa fala a professora evidencia que considera as singularidades dos aprendizes, os saberes que trazem e que tem um o papel de incentivá-los para o aprendizado. É importante que o professor considere os saberes e interesses das crianças para que possa ampliá-los nas práticas que são propostas no ambiente escolar. Entendemos que a docente acredita que a aprendizagem de seus alunos em fase de alfabetização era possível se dar em um contexto de ludicidade em que se contempla jogos, recitação de parlendas, brincadeiras com cantigas e músicas. Nesse panorama, concebe essa etapa de escolarização como um processo no qual os alunos aprendem a ler e a escrever de forma prazerosa, desenvolvida em um contexto de ludicidade de forma intencional. Em algumas ocasiões, os alfabetizandos foram motivados a interagir, analisar e refletir a composição silábica, a escrita de palavras, as rimas, dentre outras capacidades por meio de jogos e brincadeiras. A importância atribuída às brincadeiras e jogos, ressaltada nos relatos da docente, pode estar relacionada ao seu percurso de formação continuada ou em experiências profissionais. Para Soares (2008, p. 142), essas atividades consideradas de natureza lúdica são passos em direção à alfabetização em que, se bem orientadas, com procedimentos como jogos linguísticos, podem contribuir com o desenvolvimento da consciência fonológica.

Quando abordamos o processo de alfabetização é imprescindível que o conceito de letramento esteja presente e relacionado a esse processo. No caso da professora, ele é expresso da seguinte maneira:

É ali que a criança está tendo convívio, né? Com... com o mundo da escrita e da leitura. Às vezes muitas crianças em casa não têm esse acesso, então chega à escola que eles vão ter esse contato com a leitura e com a escrita, que a gente passa que é

necessário para o dia a dia, pelo convívio deles em casa, em todo lugar. Ele precisa da escrita e da leitura, então não é só na escola que ele precisa desse aprendizado, ele precisa pra vida dele toda.

A docente considera que o conceito de letramento está relacionado ao convívio com a leitura e a escrita na sociedade, ao “processo de estar exposto aos usos sociais da escrita” (TFOUNI, 2006, p. 7-8). No entanto, sua fala transmite a ideia de que esse acesso somente ocorre por meio de uma atividade prática de leitura e escrita mediadas pelos pais ou outras pessoas do seu convívio. Isso pode estar relacionado ao fato de que algumas crianças, dado as condições socioculturais e econômicas em que estão inseridas, podem ter um acesso mais restrito às práticas mediadas pela escrita, entre elas a leitura literária. Nas palavras de Ferreira (1993, p. 23) significa que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que *terminam* de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita.

Entretanto, não se pode desconsiderar que o letramento ocorre também por meio dos conhecimentos prévios e experiências das crianças que se encontram inseridas em uma sociedade letrada, caracterizada pela circulação de uma multiplicidade de materiais escritos impressos ou midiáticos, por meio dos quais participam, interagem, se informam e se comunicam em diferentes situações cotidianas. Portanto, as crianças, mesmo não alfabetizadas, estando ou não na escola, possuem um determinado nível de letramento como reconhecer determinadas marcas de produtos, símbolos, entre outras ações que fazem parte da sua inserção em práticas letradas que se prolongam por toda a vida. Ao expressar que muitos estudantes não têm acesso à leitura e a escrita fora da escola, ela “desconsidera que a criança já chega nas instituições educativas em pleno processo de alfabetização e letramento” (SOARES, 2017, p. 342).

Destaca-se no final do relato que a docente fala sobre a importância do aprendizado da leitura e da escrita para a participação em práticas sociais para além da escola. Salientamos que essa aprendizagem é fundamental para ampliar a participação efetiva em práticas sociais que envolvem a prática da leitura e da escrita, porém, algumas demandas interativas com a linguagem em nossa sociedade só serão asseguradas se os envolvidos forem além de alfabetizados, letrados. Em seu discurso percebe-se o conceito de letramento associado ao convívio com gêneros e uso da leitura e da escrita em diferentes locais, contudo, ela não enfatiza como isso ocorre em sua prática pedagógica em sala de aula. Esse

distanciamento entre a prática e o discurso pode-se justificar pelas dúvidas em relação ao termo letramento (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 16). Além disso, letramento é um fenômeno multifacetado e complexo, o que torna difícil atribuir-lhe uma única e precisa definição. Ao longo das observações, constatamos que em seu fazer pedagógico, ao abordar os gêneros textuais com a turma, a docente não demonstrou uma vinculação com os usos e as características sociocomunicativas. Salientamos que não basta somente o contato com gêneros, entre eles o literário, é preciso dotar os educandos de conhecimento a partir de reflexões sobre as especificidades dos diferentes textos.

Na busca por identificar o entendimento da docente em relação à articulação entre os termos alfabetização e letramento, questionamos sobre o que seria para ela o alfabetizar letrando. Em sua resposta considerou que:

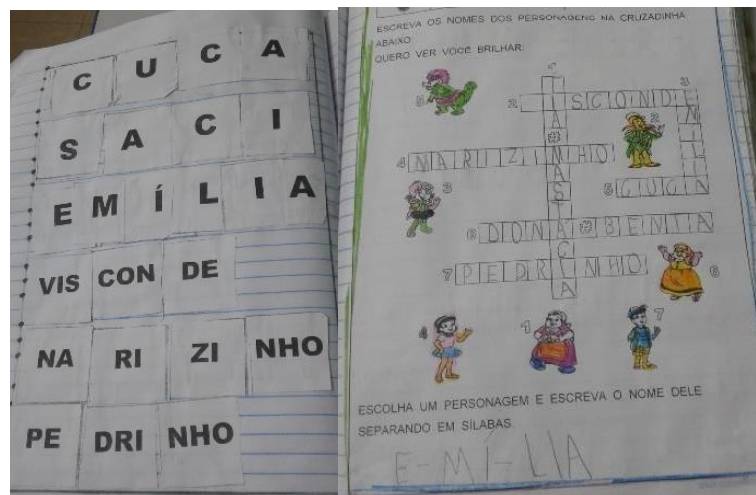
É um casamento, né? Você tem sempre que estar com o lúdico, você sempre tem que tá acompanhando a criança vendo a dificuldade dela, mas tentando naquela forma dele tá evoluindo pro letramento.

No primeiro trecho do seu discurso é possível evidenciar um conceito de alfabetizar letrando como “casamento”, como algo associado, conforme defendemos nessa pesquisa. No entanto, não demonstrou clareza acerca dos conceitos e a articulação deles em sua prática quando trabalhou questões que envolveram habilidades de aquisição da escrita e ao promover a inserção e participação de seus alunos em um ambiente letrado com práticas de letramento. Tem-se em sua sala de alfabetização a presença de materiais escritos que circulam socialmente com diferentes funções sociais como os livros literários infantis. Em suas ações pedagógicas oportunizou aos alfabetizandos manipularem e vivenciarem momentos em que se realizou a leitura de histórias, o que contribui, de certa forma, com as experiências de letramento dos discentes.

No período em que toda a escola se envolveu com datas comemorativas era também um momento em que a docente articulava com mais intensidade em sua prática o alfabetizar e o letrar. Ela planejava as atividades tendo por base o livro literário infantil, apresentava algumas características do título escolhido e realizava a leitura da narrativa em voz alta. Após, propiciava às crianças manipular a obra mesmo que rapidamente. Para Soares (2008, p. 144), a base sempre será o letramento, posto que a leitura e a escrita são meios de comunicação e interação. A alfabetização deverá ser vista como uma ferramenta pelas crianças para que possam envolver-se nas práticas e usos da língua escrita. Dessa forma, a partir da leitura de histórias, pode-se conversar com as crianças sobre as características, funções do gênero, e elaborar atividades de escrita como observamos nos cadernos das crianças em que se

trabalhou a noção de sílaba para a composição de palavras, nomes de personagens da história do Sítio do Pica-Pau Amarelo, que fazem parte do universo de leitura dos alfabetizandos. A figura 5 retrata atividades que foram produzidas pelos alunos.

Figura 5- Registro de atividades formação e escrita de palavras



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Essas atividades foram realizadas no período que antecedeu a nossa inserção no campo de pesquisa e foram anexadas nos cadernos dos alunos e apresentadas pela professora, que explicou o contexto de sua produção. Segundo ela, foram realizadas no período em que a escola comemorava o dia do livro infantil e a partir dos exemplares lidos para a classe foram produzidas atividades como análise de formação de palavras, cruzadinhas, poemas, textos lacunados e encenação, na qual a docente caracterizou-se da personagem Emília. Para ela, esse período em que toda a escola se envolveu com a temática foi caracterizado como *um momento constituído de prazer e muito aprendizado*.

Para tanto, mesmo ao realizar tais práticas, a docente apresentou uma crença questionável em sua fala quando considera que se deve progredir para o letramento a partir de propostas lúdicas e do acompanhamento da criança. Dissocia-se assim, equivocadamente, os processos de alfabetizar e letrar, entendendo o letramento como algo posterior, como se a alfabetização fosse a preparação indispensável para o processo de letramento. Soares (2008) considera os termos alfabetização e letramento indissociáveis e interdependentes, embora constituam-se em processos distintos, cada um com suas diferentes dimensões, que demandam procedimentos metodológicos distintos, devem ser concebidos nas práticas pedagógicas dos professores concomitantemente. Entendemos que uma ação pedagógica eficaz e mais adequada é a que articula simultaneamente o alfabetizar e o letrar. Para Maciel e Lúcio (2008, p. 17), ainda existem muitos docentes que acreditam que apenas depois do

processo de alfabetização é que se inicia o processo de letramento. Tal dado denota a necessidade de se conceber, no trabalho pedagógico, um equilíbrio planejado entre os dois processos, tanto o domínio de habilidades específicas da alfabetização, quanto o de conhecimentos e atitudes importantes relacionados aos variados usos sociais da leitura e da escrita. Nesse sentido, pressupõe-se alfabetizar letrando, como “[...] ensinar, de forma sistemática, tanto o Sistema de Escrita Alfabética, como a linguagem que se usa para escrever os muitos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade” (MORAIS, 2005, p. 30). Percebe-se que ao conceber o letramento como algo posterior, a docente fundamenta-se em perspectivas mais tradicionais de alfabetização, em que se tem o aprender a ler como decodificação e o escrever como codificação, sendo esses, processos que precedem o letramento.

Ao longo das observações, verificamos que a professora utilizava estratégias com foco em habilidades do processo de alfabetização, como análise de sílabas, palavras e a relação fonema-grafema. Ao responder sobre as atividades de escrita que considerava relevante propor para a classe, acentuou a predominância do método sintético, como é possível identificar no trecho da entrevista:

As atividades de alfabetização eu gosto muito primeiro de brincar, adoro quando o menino fala que “o que você fez dentro da sala?” aí ele responde que estava brincando, porque ele não percebe que estava aprendendo, naquela forma de brincadeira que ele está fazendo ele acaba aprendendo e quando você passa para a escrita fica mais fácil dele entender, o lúdico, o primeiro brincar, a descoberta, a imaginação e depois que a gente trabalha essa imaginação, essa busca, essa criatividade dele. Aí passa para a escrita, que aí eles já estão dentro daquele convívio, dentro daquele tema já sabendo algumas coisas, cria curiosidades, dúvidas. Aí início primeiro com as letras, o alfabeto e vai passando para as sílabas, que um pedacinho juntando com o outro vão formando uma palavra, assim das palavras que a gente vai passando pra frases e vai consequentemente.

Observamos nos relatos da professora uma forte recorrência e valorização atribuída ao brincar. Identificamos que as ações interventivas explicitadas demonstram a crença que para o processo de escrita considera uma sequência que parte das letras do alfabeto e, posteriormente, o enfoque nas sílabas, palavras, frases, o que poderá chegar aos textos. Parte das unidades menores para chegar às unidades maiores. “Sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade.” (MORTATTI, 2006, p. 5). Evidenciou-se que no seu fazer pedagógico, as estratégias utilizadas para alfabetizar as crianças de seis anos são sustentadas pelo método sintético, já discutido nesse estudo. Ressalta-se que o ensino pautado em métodos tradicionais de alfabetização, em que primeiro se aprende a “decifrar um código” a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a

formação de leitores/escritores” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 19). Contudo, a abordagem do método sintético, ao tratar do sistema alfabético de escrita, a escolha de possíveis combinações ou unidades fonológicas privilegiadas parece coerente com componentes do sistema a ser ensinado, ainda que tenha problemas relacionados à natureza da interpretação (FRADE, 2007, p. 35). Frente a metodologia de trabalho exposta pela docente, havia algumas atividades de rotina desenvolvidas diariamente em que os alunos registravam a cópia do próprio nome e o da escola, e em seguida realizavam atividades centradas no trabalho com as partes que compõem as palavras, como as sílabas e as letras.

Há que se destacar que em diferentes aulas os estudantes foram desafiados a pensar e discutir os aspectos sonoros e a escrita das palavras. Dessa forma ela promovia uma reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, explorando as palavras que eram compostas a partir da reflexão sobre as unidades mínimas da língua (letras e sílabas). Observamos que, ao iniciar a escrita de um vocábulo na lousa, questionava coletivamente as crianças, enfatizava o reconhecimento dos sons, incentivando-os a refletir sobre cada letra, sílabas que formavam determinada palavra que era registrada ou não no caderno de sala. Ressalta-se que a estratégia promovida pela professora, de observar e refletir sobre escrita de palavras, suas relações entre os modos de falar e de escrever, proporcionava ampliar os saberes dos alunos em relação às características representacionais da escrita (MACIEL; LÚCIO, 2007).

O enfoque na formação das palavras foi reiterado também para o desenvolvimento do trabalho com a leitura. Frente à pergunta de como concebe em sua prática o ensino da leitura, a professora teceu o seguinte comentário:

Depende de cada turma, a turma atual eu trabalho com palavrinhas, eles vão lendo palavrinhas simples e ai de acordo com o que vai avançando a gente vai colocando outras palavras.

Nesse relato e nas observações percebemos que o trabalho com a leitura se apoia metodologicamente na decodificação. Considera partir do mais simples, que contempla palavras com estrutura silábica composta por consoante e vogal (sílabas canônicas), para as mais complexas (CVC, CCV, dentre outras). Nessa perspectiva, objetiva-se primeiro aprender a decodificar as palavras e, posteriormente, fazer o uso da leitura com autonomia. Durante nosso percurso investigativo na classe de alfabetização, observamos essa sequência concebida no cotidiano da sala. Privilegiava nas atividades, mesmo com base nos textos lidos, atividades com foco na organização de letras e sílabas para a formação dos vocábulos. Nesse caso, a professora restringe a leitura ao ato de ler palavras, a simples decodificação. Além disso, volta-se para a identificação de aspectos gráficos ou fonológicos, que foi muito trabalhado

com os alfabetizandos. Dessa maneira, a sua crença quanto à leitura caracteriza a sua prática, que apoia-se no ensino tradicional que prioriza, mesmo havendo o uso de diferentes textos, a leitura com um fim em si mesma e como mera decodificação, a leitura de palavra por palavras, sem situar e atribuir significados ao lido. Há uma crença reducionista do que venha a ser o desenvolvimento da prática com a leitura, o que pode ocasionar na deficiência de capacidades importantes do processo de alfabetização. Conforme já apontado por Kleiman (2005) e Soares (2009), tais concepções acabam por contribuir com a formação de leitores que são capazes de decodificar, mas que apresentam dificuldades na compreensão das leituras que realizam.

Na dimensão do letramento, a leitura não pode ser compreendida como simples ato de decodificação. É um processo complexo, que não “envolve apenas o reconhecimento de palavras isoladas. Seu objetivo principal é a compreensão do material lido.” (SALLES; PARANTE, 2002, p. 323). Entretanto, é tarefa dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura no âmbito escolar ir além de práticas centradas no processo de decodificação. A habilidade de reconhecimento de palavras, que é foco no processo inicial de alfabetização, necessita oportunizar espaço à habilidade que contemple a extração de significados dos textos. É preciso entendimento de que a “passagem da leitura-reconhecimento para a leitura-compreensão não é automática nem espontânea para muitas crianças. A compreensão precisa ser alvo de ensino sistemático.” (CORSO; SPERB; SALLES, 2013). Isso demanda metodologias de ensino que provoquem reflexões para que a criança possa ler e compreender o que está lendo, o que pressupõe “aprender as distintas estratégias que levam à compreensão.” (SOLÉ, 1998, p. 24).

Percebemos que a prática da professora possibilitou a participação das crianças de forma ativa, ao posicionar e apresentar pontos de vistas com maior ênfase nas atividades que envolveram a leitura no segundo semestre letivo. Tal observação confirmou o que destacou a docente ainda no período da entrevista ao tecer comentários sobre o projeto anual com a literatura no âmbito escolar:

Aqui na escola nós fazemos no final do ano, porque os meninos já estão mais aptos com a leitura, tem alguns que ainda não estava lendo agora já estão, então consigo trabalhar com mais intensidade com todos. Então no final do ano tem o projeto de literatura.

Nesse caso, ela expôs um determinado projeto, mas ao analisar a sua prática e o período em que foram realizadas as atividades, foi possível constatar que a efetivação da participação dos alunos como leitores e participantes ativos ocorreram com mais intensidade

no segundo semestre letivo. Tal evidência corresponde à crença da professora de que nessa etapa a maioria da classe estaria mais apta a leitura, ou seja, teria certo domínio do sistema de escrita, o que possibilitaria a ela desenvolver um trabalho mais intenso.

Na próxima seção apresentamos práticas docentes com o trabalho com a literatura infantil observadas na sala de aula e na biblioteca escolar, nas quais a professora dá destaque à dimensão dialógica do ato de ler, oferecendo oportunidades de participação e de aprendizagens de procedimentos de leitura aos alunos.

4.3 Práticas que enfocam a leitura em voz alta de forma dialógica

Conforme evidenciado no capítulo anterior, observamos no fazer pedagógico a frequente prática de leitura em voz alta dos livros de literatura infantil pela professora para os alunos. Nessas aulas, a docente utilizou dos livros de literatura infantil em sua prática pedagógica com o intuito de desenvolver a fruição pela leitura e incentivar os alunos a certos costumes, como também partiu da literatura infantil como instrumento para o trabalho de reflexão sobre a língua escrita. Nesse contexto, realizou atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, de atividades de produção escrita, interpretação, oralidade, e o desenvolvimento de projetos que englobavam outras capacidades. Para ela, era relevante a utilização da literatura infantil no processo de alfabetização das crianças, conforme destacou na entrevista:

Sim. Tem que ter atividade, tem que ter esse registro, porque é imaginação. Acho que a imaginação é tudo para essa idade, tudo que a gente lê, tudo que a gente fala eles não só escutam eles imaginam, tudo que você vai falando eles vão imaginando na cabecinha deles, vão viajando no mundo deles, né? Da forma que a gente vai passando pra eles, e ali do livro de literatura a gente desenvolve a leitura, a curiosidade, a escrita e até aquela...a interpretação, será o que vai acontecer? Eles vão buscando mais. Alguns livros trazem o conhecimento que às vezes eles não sabiam, né? Sobre aquela história, né? Às vezes eles não têm alguém em casa para tá contando, então é um momento prazeroso que eles aprendem também.

No relato, a docente revela sua crença quanto à utilização da literatura infantil articulada ao desenvolvimento da imaginação, do prazer, mas também como meio para desenvolver habilidades do processo de alfabetização, como a leitura, a escrita e a interpretação. Reconhece que os livros são produtores de conhecimento e compreende que dado o contexto de muitos estudantes, a escola pode ser o único espaço de contato com a linguagem literária, o que demonstra a importância do professor como mediador e articulador de práticas de acesso ao texto literário. Contudo, tanto nos relatos, quanto na prática

observada, a professora não apresenta indícios de que utiliza dos livros literários para uma aproximação com práticas reais de uso da leitura e da escrita. Salientamos que, ao ler frequentemente os livros de literatura infantil para as crianças de seis anos que estavam em processo de apropriação do sistema alfabético e ortográfico de escrita, a professora possibilitou, por meio de práticas autênticas de leitura, a aproximação da criança com a língua escrita em textos de seu universo, como familiarizar-se com as convenções linguísticas desses gêneros. Ao ouvir a leitura realizada pela professora “a criança pequena assiste à transformação das marcas gráficas em linguagem.” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 17). Sendo assim, é por meio desse contato que os alfabetizandos vão progressivamente construindo suas convicções sobre o que é ler e escrever. Nas palavras de Baptista (2012), essas interações com a língua escrita por meio da literatura infantil possibilitam que os educandos:

(...) pensem e elaborem hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, se apropriem paulatinamente das regularidades e irregularidades desse sistema, desenvolvam o gosto pela leitura e a apreciação estética, ampliem seu vocabulário, se habituem ao estilo formal da linguagem escrita, sejam capazes de reproduzir o discurso direto das personagens entre inúmeras outras potencialidades (p. 104).

Nessa perspectiva, a docente é um modelo de leitor proficiente que fez usos de entonações, expressões, mostrou as marcas gráficas no papel, o que propicia aos discentes “conhecimentos e habilidades fundamentais para inserção no mundo da escrita” (SOARES, 2008, p. 143). A leitura dos livros em voz alta também desperta o interesse das crianças pelo que é lido e acesso a histórias que, sozinhas, seria difícil conseguir ler. Nas palavras de Carvalho (2012), uma história bem contada fascina pessoas de qualquer idade, e suscita, principalmente nas crianças, a necessidade de ouvir, de ler outras histórias em livros, de contar suas próprias narrativas. Em uma situação de leitura livre observamos as crianças desejando o livro lido anteriormente pela professora, como também outra cena em que um grupo de alunos, de posse do exemplar ao final da leitura da docente, tentavam ler o que estava escrito. Dessa forma, tal prática contribui para o desejo em se tornar leitor, como também com saberes referentes aos aspectos que configuram os livros de literatura infantil.

Nesse contexto de leituras realizadas pela professora aos alunos, focalizamos, dentro um grupo de aulas, três ocasiões em que foram contempladas, na mediação docente, estratégias de leitura que possibilitaram a participação das crianças de forma dialógica. Destaca-se que, para além dos ganhos em participar como ouvintes, a prática pedagógica que envolve o aluno de forma dialógica, emitindo sua opinião em situações que se estabelecem em

torno das leituras de textos literários, contribui com seu engajamento para a elaboração de sentidos e ampliação da compreensão que pode ser compartilhada e confrontada. Entendemos que cabe à professora, enquanto leitora mais experiente e mediadora entre as crianças e o livro, ter a preocupação de não somente escolher obras de qualidade, mas, sobretudo, de encaminhar uma boa conversa em torno dos textos (BRANDÃO; ROSA; 2010, p. 42). Enfatizamos com base em Soares (2008) que, para alcançar os objetivos da leitura oral de histórias, é importante que se analise o livro e desenvolva estratégias de leituras. Cabe promover perguntas de previsão, a partir do título, das ilustrações, que se realize interrupções, em pontos pré-determinados, com perguntas de compreensão, inferência, antecipações e confirmação dos fatos e personagens. Percebemos, ao longo da pesquisa, que a atenção era dada ao envolvimento dos alunos com a narrativa de forma lúdica, imaginativa, e que a compreensão leitora não era o foco central das práticas educativas da docente.

Contudo, observamos algumas ocasiões em que, para além da face lúdica e do ouvir por prazer, se preocupou com a interação e as reflexões dos alunos a partir da história. Isso se dá de maneira contrária ao que ocorria em outras práticas de leituras de literatura mediadas por ela, utilizando-se de estratégias de leitura em que ouvia a opinião dos discentes após questionar com perguntas de localização de informações, de levantamento de hipóteses, de inferência e avaliação. Lançar as perguntas para a classe ocasionou interações relevantes e significativas. Dessa forma, o propósito das aulas com a leitura literária deve ser também o ensino de estratégias para aumentar o motivo da compreensão e entendimento do discente (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 55).

Em uma das aulas, ocorrida no dia 11 de maio de 2018, a leitura de um livro de literatura infantil oportunizou aos discentes enriquecer o vocabulário. Tal aprendizagem se deu quando a professora retomou a narrativa com as crianças, lembrando fatos ocorridos no enredo, o que suscitou a curiosidade de uma aluna sobre o significado da palavra *cardume*, pronunciada pela professora:

A professora ao retomar a narrativa destaca que o peixe chamado Diego vivia junto ao seu *cardume* no fundo do mar. Uma aluna prontamente questiona: *O que quer dizer cardume?* A professora explicou a ela que significava um grupo de peixes. (Fragmentos da aula - Anotações do diário de campo, dia 11/05/2018).

Nesse trecho percebe-se que o enredo da narrativa possuía uma palavra desconhecida para a criança, que teve sua dúvida sanada pela professora, o que possibilitou ampliar seu repertório e também atribuir sentido à história ouvida. Dessa forma, essa situação de aprendizagem corrobora, de alguma maneira, com o apontando por Soares (2008, p. 143)

de que a leitura de histórias enriquece o vocabulário das crianças e colabora com o desenvolvimento de capacidades para a compreensão de textos escritos, como a inferência, a avaliação e a relação entre fatos. Esse conjunto de habilidades importantes fará parte da leitura autônoma quando os estudantes estiverem aptos a realizá-la. Após a explicação do significado das palavras, a obra foi disponibilizada para a manipulação das crianças. Ao receber o livro que circulava pela ordem das filas, os alunos observavam atentamente as imagens e apontavam os personagens. Ao encerrar a leitura do livro, a docente promoveu uma questão de avaliação da leitura realizada: *Vocês gostaram da história?* E obteve em coro a resposta afirmativa. Observamos que tal resposta foi automática e que os discentes não tinham o hábito de se expressarem criticamente em relação às leituras que ouviam. Dizer que gostaram não avalia o aprendizado do que se propõe a intencionalidade pedagógica.

Em outra ocasião, a aula ocorreu no espaço da biblioteca escolar, registrada no diário de campo no dia 20 de agosto. Antes da realização da aula, algumas situações na classe despertaram a nossa atenção. Nesse dia observamos algumas alterações no ambiente como o agrupamento de forma heterogênea das crianças que se encontravam em diferentes níveis de escrita. Alunos com maiores dificuldades orientados por outros que já estavam em um processo mais avançado de aquisição da leitura e da escrita. Até aquele momento, em nossas observações, a turma era organizada com maior recorrência dos discentes sentados individualmente. Procurei conversar e identificar junto à professora o que motivou a mudança no cenário da turma:

Ao ser questionada sobre a disposição dos alunos, a professora atribuiu a necessidade de agrupá-los a fim de amenizar as dificuldades apresentadas pelas crianças no desenvolvimento de atividades que envolvem leitura e escrita constatadas nos diagnósticos realizados por ela. Disse que: “Eles estão assim para ver se consigo ajudar os que têm dificuldade, os colegas também podem ajudar” (Fragmentos da aula - Anotações do diário de campo, dia20/08/2018).

A professora atribui a estratégia de dispor as crianças em grupos pela necessidade de amenizar as dificuldades enfrentadas por elas na apropriação do sistema de escrita alfabética. Observamos que a ação possibilitou um trabalho individual da docente com os estudantes, que demandavam uma intervenção mais próxima. A dinâmica do agrupamento proporcionou interação, troca de experiências e ajuda mútua entre os alfabetizando que, ao realizar as atividades, dialogavam sobre diferentes pontos de vista, levantavam hipóteses, como também refutavam. Percebemos uma busca da docente por procedimentos para enfrentar os desafios que surgiam em seu fazer pedagógico. Em outra ocasião, orientou aos alunos que encerravam primeiro as atividades que, após a sua análise, pudessem observar, trocar conhecimentos e

conferir os registros realizados pelos colegas quanto à adequação ao proposto por ela. Nessas situações as crianças apresentavam diferentes conhecimentos sobre determinada grafia, seus sons, trocas e saberes diferentes, possíveis em razão da heterogeneidade em que se encontrava o grupo, o que possibilitava ganhos para ambos os lados. Percebemos que nessa organização da classe, ao privilegiar a interação entre os alunos, houve por parte da professora um entendimento de que a aprendizagem ocorre por meio da troca, da contribuição entre os sujeitos com níveis diferentes de conhecimento.

Outra estratégia observada foi adotada pela equipe escolar e refere-se às aulas de reforço que ocorreram concomitantes as aulas da docente e tinham como público crianças que estavam nas hipóteses de escrita pré-silábica ou silábica. Em algumas aulas observamos que a professora permaneceu com somente parte da classe que se encontrava nos níveis de escrita silábico-alfabético e alfabético.

Elaboramos um quadro com base em dados da escola, cedidos após a realização da sondagem proposta pela Rede Municipal de Educação. As atividades inseridas compreendiam a leitura de uma quadrinha e escrita espontânea de palavras. A sondagem foi aplicada aos 24 alunos da classe e a partir dela é possível constatar os níveis em que se encontravam os alunos quanto aos conhecimentos de leitura e escrita, referentes ao mês de junho de 2018.

Quadro 5- Caracterização dos alunos em níveis de aprendizagem de escrita e leitura

NÍVEIS DE ESCRITA (ATIVIDADES DE ESCRITA ESPONTÂNEA)					LEITURA		
	Pré-Silábica	Silábica	Silábica Alfabética	Alfabética	Não lê	Lê e Compreende palavras e Sentenças	Lê com Fluência e expressividade
Número de alunos	6	10	7	2	19	5	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados da escola, 2019.

Percebe-se que a classe estava em níveis diferenciados do processo de aquisição da escrita alfabética, sendo que a maioria das crianças encontrava-se na fase silábica, já revelavam correspondência fonológica entre os sons das letras e a grafia. Os dados evidenciam que 75% dos alfabetizandos ainda não dominavam as habilidades de leitura e que 20% já conseguiam ler palavras e frases. A compreensão dos níveis em que se encontram os aprendizes propicia aos docentes estruturar melhor sua ação mediadora para intervir. Destacamos que, frente às demandas evidenciadas no quadro para o desenvolvimento das

habilidades de leitura e escrita dos estudantes, uma das estratégias possíveis a se contemplar na prática pedagógica seria um direcionamento específico para a aprendizagem articuladas ao tratamento didático e sistemático dos livros de literatura infantil dos acervos. As obras agradam as crianças dadas as características que contemplam e contribuem para aprendizagem sobre a língua escrita. Porém, neste dia, percebemos a ausência do acervo do cantinho da leitura, que foi evidenciada também em outras ocasiões.

Mesmo ao realizar todos os procedimentos da rotina diária como a oração inicial, a escrita da data para a cópia das crianças, a exploração dos cartazes e as cantigas, a professora não disponibilizou os livros no cantinho da leitura. Devido ao uso da sala no período da manhã por outra turma, era necessário retirar alguns materiais expostos no ambiente e reorganizar diariamente, entre eles a cesta de livros para leitura. Nesse sentido, Machado, Montuani e Almeida (2015) já evidenciaram em pesquisas apontamentos de professores que, frente a situação de divisão do espaço da sala de aula, acomodavam os livros em armários, disponibilizando apenas em momentos específicos, o que reduz as possibilidades de contato do leitor com as obras. Cabe ressaltar que “para ler, qualquer leitor precisa ter acesso ao texto cuja leitura transformou-se em objetivo.” (SOLÉ, 1998, p. 51). É importante que os livros estejam diariamente acessíveis no desenvolvimento da alfabetização para que ela ocorra “sempre a partir da leitura e para chegar à leitura; a criança aprende a ler para ler, e lê para aprender a ler.” (SOARES, 2015, p. 10).

Dada a contextualização do ambiente da sala de aula, abordaremos como ocorreu uma prática de leitura de livros de literatura infantil para leitura na aula na biblioteca que ocorreu no dia 20 de agosto de 2018. Para a leitura do livro literário selecionado, a professora posicionou-se de pé no centro da sala, utilizou-se de um fantoche como recurso para auxiliar na narração, apresentou as ilustrações e modificou o seu tom de voz para cada personagem, concebendo movimentos e expressividade ao fantoche. No decorrer da narrativa, a docente caminhava pela biblioteca aproximando-se das mesas em que estavam os grupos de crianças, despertando a atenção para o livro com auxílio do fantoche. Alguns discentes começaram a interagir de forma participativa apontando para as ilustrações, refletiam com o colega sobre o que era expresso pela voz da professora. A seguir, apresentamos o diálogo estabelecido em que são propostos pela docente alguns questionamentos que enriqueceram a leitura do livro e promoveram a manifestação das crianças em relação a pontos da história narrada:

Professora: Olhem! Sabem quantos filhotes a dona Aranha teve? (Mostra a página com a ilustração)

Aluno 1: Acho que mil Professora: 654 filhotes. É muito? Alunos: São muitos

filhotes.

Aluna: Professora, aí não tem trinta filhotes, eu contei (Apontou para a cena)

Professora: Estes foram os representados na imagem, fora os outros que estavam escondidinhos.

Professora: Prestem atenção nessa cena. A aranha resolveu procurar uma escola para que seus filhotes ficassem em segurança. (Mostra o livro aberto com a cena)

Aluno 2: Ué! É aranha como que vai para escola?

Professora: E agora?

Aluno 3: É escola de aranha.

Aluno 2: É. Pode ser. (Trecho extraído da aula filmada no dia 20/08/2018)

Os aspectos acima evidenciam que a professora buscou motivar os alunos a expor suas ideias em relação a narrativa ouvida. Suas ações foram mais precisas no estabelecimento de interlocuções com os educandos, apoiando-se em aspectos visuais constituintes da cena presente no livro de literatura. Tal estratégia de leitura possibilitou que os alunos, além de ouvir a história, pudessem analisar aspectos presentes nas ilustrações. É de grande relevância que, desde o início do processo de alfabetização, se estimule os pequenos leitores a observarem aspectos visuais presentes nas páginas dos livros para auxiliar na construção de sentido do enredo. O letramento visual permite “o desenvolvimento de competências ligadas à leitura da visualidade e da literatura como texto simbólico, possibilita ao leitor agir sobre os títulos lidos e aplicar essas aprendizagens à leitura de outras manifestações visuais presentes na sociedade.” (RAMOS, 2014, p. 62). O leitor iniciante precisa de orientação para aprender a visualizar e atribuir sentidos a elementos como linhas, formas, cores, personagens, detalhes presentes nos livros de literatura infantil que podem contribuir para concretizar as leituras. Para ensinar e promover um trabalho mais rico em possibilidades com a literatura, é necessário que se aprenda também a ver que a leitura pode se pautar em outros contextos além do texto escrito. Nessa perspectiva, para Corrêa (2016, p. 62):

Atualmente, não podemos considerar a literatura para crianças apenas como arte verbal. Embora a natureza intrínseca e precípua da obra literária seja verbal, porque constituída de palavras, a literatura, de forma geral, e a dirigida à criança, de forma mais específica, conjuga hoje diferentes linguagens, que se fundem e se mesclam.

Ao analisar a interação nota-se que, ao dialogar com a professora e com o texto, as crianças evidenciam seus conhecimentos prévios. Esse tipo de conhecimento é “essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes descritas do texto num todo coerente.” (KLEIMAN, 2010, p. 25). Também é interessante notar que ao expor determinada parte do texto, as crianças dialogam entre si sobre a narrativa e relacionam ao seu universo ficcional. Uma delas expõe que: *Ué! É aranha, como que vai para a escola?* A outra

posiciona-se de acordo com o enredo: *É escola de aranha*. O que leva o outro a concordar. Ao envolver e considerar a participação e os saberes das crianças, a maioria da classe parou de manipular os livros que foram disponibilizados a elas e passaram a apreciar a leitura. Sentiram-se envolvidas com o processo que se tornou mais interessante, uma vez que desejaram confirmar as informações que possuíam.

Na sequência, em um dos trechos da história, com base nas atitudes demonstradas pelos personagens que envolviam sentimentos como medo e insegurança ao enfrentar situações cotidianas como dormir sozinha ou ser deixada ao final da aula na escola, a docente pausou a leitura e propôs questões: *Alguém aqui chora por medo? Quem aqui dorme sozinho?* Suscitou nas crianças um desejo de expressarem para o outro seus pontos de vista e partilharem suas experiências vivenciadas em contexto como o escolar e o familiar, relacionadas com os sentimentos expressos pela personagem. A literatura “permite um diálogo rico e diversificado entre literatura e realidade.” (PAIVA et al., 2006, p. 59). A docente oportunizou o compartilhamento das ideias, permitiu que expressassem suas interpretações atribuindo significado ao texto e ouviu pacientemente os relatos apresentados pelas crianças. Ao ouvir um posicionamento diferente, a criança pode ampliar, reforçar ou rever os seus. Dessa forma, ao problematizar e ouvir os alunos, ela não apenas transfere conhecimento, cria “possibilidades para sua própria construção ou produção.” (FREIRE, 1996, p. 52).

Em outra ocasião de leitura, ocorrida no dia 21 de setembro, observamos que na prática de leitura do livro de literatura infantil a docente promoveu questionamentos que antecederam o momento da leitura de forma a engajar as crianças na escolha da obra. A turma foi convidada a selecionar, por meio de uma votação, o livro que seria lido no momento da Hora do Conto. Para auxiliar na escolha entre dois exemplares, retirados do acervo do PNBE, a professora caminhou pela sala e orientou quanto à exploração de elementos presentes na capa dos livros, conforme apresentamos no fragmento da aula:

Professora: Você pode escolher pela capa, pelo desenho, pelo nome da história. (Caminhou pela sala para apresentar a capa dos livros)

Aluno: Deixa eu ver

Professora: Vocês precisam escolher apenas um. Quem gostou desse livro aqui levanta o dedo. (Deixa o livro em evidência e as crianças levantam os dedos). Quatro alunos votaram neste aqui. Alguém sabe me dizer qual o título?

Aluna: Todos zoam todos. (Lê o título no livro)

Professora: Agora, esse daqui (mostra o livro). Quem quer este? Vamos contar.

Aluno 1: O Prô, você já leu este. A gente já viu!

Professora: 17 votaram neste. Então quem venceu? Qual o nome deste livro?

Aluno 2: Muito magrinho.

Professora: Como? (Aponta para o título e aguarda a leitura)

Aluno 3: Se eu fosse muito magrinho (leu as palavras que foram apontadas pela professora na capa do livro)
Professora: Prô, você vai contar de qualquer jeito? Não. Trouxe uma fantasia, uma máscara que é mágica. (Coloca uma máscara para a leitura do livro)
Crianças: Uau!
(Trecho extraído da aula filmada no dia 21/09/2018)

Como visto no diálogo acima, houve uma estratégia interativa motivada pela professora para despertar o interesse da classe para a leitura do livro literário. A ação da docente de chamar atenção para os exemplares possibilitou a exploração de elementos do projeto gráfico do livro presentes na capa, como o título e as ilustrações. Formulou questões que motivaram as crianças que analisaram a capa, realizaram a leitura do título, manifestaram experiências anteriores. Ao possibilitar que a classe indicasse a leitura que seria realizada, tem-se uma oportunidade de conhecer as preferências da turma e engajá-los em conversas ao longo da história. Além disso, ao instigar a participação e motivar a atenção das crianças para o texto no livro, tem-se outros benefícios importantes no processo de alfabetização. Isso corrobora com o destacado por Brandão e Rosa (2010) de que tal prática possibilita que os alunos aprendam sobre a direção da escrita, a existência de outros sinais gráficos além das letras, podendo identificar letras, palavras conhecidas e rimas. Salientamos que a proposta poderia ter sido ampliada e motivado o levantamento de hipóteses, a evocação de inferências, a antecipações por meio da discussão propostas em torno do título e da narrativa, criando expectativa em torno da história que seria lida. Como destacam Souza e Giroto, é importante que se considere e ampliem a abordagem da capa do exemplar:

Para que as crianças ativem seus conhecimentos prévios e iniciem a atividade de estabelecer relações e significados com a capa, despertem a curiosidade dos pequeninos para conhecer a história desses personagens; o professor deve, no momento de explorar as ilustrações e o título dos contos de fada, planejar questões que ultrapassem as informações pontuais. Isto quer dizer que, perguntar sobre o título da história, quem escreveu e ilustrou é relevante, mas construir um conhecimento sobre o que o leitor pode encontrar dentro do livro é tão ou mais importante [...] (2014, p. 44).

Percebemos pelas situações evidenciadas que a professora utilizou de estratégias que possibilitaram aos discentes posicionarem de maneira ativa ao emitir e compartilhar opiniões relativas ao texto, ultrapassando abordagens reducionistas de práticas de leitura, indo além do ato da somente leitura das narrativas. Proporcionou aos educandos ampliar a visão e entender que ler é também partilhar sentidos, e que a compreensão pode ocorrer de forma diversificada para os sujeitos envolvidos. Salientamos a relevância de propor reflexões acerca das leituras diversas que possa colaborar com a emancipação e ampliação da dimensão de entendimento

do leitor em formação. Dessa forma, pensamos poderia a docente efetivar em sua prática outras possibilidades de interação discursiva, para ampliar as capacidades de compreensão e leitura de seus alunos?

Na próxima seção, abordaremos uma sequência de práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente nas quais amplia as estratégias para a leitura dos livros de literatura infantil com os alfabetizando.

4.4 Práticas que envolvem habilidades de consciência fonológica

Nessa seção o foco está voltado para as práticas docentes em situações específicas em que se utilizou do livro literário como instrumento mediador, base para o trabalho em que o objeto de conhecimento eram habilidades de consciência fonológica. No momento da entrevista, a professora nos relatou sobre a preferência com o gênero poético e, ao tecer comentários sobre os textos que considerava importantes na alfabetização, destacou que:

Ah tem, tem os poemas, as adivinhas, acho que é essa, esses anúncios, assim acho que puxa mais deles, esses textos, esses gêneros textuais eles interessam mais que se eu trazer um texto informativo que eles ainda não conseguem ler, um jornal, por mais que a gente consegue tirar uma frase, tirar alguma coisinha não é tão interessante como os outros que a gente pode, né? Utilizar como forma de brincar.

Demonstra em sua fala compreender que esses gêneros são facilitadores para a leitura e que despertam o interesse do aluno, sendo possível utilizá-los intercalados com aspectos lúdicos conforme observamos em suas aulas ao abordar o poema. Em seu depoimento não relaciona o uso desses textos ao trabalho desenvolvido referente a capacidades da consciência fonológica.

No capítulo 2, relatamos sobre o trabalho evidenciado nas turmas de primeiros anos da escola Monteiro Lobato que contemplou a aplicação de testes de avaliação de consciência fonológica sugerido no livro *Consciência fonológica em crianças pequenas* (ADAMS et al., 2006). Essa proposta possui um cronograma com sugestões de atividades voltadas para a aquisição da consciência fonológica que englobam um conjunto de habilidades fundamentais referentes à capacidade de analisar e refletir sobre a pauta sonora que são importantes para o processo de apropriação do sistema de escrita. A metodologia para esse trabalho vincula-se a jogos orais ou a textos, entre eles o trabalho didático com a leitura de livros infantis que contemplem histórias rimadas e poemas.

Para Adams et al. (2006), os jogos com rimas cumprem um papel de excelente recurso na iniciação à consciência fonológica. Direcionam a atenção dos aprendizes às diferenças e semelhanças dos sons das palavras, sendo um alerta de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas envolve também uma estrutura física. As crianças devem escutar histórias rimadas, ouvir e cantar músicas e recitar poemas com rimas para atribuir significado e ritmo que ajudem a prever palavras que rimem e, enquanto escutam, possam produzir suas próprias rimas. Contudo, “ter o domínio da rima não é uma garantia de que a criança irá desenvolver a consciência fonológica, embora as pesquisas afirmem que ela é um passo importante nessa direção.” (ADAMS et al., 2006, p. 51). Nas palavras de Soares (2017, p. 184), a prática com rimas e aliterações representa um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido, poderá contribuir com resultados significativos para o processo de alfabetização.

Sustentadas nessa obra, a professora e demais colegas das turmas de alfabetização atuantes na escola selecionaram durante o momento de planejamento o livro de poemas *Ou isto ou aquilo*, da escritora Cecília Meireles. Objetivaram utilizar a obra como uma ferramenta para auxílio em atividades que focalizavam a promoção da percepção das crianças sobre os sons da língua, ou seja, realizar atividades que visavam desenvolver a consciência de rimas a fim de contribuir com a iniciação à consciência fonológica. Tem-se, assim, uma prática voltada para as habilidades de rima num contexto de letramento. Ressaltamos a importância do planejamento da aula para uma prática adequada com o livro literário com intencionalidade do professor que irá “preparar com antecedência as atividades a serem exploradas: conhecer o livro a ser trabalhado, refletir sobre as possíveis intervenções didáticas a serem realizadas considerando tanto o que o livro oferece como a realidade sociocultural dos alunos.” (MACHADO; BATISTA; 2015, p. 21). É relevante que na abordagem da poesia em sala de aula o professor tenha também sensibilidade ao texto poético para possibilitar as crianças a recepção e a vivência. Esse trabalho, com o foco em rimas, foi observado com frequência na sala do primeiro ano e ocorreram sempre de forma lúdica, conforme proposto no livro que visava o brincar com as palavras e seus sons. Participamos de outras atividades que contemplaram canções, parlendas e formação de palavras e frases realizadas com base na sequência sugerida no livro *Consciência fonológica em crianças pequenas*.

A professora utilizou-se de estratégias lúdicas, nas quais brincou com as palavras e promoveu situações de exploração do livro, sendo a primeira atividade realizada no dia 18 de maio. Nessa ocasião, antes de ouvir a leitura, a classe participou envolvida em um contexto lúdico de tarefas como brincadeiras com rimas, que desafiavam os educandos a completar

algumas frases e palavras ditas com outras de mesmo som. Ao serem solicitadas a pronunciar, muitas crianças citavam palavras de forma aleatória, demonstrando que ainda não dominavam a capacidade de associar o som final dos vocábulos. Somente três dos discentes entenderam e responderam dentro do esperado pela docente. Consideramos que a leitura de poemas pode ser instigante e motivadora para os alunos se ela for planejada, realizada com entonação e expressividade, visto que:

Poemas vão encantar as crianças e, ao mesmo tempo, vão ajudá-las a voltar a atenção para os sons das palavras, para as rimas, para o ritmo das frases, para aliterações, o que é essencial para que elas façam a descoberta fundamental para a compreensão do sistema alfabético: representamos na escrita os sons das palavras, não o significado das palavras (SOARES, 2015, p. 11).

Antes de ler, a docente folheou o exemplar a procura de um poema específico e apresentou para os alunos. No trecho da aula, transcrito a seguir, evidencia-se o diálogo em torno da apresentação da obra para as crianças:

Professora: E a autora chama como? (Passa o dedo nome da autora na capa) como os alunos não respondem ela diz: Cecilia Meireles. E aqui dentro do *Ou isto ou aquilo* está lotado de poemas. (Passa as páginas do livro)

Aluna: O que é poemas?

Professora: Poemas são histórias com rimas. Aqui dentro do texto, na leitura nós vamos rimar as palavrinhas. Tá bom? Então hoje eu vou contar essa daqui. Tá bem? Olha! As meninas. (Abre o livro na página do poema escolhido e apresenta aos alunos) Então vamos escutar e prestar atenção.

Aluno: As meninas? (Observando o livro)

(Trecho extraído da aula filmada no dia 18/05/2018)

Nesse fragmento da aula percebe-se que, no momento da apresentação do livro, foram ressaltados o nome da autora, o título, o gênero e a antecipação do assunto de que se tratava a obra. Ao ler o nome da autora e apontar a sua disposição na capa do livro, a professora contribui para observação dos alunos quanto a direção da leitura e análise da relação entre o que foi lido e a disposição do escrito no texto. O mesmo ocorre com a disposição do texto e sua estrutura nas páginas. Nesse sentido, percebe-se que as crianças manifestaram curiosidade sobre o gênero poema, que foi destacado pela professora como histórias com rimas. Na proposta da docente, nota-se que não há um aprofundamento na exploração das características do gênero poético, que pode ocorrer, após um trabalho de exploração oral e vivência de outros poemas diferentes, podendo ampliar o conhecimento dos alfabetizados à medida que têm acesso. Conhecer as características dos gêneros, como se organiza, quais recursos linguísticos utilizados, a finalidade, o tema, e buscar informações sobre o autor da obra, são conhecimentos que podem favorecer a compreensão e orientar o

leitor quanto as suas expectativas frente ao texto.

A leitura em voz alta foi realizada de modo expressivo com entonação da voz, destaque ao ritmo e pronúncia de modo evidente das rimas presentes no texto. Houve interrupções por algumas vezes para que a professora pudesse conversar com os alfabetizandos que estavam envolvidos em conversas paralelas. Ao finalizar a primeira leitura, a docente os motivou a participar com aplausos a cada rima que ouvissem. A partir dessa estratégia, observamos que as crianças foram instigadas e envolveram-se atentamente, correlacionando os aplausos às palavras com rimas pronunciadas no ato da leitura. Assim, nessa prática, a professora utilizou-se do poema presente no livro de literatura infantil e, ao pronunciar as palavras de modo expressivo, com entonações e gestos, possibilitou que os aprendizes se atentassem para os sons que compunham o enunciado. Assim, proporcionou as crianças pensarem sobre os sons do nosso sistema de escrita de forma lúdica.

4.4.1 Leitura compartilhada e encenada

Outra prática com a leitura do livro de literatura infantil evidenciada refere-se a situações em que a docente amplia as estratégias de leitura da obra literária para além da sua leitura em voz alta. Estabeleceu momentos para a modalidade de leitura compartilhada e encenada com o texto poético socializados na classe também com a participação oral das crianças. Tal ação envolveu uma sequência de atividades que englobaram habilidades de leitura, escrita e oralidade.

Registramos no diário de campo, no dia 19 de junho, a proposta da docente que se posicionou de pé, à frente da sala de aula com o livro de poemas em mãos e anunciou para as crianças: “*Vou ler para vocês, o livro está com letras minúsculas*”. Observamos certa preocupação quanto ao uso da letra de imprensa minúscula, tanto para os critérios de seleção dos livros apontados por ela na entrevista como em outros momentos na sala de aula. “Ao ler textos impressos, precisamos nos familiarizar com letras de imprensa minúsculas e maiúsculas, o que revela a necessidade de a escola não restringir a experiência de leitura àqueles registrados apenas com letras maiúsculas” (MORAIS, 2012, p. 145).

Para o momento de leitura, escolheu-se o poema *As meninas*, o qual foi lido em voz alta, com entonação nas rimas, com ritmo e encenação de alguns trechos com gestos e expressões. Inferimos que ao focar as estratégias de leitura do poema, a professora buscou basear-se teoricamente nas estratégias propostas por Adms et. Al. (2006) que sugere, para a introdução de um novo poema na classe, que se enfatize seu ritmo, exagere nas rimas ao lê-lo

ou recitá-lo para que as crianças possam ouvir, aprender as palavras e posteriormente recitar. Consideramos que contemplou os procedimentos e alguns alunos acompanhavam atentos e passaram a repetir ao final de cada verso junto com a professora. Ao finalizar a leitura, a docente apresentou para a classe as estratégias utilizadas para a leitura do poema conforme registro no diário de campo:

Ao terminara a leitura do poema de forma expressiva, a professora esclareceu a turma: *Viu como é diferente quando a gente coloca um ânimo, entusiasmo, entonação.* Um aluno, que estava ao lado da professora, cria oralmente uma rima substituindo o nome da personagem Arabela por Isabela, nome de uma colega de classe. Outro colega acrescentou: *Isabela rima com vela, com fera.* A professora surpresa exclama: *Olha rimou!* As crianças ficaram entusiasmadas e iam a todo momento até professora para dizer uma rima. (*Fragments da aula - Anotações do diário de campo, dia 19/06/2018*).

No trecho acima, ao ressaltar as estratégias utilizadas no ato da leitura, a docente tinha como objetivo que tais ações fossem recriadas pelos discentes na apresentação do poema aos colegas. Percebe-se que, nesse caso, ela explica aos alunos a postura adequada para ler, de acordo com as características do gênero. É possível também depreender desse fragmento a assimilação imediata de algumas crianças, que mesmo sem a intervenção, criaram e apresentaram oralmente suas rimas, o que demonstrou avanço no aprendizado ao perceber que o som de uma palavra pode combinar com o de outra. Alguns dos alfabetizados foram convidados a recitar o poema à frente da classe e tiveram ajuda da professora, que sussurrava partes do poema e eles repetiam com entonação e representavam com alguns gestos. Sempre entre um aluno e outro ela explicava que deveriam repetir alto e com entusiasmo e expressividade. Em um determinado momento, por entender que um grupo de educandos sentia-se constrangido com a exposição e preocupada em preservá-los, a docente pensa em uma nova estratégia para a apresentação e improvisa com duas mesas e alguns tecidos um espaço que remetia a uma janela. Nesse momento, ela deixou o livro sobre a mesa e convidou uma aluna que estava tentando ler e ficou ao seu lado para dar o suporte, sempre questionando: *Você quer ajuda ou você consegue ler sozinha?* Como o texto possuía letras de imprensa minúsculas, aluna apresentou dificuldades e contou então com a ajuda da professora, que sussurrou o que estava escrito e substituiu o livro por uma folha com o poema fotocopiado em letra bastão para que ela pudesse ler. Essa estratégia de leitura individual com o poema fotocopiado na folha foi realizada por três crianças. Observa-se que a docente abre espaço em sua aula para oportunizar que as crianças participem da leitura a partir da proposta lúdica construída entre a literatura e a encenação.

Ao finalizar a sua leitura, a professora convidou três alunas para a encenação baseada

no poema, organizou com as meninas quais personagens representariam, o espaço que ocupariam na cena e ensaiaram as expressões e os movimentos. “Após a leitura silenciosa ou oral da obra, a atividade seguinte pode ser a encenação de diferentes momentos da história com os alunos trabalhando em pares (...) os diálogos podem ser memorizados.” (COSSON, 2017, p. 111).

No momento da apresentação para a turma, a professora fez o papel de narradora e durante a leitura evocou a participação dos demais na pronúncia de trechos do texto. Toda a turma estava interagindo e atenta à narração. Depois da participação das meninas, o convite foi estendido para a atuação dos meninos. Em um primeiro momento, fizeram a cena e proporcionaram à turma boas risadas. A professora propôs adaptar o nome das meninas: Arabela, Carolina e Maria por nomes masculinos, e motivou a classe a pensar e criar oralmente rimas diferentes para compor os versos com o nome dos meninos para a encenação, o que provocou divertimento na classe que, de forma lúdica, tomou os vocábulos como objeto de reflexões.

Sentimos nessa aula uma interação harmoniosa entre a professora, o texto no livro literário e as crianças. Nesse sentido, pensando na estratégia mediadora da docente, consideramos que “vale apostar numa relação cúmplice e aproximada entre o mediador e a criança, em que aquele promova e incentive manifestações – palavras, gestos, avaliações, comentários – das crianças diante do que leem.” (SOARES; PAIVA, 2014, p. 15).

A prática de leitura dramatizada requer a incorporação de várias linguagens artísticas, o que garante a sua relevância para a formação do leitor. “Junto com a recitação vem os gestos, a música, o jogo das luzes, as cores e as formas do figurino e do cenário, demandando que a palavra escrita no papel seja traduzida para uma experiência tridimensional” (COSSON, 2017, p. 110). Estabeleceu-se, assim, uma articulação com outras linguagens em que a docente, em interação com o livro e as crianças, utilizou-se dos gestos, do cenário com cores, das palavras e expressões corporais para a apresentação.

Figura 6- Encenação de poema na sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

No final da apresentação, foi possível conversar com a docente a fim de entender os objetivos que a motivaram a realizar tal atividade, sendo afirmado por ela que: *“É para facilitar a compreensão dos alunos. Eles se sentem como parte da história e compreendem melhor o enredo”*. Essa afirmação corrobora com o que é apontado por Cosson (2017) quanto ao ato de ler o poema em voz alta, que proporciona a sensação de entendimento e parte dessa sensação vem da forma como a leitura foi realizada com ritmo, entonação dada a cada palavra e a ligação entre os versos. Salientamos que, ao pensar em estratégias para possibilitar a compreensão do texto pelas crianças, a professora articulou com essa atividade a expressão lúdica em que os discentes encenaram, recitaram com modos de assistir, ouvir e participar da leitura. Após encenar e ler de forma compartilhada, utilizou-se o poema em outra atividade com foco na leitura e interpretação textual. Foram entregues às crianças uma folha com o poema transcrito, seguido de atividades que contemplavam um espaço para ilustração da parte do poema que mais gostaram, seguido de questões. A professora propôs aos alunos a leitura autônoma do texto e auxiliou aqueles que apresentavam maiores dificuldades. Posteriormente, solicitou que desenhassem a parte do poema que mais gostaram. Ao encerrar as atividades iniciais, explorou o texto escrito, conduzindo a análise de forma lúdica e provocativa para que as crianças fizessem associações entre o som das palavras pronunciadas e sua representação gráfica:

Professora: “Vamos brincar de detetive?” Procure no texto em que parte está escrito a palavra Arabela.

Aluno: Onde está?

Professora: Vamos pensar! “Vamos procurar: Como você acha que é?” Olha o som. A-RA-BE-LA. (A Professora pronuncia com ajuda das crianças as sílabas que compõem a palavra). Encontraram? Então circula.

Aluno: Encontrei, acho que são três. (Refere-se ao número de vezes que o nome apareceu)

Professora: Outra palavra, olha a minha boca, CA-RO-LI-NA (ênfase em cada sílaba).
Professora: Como o dedinho de *big brother* procure o nome da autora. Passa o dedinho para achar o nome dessa autora que encantou com seus poemas.
Aluno: Cecília Meireles. Está bem aqui! (Mostra na folha para o colega)
Professora: Bruna leia para mim, o que está escrito aqui. (Aponta o título do livro).
Aluna: Ou isto ou aquilo
Professora: Por que será que tem um cinquenta aqui na capa do livro?
Aluna: Porque são cinquenta poemas.
Professora: Vocês acham que tem 50 poemas aqui? Alunos: Sim
Professora: E vocês acham que esses poemas escritos no livro são novos? Na verdade, o cinquenta na capa é porque esse livro completou cinquenta anos em 2014. (Trecho extraído da aula filmada no dia 19/06/2018)

O fragmento transcrito acima evidencia a estratégia pedagógica desenvolvida para despertar a atenção para a atividade e o cuidado da docente para auxiliar as crianças a realizar a tarefa proposta. Ela promoveu a interação e a reflexão sobre as palavras e propôs alguns questionamentos que asseguraram a atenção e interação dos alunos. Incentivou para que pensassem nos sons, pronunciou pausadamente a palavra, chamando atenção para as sílabas que a compunha e instruiu que utilizassem os dedos para localizar o registro gráfico da palavra no texto. Essa estratégia facilitou a identificação do vocábulo pelos discentes que, ao acompanharem utilizando o dedo, buscaram conciliar o escrito com o sonoro. Ao lançar o desafio de encontrar a mesma palavra no texto, a professora possibilitou às crianças em estágios diferentes de compreensão da escrita alfabética pensar sobre complexas e diversificadas informações que envolvem o sistema alfabético (MORAIS, 2019, p. 172). Ao promover o trabalho com a exploração de palavras a partir do livro literário com certa ludicidade possibilitou as crianças refletir sobre vocábulos significativos para elas e não de palavras descontextualizadas escolhidas com a função de se trabalhar determinadas características do sistema de escrita.

A classe teve um contato anterior com o gênero, com boa receptividade pelos aprendizes que demonstraram interesse e expressaram oralmente o que estavam observando. Ao seguir a pauta sonora e comparar os grafemas e fonemas como nessa situação, tem-se a oportunidade de observar que um grafema pode representar mais de um fonema, que um mesmo fonema pode ser representado por diferentes grafemas, podendo, dessa forma, analisar as estruturas que compõem as palavras e seus elementos sonoros e gráficos. Constatamos que esse trabalho com o poema permitiu “uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita das palavras. Assim, cria-se um bom espaço para que meninos e meninas, curiosamente, comecem a prestar mais atenção nas palavras e em suas partes orais e escritas” (MORAIS, 2012, p. 94).

As questões propostas demandavam apreciação e análise da capa do exemplar, das

imagens presentes na obra, como também questões de localização de informações presentes no texto como o título, nome da autora, identificação de palavras e rimas no texto. Ressalta-se que durante as situações de leitura do livro de poemas não foram exploradas as ilustrações, contudo, ao propor as questões foi possibilitado ao discente apresentar suas significações quanto às imagens. É relevante garantir que, além de ouvir o texto verbal, seja possibilitado observar e analisar as imagens, elementos cada vez mais indissociáveis no livro infantil e que contribuem para a compreensão do enredo.

Figura 7 – Atividades referentes ao poema

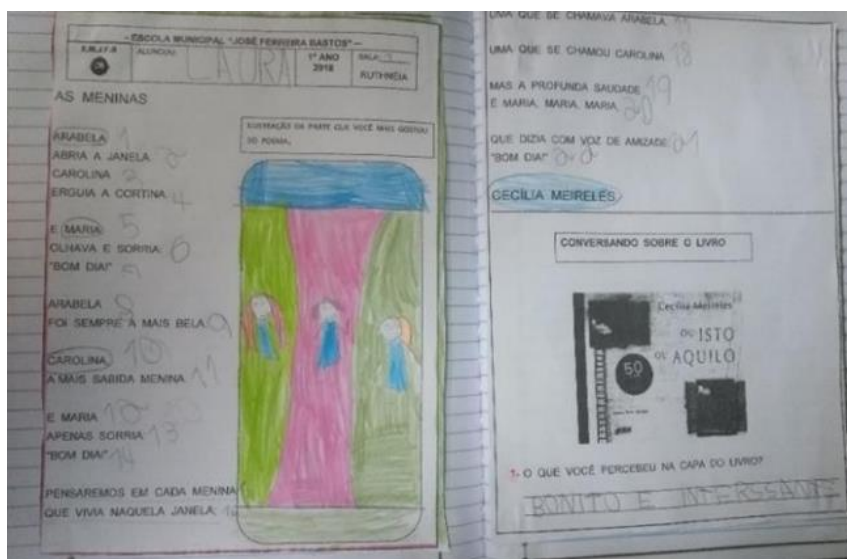
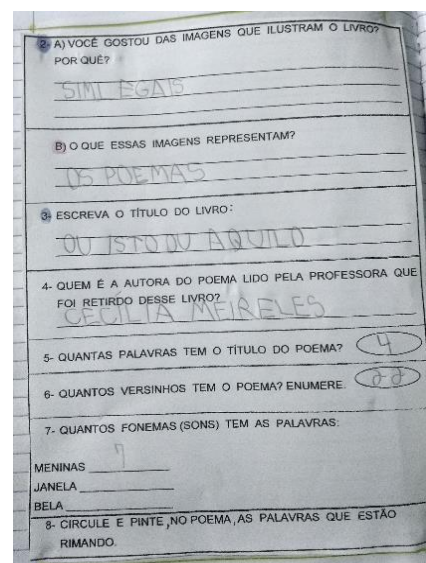


Figura 8 – Análise textual



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Ao lançar para a turma as questões, oportunizou que as crianças apresentassem suas ideias e chegassem à conclusão para produção da resposta. Para o registro, a docente optou por uma estratégia mais dialógica, discutindo a respeito da grafia das palavras citadas referentes à apreciação da capa do exemplar, sendo considerada como bonita e interessante pelos alunos. Costumeiramente, antes da escrita no quadro, a professora solicitava que os alunos pronunciassem os “pedacinhos” das palavras, referindo-se às sílabas. Assim, explorava o texto como objeto de ensino e como instrumento para o ensino de capacidades relacionadas à alfabetização. Sentimos nessa aula a ausência de se explorar o livro, como objeto cultural, de onde foi extraído o poema, para uma melhor visualização das características da capa e das ilustrações que foram solicitadas na atividade.

4.4.2 Produção de um livro com rimas

Esta aula foi realizada no dia 26 de junho de 2018 e envolveu o processo de

produção coletiva do livro de rimas da turma. A proposta partiu da professora com objetivo de dar sequência às atividades sugeridas no cronograma do livro *Consciência fonológica em crianças pequenas* (2006). Esse trabalho é sinalizado na obra como culminância do aprendizado das crianças ao domínio da rima. As orientações para o docente presentes no livro consideravam que “criar um livro de rimas é uma forma excelente de comemorar e de expor o domínio da rima por parte das crianças. “Quando elas estiverem bem acostumadas a rimar, irão considerar gratificante fazer um caderno de rimas.” (ADMS et al., 2006, p. 64).

Como sugestão, as crianças deveriam conversar entre si e produzir um verso com rimas que poderia ser ilustrado ou não, tendo o alfabetizador a função de escriba e divulgador do texto que, após a produção, poderia ser exposto ou publicado como um livro. Tem-se, assim, uma função social para a produção escrita. Para a elaboração do livro, a docente convidou a classe para sentar-se no chão a frente da sala formando uma roda, e sentou-se entre os alunos com um bloquinho que havia confeccionado em folha ofício, encadernado no formato de apostila. O livro de poemas foi então entregue aos leitores iniciantes, o que possibilitou que apreciassem os poemas, as ilustrações e realizassem a leitura. Para iniciar a atividade de produção escrita com as crianças, enquanto o livro de poemas era apreciado e passado no círculo pelos discentes, a professora propôs que:

Já que a Cecilia Meireles criou um livro contendo poemas com várias rimas, fiquei pensando: por que a gente não pode criar um também? Um livro de rimas! Hoje, nós vamos criar um livro de rimas pra gente. Será o livro da turma 1. Tá bom? Eu vou começar e escrever uma palavra aqui e debaixo desta palavra você terá que escrever outra palavra que rime com a minha. Cada um de vocês vai escrever uma palavra aqui para fazer o nosso livro. (Trecho extraído da aula filmada no dia 26/06/2018)

O objetivo para a atividade de escrita é explicitado já no início da fala e parte do livro que já era de conhecimento das crianças. Em seu discurso, a professora mostra aos alfabetizandos que podem ser produtores de um livro e explica como iniciar a atividade, adaptando a proposta da sequência da escrita de versos para palavras, dando ênfase a sua perspectiva no trabalho com a palavra. Essa atividade aconteceu depois do horário do recreio e inicialmente as crianças estavam agitadas, o que demandou intervenção da professora várias vezes a pedir para que os alunos contribuíssem com o proposto. No decorrer dessa prática, os discentes demonstraram grande interesse, dada a mediação proposta pela professora que os incentivou a participar de forma efetiva, apresentando opiniões, refletindo sobre o que era indagado e fazendo uma análise sobre a língua escrita conforme é possível apreender de um trecho dessa aula:

A professora pediu aos alunos ajuda para escrever a palavra papel. *Vocês vão me ajudar a escrever e ajudar também o coleguinha. Fechem os olhos e pensem em uma palavrinha que rima com papel, pensem no som, mas não falem ainda.* A maioria das crianças fechou os olhos. A professora questiona: *como se escreve papel? Me ajudem a escrever?* As crianças pronunciaram a primeira sílaba: PA, uma delas pronuncia BA, mas é logo corrigida por uma colega. Ao dar as respostas tentavam se aproximar do bloquinho que estava no chão à frente da docente para observar a escrita da professora. Na escrita da sílaba PEL surgem dúvidas ortográficas, alguns alunos soletraram P-E-U outros diziam que era a letra L. A professora brinca: *É pegadinha! É então a letra L. O som da palavra papel termina com qual?* E eles responderam em coro: *PEL*. Ao terminar a construção da primeira palavra inserida no livro, ela passa o bloquinho para o aluno que estava do seu lado esquerdo e explica que ele deveria escrever uma palavra que rimasse com papel. O aluno pensa e rapidamente responde: *Ezequiel*. A professora coloca: *Olha! E aí rimou?* Todos afirmam que sim e ela prossegue. *Como escreve Ezequiel?* O aluno pronuncia as sílabas e escreve a palavra no espaço delimitado para a escrita na folha com ajuda dos colegas. Ao final ela pede aplausos para este aluno. O próximo educando, pensa na palavra Ezequiel e diz: *pastel*. As crianças que estavam ao lado ajudavam a organizar a escrita no espaço delimitado e outra aponta que a palavra pastel já estava escrita na lousa. Foi notório o interesse dos alunos no desenrolar da discussão, como passaram a opinar com suas hipóteses e engajaram-se para ajudar na escrita uns dos outros. Alguns observavam o livro de poemas *Ou isto ou aquilo*. (Fragmentos da aula - Transcrição da filmagem do dia 26/06/2018)

A produção do livro de rimas começou a partir da palavra que rimava com a que foi proposta pela professora, que também motivou os aprendizes a refletirem e ajudarem os colegas. Ela os envolveu na identificação das sílabas para a escrita da palavra. Os alunos entraram em conflito sobre o registro da sílaba inicial, se era BA ou PA, indicando o reconhecimento de semelhanças das representações de P e B. A docente solicitou que cada aluno registrasse a palavra que pensou e foi mediando o processo, de forma a oportunizar que refletissem sobre a composição das palavras, a presença das sílabas e a relação entre a pauta sonora e o registro escrito. Também trabalhou a exploração sobre a quantidade de letras e sílabas. Alguns usavam os dedos para contar as sílabas e apresentavam suas descobertas para os colegas. Surgiram conflitos com relação às questões ortográficas, dúvidas sobre como escrever determinado vocábulo. Nesse momento, buscavam dialogar entre si e confirmar as hipóteses com a professora. Exploraram a formação de palavras com sílabas canônicas e não canônicas, preocuparam-se com os aspectos sonoros da língua, como os sons das sílabas finais. Quando as crianças expunham as rimas, a professora perguntava à turma se rimou e reforçava as respostas.

Foi notória a riqueza do momento para a discussão e análise das crianças que estavam em estágios psicogenéticos diferentes em relação à escrita. Para Soares (2017, p.184), esse tipo de atividade que proporciona às crianças confrontarem as rimas com a representação escrita pode introduzir a compreensão da relação entre os sons e os grafemas

correspondentes, sendo assim, a compreensão do princípio alfabético. Na figura que segue, é possível observar como a classe se organizou para a atividade:

Figura 9- Produção de livro com rimas



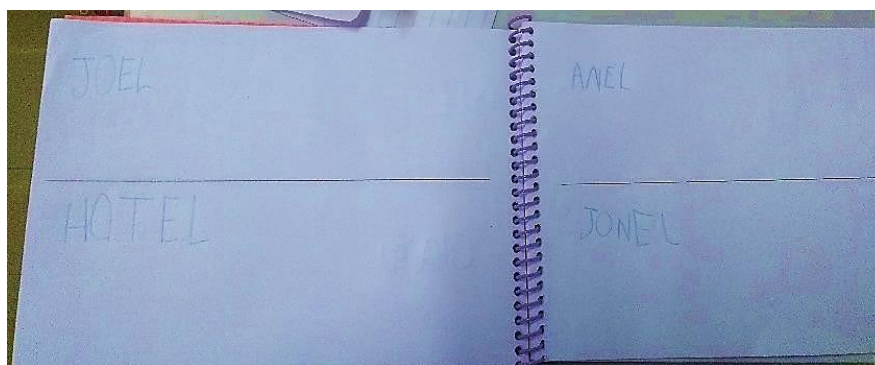
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Dada a especificidade da turma, crianças de seis anos em processo de alfabetização, a mediação da professora foi extremamente necessária para provocar a reflexão e análise. Conforme destacado por Ferreiro e Teberosky (1984) as crianças necessitam do confronto, da reflexão, para se apropriarem da consciência sonora e escrita para avançar de um estágio para o outro. Durante as aulas observadas foi possível apreender que, em momentos variados, a docente criava situações que oportunizava aos alunos refletirem de forma lúdica sobre as relações entre as sílabas pronunciadas e a grafia, chamando atenção para o movimento da boca. Geralmente essa reflexão acontecia de forma coletiva com a classe. Nesse sentido, motivar a reflexão sobre a escrita se aproxima do destacado por Moraes (2012) quando diz que a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética deve ocorrer diariamente e que pode ou não utilizar-se de palavras relacionadas aos textos lidos em sala de aula. Goulart (2007, p. 62) expõe o relevante papel da professora para mobilizar os discentes e engajá-los nas atividades, realizando as intervenções necessárias, conforme observamos nas ações e interações dessa aula, sendo que:

A criança, no movimento e no desejo de aprender (desejo que também é trabalhado), é instigada por intervenções da professora e por atividades por elas propostas, é capaz de elaborar análise da língua, de forma também complexa, que a levam paulatinamente a compreender e a coordenar os vários aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, sejam eles ligados à organização espacial da escrita e do texto no papel, sejam eles fonético-fonológicos, morfossintáticos, semânticos e discursivos, entre outros. Nesse sentido vai aprendendo sobre os usos e as funções da língua escrita, seu valor, suas variadas formas de manifestação.

Todas as crianças da turma registraram uma palavra no livro de rimas e completaram as páginas com quatro palavras. Concebemos que, à medida que os alunos realizavam a leitura dos vocábulos que registravam, a atividade pôde ser considerada também como um ato de leitura, uma vez que, produtores realizaram a leitura do que produziram (MORAIS, 2012, p. 156). Na imagem, é possível visualizar que um aluno escreveu a palavra “jonel”, que, embora rime com a palavra “mel”, registrada pelo colega anterior, não possui significado. A presença da palavra sem sentido não foi observada pela professora, portanto, não houve intervenção nesse sentido.

Figura 10- Registro escrito de palavras com rimas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

A produção do livro de rimas foi encerrada ao final da aula e não foi possível aos alunos a leitura e realização das ilustrações, uma vez que essa atividade não foi retomada posteriormente. Percebemos nessa ocasião que a professora preocupou-se em propiciar às crianças a reflexão e análise da dimensão sonora das palavras com a sequência de sons pronunciados e sua transcrição para o registro escrito, contemplando a sequência de letras que contribuiu com estratégias pedagógicas que possibilitam ao aprendiz se apropriar da escrita alfabética (MORAIS, 2012, p. 123).

4.4.3 Recital de poesia a partir do livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles

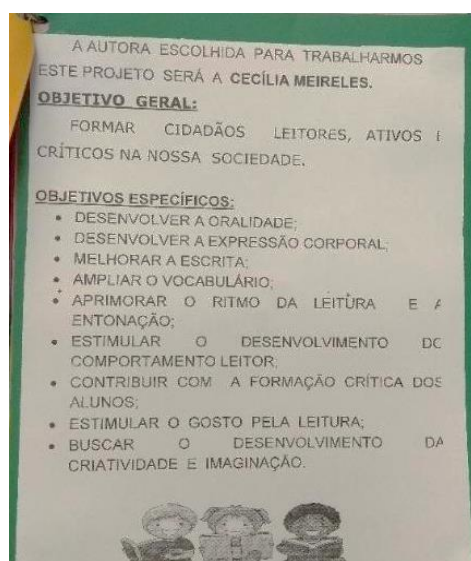
Em outro momento didático, a docente utilizou-se do livro de poemas para o desenvolvimento de um projeto intitulado *Encantos de Cecília*, que objetivou, entre as principais ações, a apresentação dos poemas pelos alunos em um recital. As ações do projeto foram desenvolvidas no segundo semestre, ocorrendo durante todo o mês de setembro. Essa era uma proposta de trabalho planejada e destacada pela professora no momento da entrevista:

(...) E também tem um trabalho que nós vamos começar agora que é com os poemas da Cecília Meirelles, com o livro Ou Isto ou Aquilo. Que a cada dia, é a cada terça-feira, um aluno vai a frente subir no palquinho, ele vai recitar o poema para os colegas, declamar, né? O poema para os colegas.

No depoimento, a professora salientou que o trabalho com o livro iniciaria ainda no primeiro semestre, época em que ocorreu a entrevista, porém o desenvolvimento não ocorreu nessa etapa e inferimos que poderia relacionar-se a crença da docente que ao final do ano toda a classe estaria mais apta com a leitura. A iniciativa do projeto com o livro de poemas partiu da docente que, posteriormente, definiu junto à pedagoga e demais professoras do primeiro ano o planejamento e objetivos para a organização da prática em torno do gênero poema. Ao justificar a iniciativa de realização do projeto consideraram a relevância da literatura para a formação de leitores críticos e ativos na sociedade. Explicitaram que o intuito era possibilitar aos alfabetizados desenvolverem cada vez mais o gosto pela leitura. Os objetivos desse trabalho foram expostos com informações adicionais em um bloco de folhas que contemplava a transcrição de todos os poemas do livro na íntegra, porém manteve-se a disposição gráfica própria do texto poético. Portanto, nesse trabalho, o acesso das crianças aos poemas ocorreu fora do suporte original que é o livro de literatura infantil, o que caracteriza a perda de algumas configurações presentes nas páginas do exemplar como a ausência das ilustrações e a articulação destas com o texto verbal. Entretanto, esse recurso garantiu a proximidade de cada um dos leitores em formação ao texto escrito e a possibilidade de apreciação e leitura de todos os poemas que compunham o livro. Há que se destacar que o exemplar utilizado pela docente estava no ambiente da sala de aula.

Na imagem que segue é possível identificar os objetivos propostos pela equipe. Quanto a esses objetivos, são amplos e vinculam-se capacidades linguísticas e ao estímulo para a formação do leitor e desenvolvimento do gosto pela leitura.

Figura 11- Objetivos do projeto presentes no bloco com poemas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Em uma das primeiras páginas do bloquinho encontrava-se uma breve biografia da autora. Considera-se que tal informação é relevante para que os discentes possam ter conhecimento sobre a autoria da obra da qual farão a leitura. Para as apresentações, criou-se um cronograma contendo os dias e o título do poema vinculado ao nome da criança que iria recitá-lo. Entre as informações estava que o aluno deveria apresentar o texto memorizado para a classe e estar caracterizado de acordo com o tema do poema que recitaria, utilizando-se da criatividade e do apoio familiar. Salientamos que nessas orientações a docente apresentou uma finalidade para a leitura do gênero que seria apresentado para a turma, objetivando recitar os poemas que eles sabiam de cor. A prática de recitar os poemas na classe envolveu também os membros da família dos alunos que foram mobilizados a ler, criar e caracterizar as crianças de acordo como a temática do poema.

A docente estimulou a leitura, mesmo destacando que os alunos iriam decorar, e incentivou nessa prática a atribuição de sentidos que se dariam a partir da leitura do texto e poderia ser expresso pela caracterização do personagem e no ato da apresentação. Explicou para a classe, a todo momento, a relevância da caracterização, o que nos levou a questioná-la sobre os significados dessa estratégia. Para ela: *É o momento que eles vão ler o poema e imaginar, criar uma fantasia*. Percebe-se que tal ação possibilita expandir as significações possíveis a partir da leitura e compreensão do poema. Destacamos a importante ação da docente em oportunizar espaço para o recital de poemas para toda a classe, proporcionando

aos leitores iniciantes a experiência com o um gênero poético e de realizar a leitura para um grupo.

Participamos ao longo das observações de duas apresentações dos alunos envolvendo o projeto que iremos relatar. A primeira apresentação ocorreu no espaço da biblioteca, devido à reforma na sala de aula da turma, sendo registrada no diário de campo no dia 18 de setembro. Ao iniciar a aula, a professora retomou a abertura do projeto e fez referência e elogios à postura e caracterização da aluna que deu início as apresentações no dia anterior. Expôs e discutiu com a classe como seriam e quais as estratégias de leitura do gênero demandariam realizar para recitar o poema, como a postura para o ato da leitura e o tom de voz. Ressaltou a importância de recitar o poema sem utilizar o bloquinho, mas deixou livre o uso para os que dele sentissem necessidade. Nesse momento, um dos alunos expôs suas estratégias de leitura em casa: *O Prô, aqui eu li três vezes sem olhar no livrinho, treinei três vezes sozinho*. Entendemos assim, que foi possível a aluna ler o texto com antecedência várias vezes, familiarizar-se com seu conteúdo e formato, contribuindo para que pudesse se expressar melhor durante a leitura em voz alta.

Nessa aula, uma das crianças que participou da apresentação estava caracterizada para recitar o poema. O foco da docente antes da leitura do aluno era dotá-lo de conhecimentos quanto à linguagem oral e os procedimentos de recitação, como a entonação da voz, as expressões e o ritmo. Para ler, o leitor iniciante se apoiou no bloquinho com o texto que possuía em sua organização estrutural, quatro estrofes e nove versos que demandaram uma elaboração mais lenta para decifrar as palavras. A classe participou, ouvindo atentamente sem interferências, mostrando-se compreensiva frente à leitura do colega. Nas figuras, a seguir, é possível observar momentos das apresentações:

Figura 12- Orientação da docente para apresentação



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

A outra aula ocorreu na própria sala de aula da turma. Ao dar início às ações que envolviam o projeto, com as apresentações agendadas para o dia, fez-se necessário a docente retomar com a classe os combinados já estabelecidos no início do projeto, dado ao fato de alguns alunos não seguirem o cronograma proposto. Enfatizou-se a importância de treinar a leitura, de caracterizarem-se para a apresentação e da família apoiar as ações propostas pela escola. Mais uma vez foi possível perceber o quanto a escola é importante para promover o acesso à leitura de textos de literatura infantil, posto que, muitas vezes, isso não é possível fora desse ambiente. Nessa aula, uma das alunas declamou o poema e outra, que se apresentaria também, ao posicionar-se para o ato da leitura à frente da turma, mostrou-se tímida, o que demandou a ajuda da professora, que a questionou se havia treinado a leitura em casa e se a mesma queria um adereço, se referindo a uma máscara para o momento de apresentação. Como a aluna não se manifestou, a estratégia utilizada pela professora foi realizar uma leitura compartilhada. Percebemos que outras crianças, mesmo com dificuldades para a leitura mostraram-se entusiasmadas com as apresentações. Não foi possível acompanhar a apresentação de todos os alunos até o final do projeto, visto que a pesquisa de campo foi encerrada antes do término das atividades.

Em síntese, percebemos que na sequência de atividades apresentadas, o texto poético esteve presente no ambiente da turma do primeiro ano de forma a estimular as habilidades de consciência fonológica e, a partir dele, a docente encaminhou diferentes modalidades de leitura e atividades. Percebemos que, em seu fazer pedagógico, a professora buscou de modo criativo promover situações significativas para as crianças com o livro de poemas. Consideramos que as estratégias e procedimentos realizados contribuíram para o processo de alfabetização e letramento, uma vez que foi possível aos alunos escutar, ler, recitar, escrever, refletir, identificar aspectos sonoros, gráficos e produzir um texto coletivo desse gênero. Os discentes puderam brincar com o texto, aprender sobre o sistema de escrita e também sobre a linguagem. Evidenciamos que a base teórica do livro *Consciência fonológica em crianças pequenas* (ADAMS et al., 2006) contribuiu para que a professora ampliasse seu fazer pedagógico, propondo atividades com maior ênfase no uso do livro literário como ferramenta de auxílio no processo de alfabetização.

Contudo, observamos também a ausência, nas ações da docente, conforme já identificado em outras práticas, da mobilização de diálogos com os alunos em torno das leituras que eles fizeram para investigar o que compreenderam sobre o texto. Não oportunizou que às crianças se posicionassem sobre os significados e impressões atribuídas na leitura e

apresentações dos poemas, não priorizando as atribuições de sentido. Os dados nos revelam que apesar de objetivarem a formação de leitores críticos, as abordagens que envolveram as práticas com o texto poético não colaboraram para essa perspectiva. Entendemos que, para desenvolver o senso crítico, a criança necessita dialogar e expressar suas convicções sobre o lido. É imprescindível que se oportunize momentos de discussões, de partilha, para a construção de sentidos e criticidade sobre os textos. Tais dados demonstram o importante papel do professor na mediação entre a criança e o livro de literatura para incitar e assegurar o envolvimento dos discentes. “É preciso prática e orientação adequada para desenvolver uma postura de leitor crítico.” (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 22)

Tal constatação nos fornece elementos para levantar alguns questionamentos: O que consideram como um leitor crítico? Em que momentos se considera a relevância da criança se posicionar criticamente frente ao que ouviu ou leu? Frente a esses questionamentos é válido destacar que cabe ao professor o complexo, bem como fundamental papel na formação do aluno como leitor proficiente e crítico, desafiar e promover práticas que favoreçam a participação crítica de seus alunos ao abordar os diversos textos literários em seu fazer pedagógico.

A seguir, apresentamos outra proposta de trabalho desenvolvida na prática pedagógica da professora com os livros de literatura que oportunizou aos alfabetizados a escrita de uma narrativa.

4.5 Práticas de produção de texto na turma de alfabetização

Registramos no diário de campo, no dia 24 de setembro, uma prática de produção de texto que se deu em decorrência do uso do livro literário explorado no projeto literário institucional. Nessa aula, o objetivo da professora foi a realização da produção textual espontânea pelos alunos para compor um caderno destinado a esse fim. Esse é um trabalho que se fundamentou na proposta da Rede Municipal de Educação de Itabirito, na qual os alunos dos anos iniciais possuem um caderno de produção textual para registro escrito de diversos gêneros textuais. A produção escrita se baseou nos personagens do exemplar literário, os quais os alunos representaram durante a culminância do projeto. Inspirados nos personagens e na narrativa lida e explorada pela docente nas semanas anteriores, cada criança deveria criar a sua própria história.

Durante os vinte e oito dias de imersão na classe, essa foi a primeira proposta de escrita espontânea de uma narrativa. A aula de produção textual era ministrada às sextas-

feiras e a docente utilizava-se dessa ocasião para desenvolver a escrita de gêneros textuais diversos de forma coletiva com os educandos. Ao longo da observação, participamos de uma aula para a produção de texto a qual privilegiou-se a construção coletiva de uma ficha informativa sobre personagens folclóricos e os discentes escreveram em forma de frases alguns dados. Devido à baixa frequência de propostas que demandavam produção de textos escritos como narrativas no decorrer do período de pesquisa, buscamos verificar nos cadernos dos alunos indícios de produções textuais que representassem a escrita de forma coletiva ou individual. Encontramos nesse material o registro de alguns gêneros textuais que circulam na sociedade como avisos, convites, parlendas e cantigas. Entretanto, em sua maioria, contemplava o trabalho com a escrita de frases ou pequenos versos. Contudo, verificamos o registro de uma produção coletiva referente ao gênero poema intitulado como “Nosso poema”, de autoria dos alunos. Como não acompanhamos o contexto de produção, questionamos a docente sobre as ações realizadas em sua elaboração que, segundo ela, se deu de forma coletiva, sendo proposto à classe criar uma releitura de um poema.

Com a análise dos cadernos e das observações identificamos que a produção de textos narrativos de forma espontânea pelos alfabetizandos não era, até então, o foco da prática educativa da professora, provavelmente pelo fato de considerar que esse tipo de atividade deveria ser concebido quando os estudantes dominassem a escrita alfabética. Nessa aula, no entanto, ela propicia aos discentes, por meio da proposta da produção textual espontânea, refletir e explicitar suas hipóteses sobre a escrita para a elaboração da narrativa. Destacamos que “não é preciso esperar que as crianças escrevam convencionalmente para realizar atividades que visem desenvolver habilidades, estratégias e comportamentos de leitura e de escrita de textos” (MOURÃO; BAPTISTA, 2009, p. 44).

Salientamos que, ao propor uma produção textual, se faz necessário dotar os alunos de informações que os auxiliem a redigir sobre a temática abordada. “Construir a ideia de textos com as crianças significa articular uma gama variada de conhecimentos linguísticos, o que necessita de muito investimento pedagógico desde o início da escolarização.” (PICCOLI; CAMINI; 2012, p. 70). Para a produção textual é importante que os alunos tenham familiaridade, contato efetivo com o gênero, que entendam do conteúdo, da estrutura, para que possam escrever seus próprios textos. Como a turma participava de momentos recorrentes de leitura de narrativas oportunizados pela docente, já concebiam alguns saberes referentes ao gênero. Enfatizamos, porém, que durante os momentos de leitura com a turma ela não aprofundava na reflexão sobre as características das narrativas. A seguir, apresento o

fragmento da aula com as orientações transmitidas pela professora para orientar as crianças na escrita espontânea da história a ser produzida:

No início da aula, os alunos estavam sentados individualmente nas carteiras, a professora está à frente da classe e propõe a seguinte atividade: *Hoje, vocês vão criar sua própria história, quero que os personagens sejam vocês!* Os alunos demonstram grande interesse pela atividade. A professora seleciona algumas imagens recortadas e solicita: *Vai pensando na sua história.* Um aluno questiona se é a história da Filomena, posto que, as imagens fizeram parte do projeto literário e retratavam os personagens da história. A docente sinaliza que não, que no momento quem iria criar a história era o próprio aluno. Ela questiona: *Antes de começar precisamos?* Uma criança responde: *Pensar.* A professora pergunta: *E uma história tem que ter o que?* Aluna responde: *O título.* A professora confirma: *Isso mesmo!* Alguns alfabetizados já pronunciavam como seria o título: *O meu título será florzinha e amigas.* Outro aluno manifestou suas ideias valendo-se de marcas de abertura: *O meu será assim, era uma vez uma minhoca que sonhou em conhecer a Disney.* Complementando a resposta a professora coloca que tem que ter também o começo, o meio, e as crianças em coro respondem: *o final.* Posteriormente, ela entregou as imagens dos personagens como: flores, minhocas e outros em que a face era a foto das crianças coladas. Em seguida, deixou com os discentes uma folha em branco para a produção da escrita. (Fragmento da aula registrada no diário decampo no dia 23/09/2018).

No trecho, as estratégias utilizadas pela professora situam os aprendizes a partir da proposta de produção e explica alguns detalhes necessários ao registro do texto. A docente valorizou e instigou o levantamento de hipóteses dos discentes sobre as características do gênero e a partir de tais conhecimentos apresentados foi complementando com suas informações. Não está explícito na fala da docente para a classe a finalidade da produção textual, porém anuncia o tipo de texto que registrariam e que os personagens seriam as próprias crianças. Ao realizar a leitura ou escrita de um texto em sala de aula, faz-se necessário planejar uma finalidade clara e explicitar as condições de produção para os envolvidos contemplando o que escrever, para quem, para que e onde o texto irá circular. Quando escrevemos temos a intenção de alcançar determinados fins, e isso é o que torna as situações de leitura e produção escrita reais e significativas (SANTOS; ALBUQUERQUE; 2007, p. 97). No fragmento da aula acima, as crianças apresentaram seus pontos de vistas e demonstraram oralmente alguns saberes referentes à estrutura da narrativa, apresentando expressões que possivelmente vieram da participação em eventos de leitura em ambientes como o escolar ou familiar. Dessa forma, os alunos incorporaram em seus discursos orais determinado vocabulário ou termos presentes em textos que vivenciaram em práticas letradas. Como destaca Tfouni (2006, p. 42) “tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral, há uma interpenetração das duas modalidades”.

Percebe-se que na orientação da docente para a produção escrita não foi explorado com clareza o que deveriam escrever em cada parte da estrutura textual mencionada.

Observamos, durante a elaboração textual, que as crianças demonstravam desconhecimento da composição das informações definidas por eles como início, meio e fim. É importante privilegiar nas primeiras produções de um gênero escrito, como este em questão, que o registro se inicie de produções coletivas. Os alunos são crianças de seis anos, escritores iniciantes, e é importante que tenham vivenciado variados momentos significativos de escrita em que observam ações de um escritor competente, como também, a exploração de gêneros de forma sistemática pela professora. É relevante que se forneça objetivos para a produção, explicita a finalidade, que se justifiquem as escolhas por determinado gênero e apresente suas características específicas. Os alunos vão aos poucos se apropriando da estrutura, das especificidades do gênero e das capacidades necessárias para se comunicar por meio de registros escritos. Quanto maior o contato e a discussão sobre os diversos tipos de gêneros em sala de aula, mais facilidade de apropriação as crianças terão, posto que é de fundamental:

(...) importância de termos modelos para a escrita dos textos, ou seja, para aprendermos a escrever, precisamos ler textos variados, para construirmos uma bagagem de conhecimentos temáticos e de conhecimentos relativos às características dos vários gêneros textuais. Em suma, queríamos deixar claro que consideramos que a leitura é essencial para a aprendizagem da escrita (LEAL; MELO, 2007, p. 87)

Com a atividade foi possível observar que muito dos alunos, de acordo com a sua hipótese de escrita, estavam construindo, formulando e reformulando seus conhecimentos sobre a língua escrita para produzir o texto, porém, percebemos que a intervenção da professora para mediar o processo é que possibilitou atingir os objetivos. Para Mourão e Batista (2009, p. 45), a mediação da professora é necessária para as crianças de seis anos, não somente pelo fato de ainda não dominarem com autonomia a escrita e leitura de textos, mas também porque a interação por meio da escrita demanda situações de produção ainda desconhecidas. No decorrer da realização da produção textual foram necessárias várias intervenções. A professora ficou com um grupo a sua volta, o qual ajudava com os sons das sílabas para a construção das palavras. A interação voltava-se para análise das palavras, para formar as frases que aos poucos foram compondo a história. Dessa forma, dialogavam sobre o sistema de escrita e, ao registrar, apresentavam suas hipóteses. Cabe salientar que o texto produzido pode servir para o professor como um indicador do que o aluno já sabe em termos da escrita. A estratégia utilizada pela docente foi de ser a escriba de alguns alunos, anotando em um rascunho as ideias expressas por eles para que pudessem transcrever.

Uma média de três alunos que estavam no nível alfabético de escrita conseguiram encerrar o registro escrito que ainda requeria uma revisão em relação à coerência dos fatos

narrados e puderam ler para a professora. Ela sinalizou sobre um dos textos produzidos: *Olha, a história da nossa coleguinha aqui ficou muito boa. Vou ler para vocês*. Alguns educandos foram até a mesa da criança parabenizá-la pela história, demonstrando que gostaram. Quando a professora possibilitou espaço para ler o texto escrito pelo educando, mostrou um objetivo real para a escrita do gênero que se aproxima de práticas realizadas socialmente, uma vez que as histórias produzidas nos livros têm uma finalidade que é a apreciação do leitor. Portanto, mesmo que a docente não tenha esclarecido os objetivos da produção para os alunos, o texto elaborado pelas crianças destinou-se a leitura da professora e não tão somente para compor um registro no caderno de produção de texto sem circular na esfera escolar.

Essa atividade de escrita individual da história demandou muito tempo e não chegou a ser concluída por todos os alunos da classe. Há de se destacar que nessa aula a docente articulou o desenvolvimento de algumas capacidades que envolvem o processo de letramento, já que envolveu a produção de um gênero textual, e o processo de alfabetização nos aspectos de discussão sobre a língua escrita. As crianças tiveram a oportunidade de desempenhar o papel de escritoras antes mesmo de estarem, convencionalmente, alfabetizadas.

4.6 Práticas de promoção de leituras espontâneas de livros literários

Ao longo da pesquisa empírica observamos três momentos em que a professora oportunizou em sua prática docente espaço e tempo para o acesso livre das crianças aos acervos de livros de literatura infantil para exploração e leitura espontânea. Consideramos nesse estudo a leitura “espontânea” como a leitura de literatura infantil realizada pelos próprios alunos. Nas ocasiões em que tal ação foi possível, os leitores iniciantes puderam estabelecer relações uns com os outros sobre o enredo, personagens e descobrir informações importantes sobre a linguagem escrita por meio da mediação de um colega ou individualmente.

A primeira situação observada em que a docente propiciou às crianças explorar os livros do acervo do cantinho da leitura foi registrada no diário de campo no dia 20 de junho. Nessa ocasião, foi possibilitada aos discentes que encerravam suas atividades a escolha para a leitura de uma revista em quadrinhos que estavam dispostas com a capa virada para cima em uma trilha no chão da sala de aula. Tal ação possibilitou aos discentes arriscar leituras e revelar o que já compreendiam sobre o gênero. Porém, os alunos que apresentavam dificuldades e atrasaram no término da atividade não puderam usufruir do momento de leitura.

Em situação desenvolvida no dia 20 de agosto, no espaço da biblioteca da escola, a docente anunciou no início da aula: *Hoje vamos novamente à biblioteca! vocês vão ler e depois terá a visita da Filomena.* Os alunos ficaram animados com o anúncio da atividade, ficando evidente, pela reação deles, que se tratava de uma atividade pela qual tinham interesse. Pensamos no potencial desse ambiente que é a biblioteca escolar para auxiliar na inserção e participação da criança na cultura do escrito, contribuindo para a descoberta do prazer de ler as obras literárias, de explorar, de dialogar sobre o que se viu ou leu e expandir os repertórios de leituras. Esse espaço “contribui para o encontro de leitores e suas leituras, nas variadas linguagens, suportes e formas de expressão, promovendo e incentivando experiências partilhadas” (VERSIANI; YUNES; CARVALHO; 2012, p. 133). Para Carvalho (2012), são vastas as atividades que podem ser realizadas no âmbito da biblioteca e que, as mais representativas culturalmente nesse ambiente são a contação de histórias ou a hora do conto. Nesse espaço, a professora organizou os grupos, selecionou e disponibilizou um exemplar do acervo para cada criança que manusearam, dialogaram com outros colegas sobre suas descobertas. Outros passavam o dedo sobre a escrita e arriscavam uma leitura. Foi possível observar atentamente que durante o tempo em que puderam apreciar e ler os livros antes da leitura realizada pela professora, esses leitores iniciantes gostaram.

Nesse mesmo dia, no retorno para a sala de aula, presenciamos outra atividade que se refere a roda de recontos dos livros lidos com a família. Durante a entrevista, quando questionada se à prática de encaminhamento de livros literários para a leitura das crianças com seus familiares possibilitava observar resultados no processo de alfabetização ela ressaltou que:

Ah sim! eles ficam mais entusiasmados, “A eu li para fulano, eu consegui ler, então foi interessante porque eu dei conta de ler e minha mãe falou que estou de parabéns” Tem um retorno positivo.

Em seu relato, percebe-se que a docente tem um retorno positivo da leitura realizada no âmbito familiar, o que demonstra que os alunos foram capazes de utilizar-se de estratégias de leitura e ler para outra pessoa. Nessa data, o retorno do livro para a escola não foi o esperado pela professora que explicou que alguns alunos não estavam praticando a leitura em casa com os responsáveis e que já havia conversado sobre o assunto na reunião de pais. Comentou também que vários educandos não retornavam com o exemplar para a escola, o que a deixava frustrada. Inferimos pelo exposto que a mediação como livro de literatura infantil para as crianças inseridas na turma do primeiro ano ocorria com maior ênfase no âmbito

escolar. Isso reafirma que a escola é uma das principais agências de letramento e espaço para a promoção de práticas de leitura a partir de textos literários. Dessa forma, a professora torna-se um sujeito significativo na formação desses leitores e é importante que ela tenha consciência do seu papel. Ao propor o reconto oral, a professora propicia que os alunos possam se posicionar para a classe e reconstruir oralmente o texto utilizando-se de conhecimentos memorizados para ordenar a sequência de fatos, utilizar e apropriar-se de expressões que aparecem nos textos. Essa atividade implica em um momento de elaboração pela criança do que sabe sobre a narrativa e a melhor forma de contá-la com suas próprias palavras, a fim de que os ouvintes possam compreender (FRANCO, 2010, p. 113).

Em outra ocasião, registrada no diário de campo no dia 18 de setembro, para sanar uma dificuldade de uma aluna para apresentação no recital de poemas, a docente sugeriu aos alunos a escolha de um livro para realizar a leitura compartilhada. Essa proposta da professora para reparar uma dificuldade que emergiu na classe aconteceu em um momento significativo, que mobilizou as crianças a elaborar conhecimentos sobre a língua escrita e criar estratégias para a leitura de livros literários do acervo que estava armazenado no armário da sala. No decorrer desse momento, foi importante circular por entre as duplas que estavam sentadas ou deitadas e observar de perto o envolvimento com os exemplares. Notamos que analisavam as capas e as imagens nelas estampadas, apontavam para detalhes do projeto gráfico, dialogavam com os colegas sobre suas impressões, trocavam de exemplar com a possibilidade de escolher o que desejavam e liam por simples prazer.

Como a classe era heterogênea em níveis de leitura, as crianças que estavam lendo alfabeticamente ajudavam os colegas que ainda não liam. Ao propor essa organização em duplas para a leitura a docente favoreceu a interação com o texto, o que pôde contribuir com o avanço dos alunos em habilidades de leitura e escrita. Percebemos uma disputa entre as duplas por um livro utilizado em aulas anteriores na Hora do Conto e em atividades de leitura e escrita registradas no caderno das crianças as quais tivemos acesso, mas não participamos da construção. Tal disputa demonstra como a leitura realizada pela professora exerce influência sobre as escolhas literárias das crianças. O aluno que recorreu ao exemplar primeiro ainda não lia convencionalmente utilizou-se das imagens para realizá-la, retomando pontos da narrativa lida pela docente. O apoio na linguagem visual propicia outras possibilidades de leitura e fornece pistas para que a criança possa fazer inferências e interagir com o colega.

Uma das duplas, ao terminar de ler uma frase identificou aspectos sonoros da linguagem e expressou ao colega: *Olha rimou!* Em seguida, transferiu o livro para o parceiro que estava em fase inicial de aquisição da leitura e explicou a estratégia usada: *Eu leio duas,*

ele lê duas. Nota-se que aprendem também a compartilhar, a criar modos de ler. É fundamental oportunizar espaços para que os alunos criem estratégias para ler e dialogar sobre suas próprias leituras, visto que “o ato de ler nos exercita para sairmos ao encontro do outro com a disposição para o diálogo.” (YUNES, 2009, p. 38).

As observações da rotina da turma indicaram que o trabalho com os livros literários infantis para a leitura e exploração espontânea dos leitores iniciantes não se constituía propriamente como uma prática pedagógica intencional, consolidada de forma sistemática pela docente. Essas leituras ocorriam de forma esporádica em situações ocasionais e não planejadas. Leal e Albuquerque (2010) esclarecem:

A inserção da literatura em sala de aula não pode ser algo ocasional, acidental e nem pode fazer parte de um preenchimento de tempo sem intencionalidade. O professor precisa realizar atividades constantes, planejadas, em que os estudantes tenham acesso ao texto literário, mas possam também refletir coletivamente sobre tais textos, e que esses possam ser modelos de escrita para outros textos (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 101).

A docente não concebia em sua rotina em sala de aula como algo sistemático a leitura dos livros literários realizadas pelas próprias crianças. Nessa direção, nos inquieta o por que não propor a leitura das obras pelos alunos como uma atividade sistemática no planejamento? O que falta para o professor trabalhar nessa perspectiva? Há que se colocar que a aprendizagem da linguagem pela criança se dá pelo contato e interação com a escrita, tanto ao observar uma pessoa mais experiente realizando a leitura, quanto realizando suas próprias leituras. Dessa forma, é relevante que, ao mesmo tempo em que o alfabetizando se apropria do sistema de escrita, se torne usuário do texto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificar e analisar as práticas docentes no tratamento didático com a literatura infantil em contexto de alfabetização de crianças de seis anos inseridas no primeiro ano do ensino fundamental foi o propósito desta pesquisa. Para isso, realizamos um estudo em uma escola pública de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Itabirito.

A análise dos dados da prática investigada nos possibilitou compreender, em um primeiro momento, que a docente utilizou os livros de literatura infantil em sua prática na alfabetização das crianças. A literatura infantil esteve presente, conforme destacado por Soares (2015), como apoio pedagógico ao processo de introdução das crianças à cultura do escrito. A professora apresentou uma crença positiva quanto ao trabalho com os textos literários na alfabetização, demonstrando consciência em seus relatos sobre a relevância de propor práticas e de oportunizar espaços para a leitura de literatura no contexto escolar, aproximando os alunos dos bens culturais que são os livros. Crença positiva está sendo entendida como aquela que aponta para práticas com os livros de literatura infantil como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

No fazer docente foi possível evidenciar que a literatura infantil esteve presente mediando as relações ensino-aprendizagem nas seguintes práticas: práticas que envolveram a leitura em voz alta, práticas com foco em habilidades de consciência fonológica, prática de produção textual, práticas de promoção de leituras espontâneas dos alunos e práticas fundamentadas em diferentes perspectivas metodológicas. Esse conjunto de práticas desenvolvidas pela professora nos ajuda a compreender, mesmo que de forma parcial, a complexidade que envolve o processo de alfabetização e a necessidade de se lançar mão de múltiplas perspectivas didáticas. O trabalho da professora em sala de aula, no trabalho com a literatura, nos conduz a considerar que não é possível determinar uma única maneira de se realizar o fazer pedagógico. Por mais que muitos docentes definam que utilizam métodos “x” ou “y”, esse estudo nos leva a refletir sobre os limites dessas afirmações ou crenças de professores e professoras. O processo de alfabetização vai para além da adoção de um ou outro método, ele demanda a construção de um olhar para a diversidade da aprendizagem, salientada por Ferreiro em seus estudos, bem como a complexidade de se pensar um ensino para essa diversidade.

Em relação as práticas com a literatura no processo de alfabetização, as análises apontaram para a existência de fatores que podem limitar as potencialidades no trabalho com o livro literário como instrumento de qualidade no processo de alfabetização. Isso significa

que, se o livro for utilizado de maneira a levar o aluno a simples decodificação, a não apreensão dos significados possíveis e selecionado com fins moralizantes, ele pode produzir um processo de vivência ou de experiência com o sistema de escrita pouco qualificável. Por outro lado, sinaliza para aspectos que podem contribuir com o trabalho na perspectiva da formação de leitores literários que implica no contato com a obra completa em seu suporte original, na convivência com propostas de leitura de literatura de forma prazerosa e lúdica.

Nesse sentido, os dados conduzem para algumas reflexões no campo da formação docente frente às práticas desenvolvidas e os discursos observados, que oscilavam entre o que chamamos de tradicional e a inserção de elementos de base conceitual. Conforme apontam Kleiman e Martins tal ação se configura como uma situação híbrida:

[...] 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).

Nesse panorama, no que tange à concepção de alfabetização que predominou no contexto investigativo, os dados apontam que a prática desenvolvida pela docente oscilava entre novas concepções referentes ao ensino da escrita alfabética com a presença de um texto literário para desenvolver habilidades de consciência fonológica, e outras atividades de alfabetização com subsídios em concepções teóricas “tradicionais” por meio do método sintético. Percebemos que a professora buscou desenvolver seu fazer pedagógico de acordo com suas crenças em relação aos conceitos de alfabetização, letramento, implicando no desenvolvimento do ensino como algo lúdico, que ocorre por etapas progressivas. Nessa perspectiva, instituiu um trabalho que parte das partes para o todo (letras, sílabas, palavras, sentenças e textos) e do simples para o complexo (de sílabas simples para sílabas complexas).

No conjunto de aulas observadas, identificamos nos encaminhamentos didáticos propostos pela docente, nas práticas com o texto literário, certa ênfase para garantir aos alunos conhecer os elementos que constituem as unidades de nossa língua, e não necessariamente no uso da língua escrita. Dessa forma, relacionando tal fato a algumas falas da professora, observamos uma crença na perspectiva de leitura como decodificação que permeou as práticas de ensino com as obras literárias. Outro achado importante se refere ao trabalho com a literatura infantil enquanto objeto estético, que na perspectiva da docente prevaleceu a tão somente leitura de literatura, em que o foco foi propiciar aos alunos o prazer em ouvir as

histórias e evocar algum tipo de ensinamento e questões de cunho moral. Esse dado nos chama a atenção para o que pesquisas têm evidenciado no que se refere ao tratamento didático com a literatura em sala de aula numa perspectiva de formar comportamento e não de literatura como formação da criança enquanto leitora literária.

A investigação revelou, ainda, que a docente não considerou o contexto de recepção e produção de sentidos por parte dos alunos frente ao que se ouviu ou leu. Em algumas situações observadas, os alunos participaram como ouvintes passivos e foram pouco exploradas estratégias de leitura que possibilitassem o envolvimento das crianças de forma dialógica e que promovessem a troca e socialização de experiências, a discussão das preferências e apresentação de conclusões. Nos inquieta, nesse sentido, pensar que tipo de leitor se quer formar a partir desse trato didático com o texto literário. Partimos do princípio que a formação do leitor passa pela abertura discursiva, das indagações que se propõem para a busca de novos conhecimentos. A falta da problematização do que foi lido pode limitar a compreensão do texto. Se faz necessário investir na formação de leitores críticos que saibam questionar, apresentar seu ponto de vista e se posicionar frente as variadas demandas do mundo contemporâneo. Assim, cabe aos docentes pensar em uma perspectiva de leitura que envolva compreensão, a literatura infantil como arte, com suas especificidades, aberta a diferentes interpretações, como também no aluno ativo, capaz de atribuir significados ao que lê e transferi-los para a sua realidade.

Em suas ações e estratégias desenvolvidas com a turma de alfabetização, percebemos que a professora contemplou uma perspectiva do letramento ao inserir seus alunos em um ambiente com práticas letradas. Contudo, não aprofundou e formulou questões que pudessem oportunizar às crianças refletir sobre as características do gênero literário, como função, contexto de circulação, suporte (COSTA VAL, 2007), entre outros elementos essenciais. Observamos que foram menos privilegiadas pela docente as práticas de produção de texto e possibilidades para a leitura e exploração dos livros de literatura infantil pelas próprias crianças. As atividades que contemplavam essa perspectiva ocorreram com mais intensidade no segundo semestre letivo. Inferimos que tais ações sustentam-se na crença da professora deque são práticas posteriores a apropriação do sistema de escrita alfabético, conforme destacado por ela ao conceituar o termo letramento. É preciso, no entanto, para além do convívio com os textos, compreender que a aprendizagem da escrita alfabética só fará sentido para aqueles que compreendem suas formas de uso. Portanto, é necessário assegurar, sistematicamente, momentos para o uso e a reflexão sobre os gêneros.

Por outro lado, constatamos um movimento contrário à perspectivas tradicionais que se deu a partir de um suporte teórico metodológico que possibilitou a docente ampliar o seu fazer pedagógico, se configurando em uma prática pedagógica intencional. Nessas ocasiões, planejou e desenvolveu de forma articulada uma sequência de atividades a partir de uma obra literária com o foco na reflexão e análise da microestrutura da língua, que envolveu o reconhecimento de fonemas e grafemas para a formação de determinadas palavras. Também teceu algumas análises sobre as características do gênero. A obra literária foi utilizada de forma prazerosa, como instrumento mediador que estimulou o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica que contemplaram o reconhecimento de rimas, de segmentos iguais em palavras faladas e escritas. Identificamos que a mediação da docente foi extremamente relevante, promovendo, por meio de diferentes modalidades de leitura, a curiosidade das crianças. Provocou a reflexão sobre a língua escrita e favoreceu a participação dos alunos de forma ativa ao interagir nos debates e expressar opiniões. Consideramos como positivo as práticas desenvolvidas que desafiaram os alunos a perceber a pauta sonora e interagir com os sons das palavras, fundamentais para a aquisição do sistema de escrita alfabético. Foi notória a riqueza dessas situações para a aprendizagem das crianças. Verificamos nas sequências de aulas estabelecidas que em algumas das práticas a docente garantiu uma articulação possível entre os processos de alfabetização e o letramento.

A realização desse estudo nos possibilitou verificar ainda que a literatura estava presente na sala de aula também na perspectiva da fruição e deleite. Observamos a atividade Hora do Conto com a leitura deleite, implementada no fazer docente a partir da formação continuada no âmbito do PNAIC, o que mostra também a relevância da formação continuada. Essa estratégia de leitura de literatura tinha um lugar privilegiado na prática da professora com recorrente oferta de tempo na rotina diária e espaços que delimitavam alterações positivas na organização dos discentes na sala de aula. Houve, nessas ocasiões, a predominância da modalidade de leitura em voz alta pela professora dos livros literários com caráter lúdico, em que, ao desenvolvê-la, buscou mediar com entonação da voz para demarcar cenas, falas dos personagens, fazendo os uso de recursos como fantoches, fantasias e expressões faciais para despertar a imaginação e atenção das crianças. “A mediação docente que não reprima, mas incite a imaginação de cada aluno no pacto com o texto, constitui um componente essencial do processo escolarizado de leitura literária (PAULINO, 2014, p. 177 e 178).

Reconhecemos que a professora contemplou a utilização das obras literárias sempre em seu suporte original, o livro, o que contribui para uma escolarização adequada da literatura

e possibilita às crianças observarem aspectos do projeto gráfico e da materialidade. A literatura infantil pode “ser usada para o processo de ensino e aprendizagem que envolve aspectos da linguagem, mas deve também garantir que se conjuguem essas atividades às possibilidades de leitura da literatura no suporte do livro” (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p. 110). Essas estratégias apresentam-se como mais uma alternativa de encontro das crianças com as obras literárias, o que favorece na construção de saberes referentes aos aspectos que configuram os livros de literatura infantil, ampliam o repertório literário e oportunizam conhecimentos sobre a língua escrita e sedimentação do gosto pela leitura desde o início do processo de alfabetização. Constatamos que na sala de aula tem-se um trabalho inicial com o letramento literário, mas que necessita ser ampliado por meio de um ensino sistemático que vise proporcionar aos alunos compreender as especificidades do gênero, que para além do prazer possa formar leitores ativos, autônomos, que saibam futuramente escolher bons textos para leitura e posicionar-se criticamente frente ao que leu.

Os dados suscitaram outras considerações quanto as práticas observadas que se efetivaram na classe, tendo em vista as crenças com as quais atua a docente, que nos levam a pensar sobre como a formação continuada tem contribuído para a mudança na prática, no ressignificar do que foi apreendido nos processos de formação. É possível refletir também sobre a história do sujeito professor que antecede sua atuação em sala de aula, e que muitas vezes reproduz elementos de seu processo de escolarização e formação acadêmica. Há de se pensar também, frente às práticas observadas, na necessidade de subsídios teóricos e espaços de discussões que levem os educadores à reflexão sobre o fazer pedagógico para promover uma prática pedagógica de qualidade e emancipatória, para não se perder no processo e promover o aprendizado das crianças.

Finalizando, esperamos que esse estudo constitua-se em uma contribuição para reflexões que envolvem práticas com a literatura infantil no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e que possa colaborar com reflexões, principalmente, na área de formação de professores no campo da alfabetização e da formação de leitores. Dessa forma, a finalização dessa pesquisa sinaliza também para a relevância de um trabalho articulado entre pesquisadores e professores no sentido de refletir e compreender o sentido da prática docente na formação do leitor o que suscita um novo questionamento como: Que sentidos tem a prática pedagógica de professores com a literatura infantil a partir da intervenção de pesquisadores por meio da pesquisa ação? Portanto, tal questionamento entre outros poderão ser suscitados e abrir novos caminhos para novas investigações com futuros desdobramentos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- ADAMS, Marilyn “et al.”. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALBUQUERQUE, Eliana. Conceituando alfabetização e letramento In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ANDRÉ, Marli. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005. Série Pesquisa, vol. 13.
- ARAGÃO, Cleudene. *Literatura e formação inicial e continuada do professor leitor literário: um entre-lugar ou um não-lugar?* In: XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano, 2018, Belo Horizonte. Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano, Belo Horizonte, 2018.
- ASSUMÇÃO, Jéferson. *Leitura cultural, crítica ou utilitária*. In: AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.
- BAPTISTA, Monica. *Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona*. In: MACHADO, Zélia Versiani (Org.). *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*. Curitiba: Positivo; Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2012.
- BAPTISTA, Mônica; MONTEIRO, Sara. (Orgs.). *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARCELOS, Ana. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BARCELOS, Ana. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas*. Linguagem & Ensino. Pelotas: 2004.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BUZATO, Marcelo. *Letramento e inclusão: do estado – nação à era das TIC*. Delta, vol. 25, no. 1, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v25n1/a01v25n1.pdf>. Acesso em: 01/05/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: *currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1*/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Literatura na hora certa: guia 1: 1º ano do ensino fundamental: PLND/PNAIC Alfabetização na hora certa 2015 / Ministério da Educação.* Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *PNBE na escola: literatura fora da caixa: Guia 2 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.* Brasília, DF: MEC; Belo Horizonte: CEALE, 2014.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. *Guia do Livronauta: sobrevoando o tesouro da biblioteca e aterrissando na prática / Secretaria de Educação Fundamental.* Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto.pdf>. Acesso em: 25/03/ 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Histórias e histórias: guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE: literatura infanto-juvenil.* Brasília: MEC; SEF, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso em: 25/03/ 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.* Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/08/2017.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.* Diário Oficial da União, Brasília, 14 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 09/02/2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC.* Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10/12/ 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.* Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 07/11/2018.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil.* São Paulo: Brasiliense, 1995.

CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAGLIARI, Luiz. *Alfabetização & Linguística.* São Paulo: Scipione, 1992.

CAGLIARI, Luiz. *Alfabetizando sem o ba – be – bi – bo – bu.* São Paulo: Scipione, 1999.

CAMPOS, Cleide. *Letramento literário e bibliotecas escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos.* 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo, SP; Rio de Janeiro, RJ: Duas Cidades, 1995.

- CARVALHO, Maria. Biblioteca escolar, lugar privilegiado da leitura literária? In: MACHADO, M. Z. V. *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*. Curitiba: Positivo, 2012.
- CASTANHEIRA, Maria. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.
- CASTANHEIRA, Maria; STREET, Brian. Práticas e eventos de letramento. In: FRADE, Isabel; VAL, Maria; BREGUNCI, Maria (Orgs.). *Glossário CEALE. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita -CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014. Disponível: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em: 03/05/2018
- CASTANHEIRA, Maria; GREEN, Judith; DIXON, Carol. *Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social*. Revista Portuguesa de Educação. 2007, 20 (2), p. 7-38. Disponível em: <http://scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a02.pdf>. Acesso em: 10/05/2018.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary; EUZÉBIO, Michelle; Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. In: *Linguagem em (Dis)curso*. Vol. 13, n. 1, p.13-34 jan./abr. 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ld/v13n1/a02v13n1.pdf. Acesso em: 22/05/2018.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CORRÊA, Hércules. Prefácio. In: TONINI, Adriana; CORRÊA, Hércules (Orgs.). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Letramentos múltiplos e multiletramentos: entre teorias e práticas*. Várzea Paulista: M&W Comunicação Integrada, 2017.
- CORRÊA, Hércules. Letramento literário na escola. In: Lúcia, Cyranka; Tânia, Magalhães. (Org.). *Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. 1ed. Juiz de Fora: UFJF, 2016.
- CORSO, Helena; SPERB, Tânia; SALLES, Jerusa. *Leitura de palavras e de texto em crianças: efeitos de série e tipo de escola, e dissociações de desempenhos*. Letras de Hoje (Impresso), v. 48, 2013.
- COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2017.
- COSSON, Rildo. *A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?* Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente- SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais*. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento

COUTINHO, Marília. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Arthur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 46-70.

CHARTIER, Anne. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2005.

EUZÉBIO, Michelle. *Um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FERREIRA, Andréa; ROSA, Ester; TELES, Rosinalda. A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares. In: *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno vamos brincar de reinventar histórias*. Brasília: MEC/SEB, p.16-27, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/94.pdf> Acesso em: 03/04/2017

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, Anita. *O livro de Lili*. ed. Belo Horizonte: Editora do Brasil, 1961.

FRADE, Isabel. *Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais*. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>> Acesso em: 16/08/2018.

FRADE, Isabel. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRANCO, Maria. *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. Rev. bras. Estud. pedagógico. (On-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: Acesso em: 08/05/2019.

FRANCO, Marco. *Prática pedagógica: construindo o espaço da oralidade em sala de aula*. 1.ed. Curitiba: CRV, 2010.

FRANCO, Marco. *Paralisia Cerebral e Práticas Pedagógicas: (in)apropriações do discurso médico*. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina, UFMG. Belo Horizonte, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores. In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. J. (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

GONÇALVES, Adair; PINHEIRO, Alexandra. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley. *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*. *Ling. Soc.* II 49-76. Printed in the States of America, Cambridge University Press, 1982.

JACCOUD, Mylene. MAYE, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Preciso “ensinar” letramento? Não basta saber a ler e escrever?* Série Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas series iniciais. Brasília: MEC Campinas: CIFE/UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 16ª edição. São Paulo: Pontes Editora, 2016.

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.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LEAL, Telma; PESSOA, Ana. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf>
Acesso em 17/06/ 2018.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; COSSON Rildo (Coord.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 89 a 106, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78412011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06/06/2018.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Francisca; LÚCIO, Iara. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel (Orgs.) *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira Maciel. *Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. 2001, 00f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MACHADO, Maria; MONTUANI, Daniela; ALMEIDA, Eliana. Literatura na sala de aula: possibilidades de leitura literária no ciclo inicial da escolarização. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização*. Brasília: MEC/SEB, 2015. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/145.pdf>. Acesso em: 23/05/2018

MACHADO, Maria; BATISTA, Patrícia. Vamos brincar de poesia? A poesia no 1º ano do Ensino Fundamental. In: SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. (Org.). *Guia literatura na hora certa: 1º ano do Ensino Fundamental PNLD/PNAIC*. 1º ed. Brasília: MEC/SEB, 2015, v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17627-guia-01-literatura-hora-certa&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23/05/2018

MACHADO, Maria. *Literatura: a criança e a leitura literária: livros e espaços de mediações*. Brasília: Positivo, 2012.

MACHADO, Maria. Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos. In: MACIEL, Francisca; BAPTISTA, Mônica; MONTEIRO, Sara. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MACHADO, Maria. Literatura e Alfabetização: Quando a criança organiza o caos. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

MACHADO, Maria; CORRÊA, Hércules. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. In: RANGEL, Egon; ROJO; Roxane (Orgs.). *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. São Paulo: UNIFESP; Brasília: MEC/SEB, 2010.

MAGALHÃES, Rosangela. *Alfabetizar letrando: mudanças (im)previsíveis no ensino fundamental de nove anos*. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

MONTEIRO, Sara; BAPTISTA, Mônica. *Alfabetização e letramento: o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita em classes do primeiro ano do ensino fundamental*. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o futuro: anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF, 2009. p. 17-35.

MARCUSCHI, Luiz. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAIS, Artur. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur; LEITE, Tânia. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Aprendizagem do sistema de escrita*. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: [http://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano1/unidade_03_ano_01_azul\(teste_figuras\)\(07_11_2012\).pdf](http://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano1/unidade_03_ano_01_azul(teste_figuras)(07_11_2012).pdf). Acesso em: 10/04/2018.

MORAIS, Artur. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização: Apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2010.

MINAYO, Maria. (Org.); DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 30ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

MORTATTI, Maria. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.

MORTATTI, Maria. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 27 abr. 2006. Disponível em. Acesso em: 12/11/ 2017.

OLIVEIRA, Ana. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coords.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB. Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 41-54, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 24/01/2017.

OLIVEIRA, Ieda. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

PAIVA, Aparecida. CORRÊA, Hercules. *Literatura & Alfabetização: impasses e possibilidades*. São Paulo: VIA ATLÂNTICA, N. 28/12/2015.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUE, Paula. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: CASTANHEIRA, Maria; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel. *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica: CEALE, 2008.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. *Literatura e Leitura Literária na Formação Escolar: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida. et. al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. 1 ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: por vielas e alamedas*. In: Revista da FAGED – Universidade Federal da Bahia. N. 05, 2001.

PAULINO, Graça. *Formação dos leitores: a questão dos cânones literários*. In: Revista Portuguesa de Educação, v. 17, no. 1, Braga, Universidade do Minho, 2004.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: FRADE, Isabel; VAL, Maria; BREGUNCI, Maria (Orgs.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG/CEALE, p. 177 - 178, 2014.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p 68.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise: novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

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

RAMOS, Flavia. A literatura me alcança pelas imagens que a constituem: Reflexões epistolares. In: *PNBE na escola: literatura fora da caixa* / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon; ROJO, Roxane (Orgs.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, Roxane. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas-SP: Mercado das letras, 1998.

SALLES, Jerusa; PARENTE, Maria. *Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura*. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2002.

SARAIVA, Juracy. A situação da leitura e a formação do leitor. In: SARAIVA, Juracy (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria (Orgs.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. *A reinvenção da alfabetização*. In: Revista Presença Pedagógica (Julho/Agosto, 2003). Disponível em: http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52_trecho.htm. Acesso em: 16/04/2017.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003b.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica /CEALE/FAE/UFMG, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. 9ª. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Introdução ao Guia. Literatura na hora certa: guia 1: 1º ano do ensino fundamental: PNLD/PNAIC: *alfabetização na idade certa 2015*. Brasília: MEC/SEB, 2015.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, Renata; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp: 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143> Acesso em: 02/05/ 2017.

- SOUZA, Renata; COSSON, Rildo. *O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário*. Educar em revista. Curitiba, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov./dez.2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62764/37186>. Acesso em: 18/01/ 2019
- SOUZA, Renata; GIROTTO, Cyntia. *Era uma vez... Uma caixa de histórias: Prosa no acervo do PNBE 2014*. In: BRASIL, *PNBE na Escola: literatura fora da caixa*. Brasília: Ministério da Educação, 2014, vol.1, p. 31- 45.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.
- STREET, Brian. *Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil*. Cad. CEDES vol.33 n. 89 Campinas Jan./Abr. 2013. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>>. Acesso em: 20/05/2018
- STROMQUIST, Nelly. *Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 301-320, jul./dez., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a08v27n2.pdf>. Acesso em: 24/05/2018.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- TFOUNI, Leda. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.
- TFOUNI, Leda. *Letramento e alfabetização*. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- TRIVIÑOS, Augusto. *A pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1995.
- VAL, Maria. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria; MENDONÇA, Rosa (Orgs). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf> Acesso em: 20/05/2018
- VERSIANI, Daniela. YUNES, Eliana. CARVALHO, Gilda. *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura*. São Paulo: Editora UNESP; Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, 2012.
- VIEIRA-ABRAHÃO, Maria. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymarará, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. *A escola e a leitura de literatura*. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de observação

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista

APÊNDICE A- Roteiro de observação

I – IDENTIFICAÇÃO

Data: _____

II – Situações a serem observadas:

A – Organização da aula:

Momentos e espaços destinados ao trabalho com os livros literários.

Participantes envolvidos

B – Desenvolvimento da prática docente com a literatura

- Estratégias metodológicas utilizadas pela professora nas práticas com as obras literárias com as crianças de seis anos. (Atividades propostas, objetivos, suporte do material de leitura literária);
- Estratégias utilizadas pela professora para escolha dos livros literários e atividades realizadas que contemplem o campo da literatura desenvolvidas com a turma;
- Formas de mediação desenvolvidas pela professora com as crianças em processo de alfabetização em práticas com os livros de literatura infantil.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (semiestruturada) com a professora

Pesquisa: “Alfabetização e literatura na sala de aula: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos”.

A entrevista e as questões formuladas no decorrer da mesma seguirão o seguinte roteiro:

- Identificação, formação, trajetória e prática profissional da entrevistada;
- Conhecimentos sobre os conceitos de alfabetização, letramento e letramento literário;
- Crenças sobre relevância do trabalho com literatura infantil no processo de alfabetização;
- Percepções em relação as práticas pedagógicas e objetivos das atividades com a Literatura no desenvolvimento da leitura e escrita no processo de alfabetização das crianças;
- Percepções sobre as estratégias e formas de mediação utilizadas frente ao trabalho desempenhado com a turma em relação a aprendizagem da leitura e escrita, mediados pela Literatura infantil;
- Percepções sobre os critérios que orientam a seleção dos livros literários a serem trabalhados com a turma;
- Percepções sobre os conhecimentos que informam e subsidiam a prática pedagógica ao trabalhar com a Literatura infantil em sala de aula;

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do professor

ANEXO B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos pais

ANEXO A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – professor

Eu, _____,
portador do RG nº _____, professor(a) da Escola
Municipal _____, fui
convidado(a) pela pesquisadora Daniela de Carvalho Pena Gonçalves¹ para participar de sua
pesquisa intitulada “Alfabetização e literatura na sala de aula: um estudo sobre práticas de
uma professora com crianças de 6 anos”.

Estou ciente de que a pesquisa está sob a orientação do Professor Dr. Marco Antonio
Melo Franco² (UFOP) e coorientação do Professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa³, tem por
objetivo principal identificar e analisar as práticas pedagógicas dos professores no que se
refere a eventos com a literatura no processo de alfabetização. Espera-se que a pesquisa
contribua para a reflexão sobre intervenções e mediações pedagógicas com a literatura nas
escolas e para a construção de políticas de formação de leitores e de docentes.

Possuo a informação de que a participação é voluntária e não obrigatória, não
havendo nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação, e que a
mesma ocorrerá por meio de entrevista semiestruturada. Em qualquer momento, ao longo da
pesquisa, poderei retirar minha participação, se julgar necessário, suspendendo ou
interrompendo a mesma.

Foi assegurada a minimização dos riscos relacionados à identidade dos participantes
por meio de medidas que garantam a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa quanto
aos dados confidenciais. Os nomes dos participantes não serão citados em nenhum documento
produzido pela pesquisa. O pesquisadora solicitou permissão para registrar em áudio as
entrevistas a serem realizadas e se responsabiliza por quaisquer danos que possam vir a
ocorrer.

A participação na pesquisa não envolverá qualquer natureza de gastos. O pesquisador
assumiu os riscos e danos que por ventura vierem a acontecer com os participantes, os
equipamentos e incidentes durante o processo.

Embora saiba que qualquer pesquisa possa oferecer eventuais incômodos, tal como
me sentir constrangido na presença do pesquisador em situação de entrevista, o mesmo se
propôs a corrigir eventuais desconfortos, procurando propiciar situações em que todos se
sintam à vontade para se expressarem e informou que os participantes têm direito a
esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Foi esclarecido que as transcrições da entrevista serão mantidas em sigilo sob a
responsabilidade da pesquisadora, arquivadas em local seguro, no âmbito da

UFOP/ICHS/DEEDU, em sala e armários que a pesquisadora tenha acesso e controle, pelo prazo de cinco anos. Após esse período as transcrições serão incineradas.

Caso ainda possua alguma dúvida, poderei consultar a qualquer momento a pesquisadora. Quanto a questões relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, estou ciente que posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP³. Todos os dados de contato do pesquisador principal e do CEP/UFOP encontram-se no final deste documento.

Sinto-me esclarecido(a) em relação à proposta e concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Itabirito, _____ de _____ 2018.

Assinatura do participante

¹**Pesquisadora:** Daniela de Carvalho Pena Gonçalves, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: danielacpena87@gmail.com, telefone: (31) 98585-3897.

²**Orientador:** Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: mamf.franco@gmail.com, telefones: (31) 3557-9413.

³**Coorientador:** Prof. Dr. Hércules Tôledo Corrêa, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: herculest@cead.ufop.br, telefone: (31) 3559-1943.

⁴**Comitê de Ética em Pesquisa** – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP), endereço: Campus Universitário, ICEB II, Sala 29 - Morro do Cruzeiro, Ouro Preto-MG, telefone: (31) 3551-136.

ANEXO B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - pais

Eu, _____ portador(a) do RG _____, venho por meio deste, comprovar que estou esclarecido(a) com relação aos objetivos e metodologia aplicados na pesquisa intitulada “Alfabetização e literatura na sala de aula: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos”. Estou ciente de que a pesquisa tem como sujeito a professora e tem como objetivo principal identificar e analisar as práticas pedagógicas da docente no que se refere a eventos com a literatura no processo de alfabetização.

A participação é voluntária e não obrigatória, não havendo nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira, e que a mesma ocorrerá por meio de registros de fotos e vídeos das atividades realizadas na sala de aula pela professora, e que por ventura a criança possa aparecer. O nome ou o material que indique a participação do meu (minha) filho (a) não será liberado sem a minha permissão, e poderá ser retirado dos arquivos da pesquisa se julgar necessário. Estou ciente que os dados coletados na pesquisa serão mantidas em sigilo sob a responsabilidade da pesquisadora, arquivadas em local seguro, no âmbito da UFOP/ICHS/DEEDU, em sala e armários que a pesquisadora tenha acesso e controle, pelo prazo de cinco anos. Após esse período serão incineradas.

Caso ainda possua alguma dúvida, poderei consultar a qualquer momento a pesquisadora. Quanto a questões relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, estou ciente que posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP³. Todos os dados de contato do pesquisador principal e do CEP/UFOP encontram-se no final deste documento.

Itabirito, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do responsável

¹**Pesquisadora:** Daniela de Carvalho Pena Gonçalves, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: danielacpena87@gmail.com, telefone: (31) 98585-3897

²**Orientador:** Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: mamf.franco@gmail.com, telefones: (31) 3557-9413.

³**Coorientador:** Prof. Dr. Hércules Tôledo Corrêa, DEEDU/ICHS/UFOP, e-mail: herculest@cead.ufop.br, telefone: (31) 3559-1943.

⁴**Comitê de Ética em Pesquisa** – Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP), endereço: Campus Universitário, ICEB II, Sala 29 - Morro do Cruzeiro, Ouro Preto-MG, telefone: (31) 3551-13.