



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO^[U2]

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE

CURSO DE PEDAGOGIA

REBECA SANTOS CABRAL

**O DIREITO AO LETRAMENTO LITERÁRIO: as ações de professoras dos anos
iniciais do ensino fundamental para a formação de leitores**

CARUARU – PE

2024

REBECA SANTOS CABRAL

O DIREITO AO LETRAMENTO LITERÁRIO: as ações de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental para a formação de leitores

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel/licenciado em Licenciatura de Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Orientador (a): Professor Dr. Alexsandro da Silva

Caruaru – PR

2024

O DIREITO AO LETRAMENTO LITERÁRIO: as ações de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental para formação de leitores

Rebeca Santos Cabral¹

RESUMO

Considerando que o direito ao letramento literário constitui a base deste estudo, tivemos, de modo geral, o objetivo investigar as ações de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas municipais das cidade de Santa Cruz do Capibaribe - PE e Altinho - PE, a fim de efetivar o letramento literário de seus estudantes e assegurar o direito à literatura. A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, usando como procedimento a entrevista semiestruturada, cujos dados foram tratados por meio da análise de conteúdo. Participaram do estudo 6 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo uma delas regente de uma turma multisseriada. Os resultados evidenciaram, de modo geral, que a leitura deleite constitui uma das ações das professoras para a formação do leitor literário, embora, por vezes, apareça subordinada ao processo de alfabetização. Quanto aos espaços de promoção da leitura literária, constatamos que existia biblioteca na escola onde atuavam a maioria das professoras participantes do estudo, mas essas docentes compartilharam algumas ressalvas em relação ao uso desse espaço. No caso da escola da professora de turma multisseriada, havia apenas cantinho da leitura.

Palavras-chave: Direito. Letramento literário. Formação de leitores.

1 INTRODUÇÃO

A formação do leitor literário é fundamental para efetivar um sujeito de sentidos, de modo que as vivências de quem lê se entrelaçam com os versos que estão sendo lidos nos livros e textos literários. Assim, é possível a leitura de mundo (Freire, 2011), em consonância com a leitura da palavra. Ainda, ao longo de nossas trajetórias, podem ainda nos dizer o que devemos ler ou não, tendo em vista se iremos ou não compreender a leitura realizada. Nesse quesito, podemos seguir o conselho de Virgínia Woolf: “O único conselho, de fato, que uma pessoa pode dar a outra sobre a leitura é não seguir nenhum conselho, seguir seus próprios instintos, usar sua própria razão, chegar às suas próprias conclusões.”² (Woolf, 1935)

Dito isso, a partir da compreensão de que o processo de letramento começa muito antes da alfabetização formal, consideramos que, antes da criança começar a ler e a escrever convencionalmente, ela já pode demonstrar certas habilidades, saber como um livro

¹ Graduanda em Pedagogia pelo Centro Acadêmico do Agreste-CAA/ UFPE.

E-mail: rebeca.santoscabral@ufpe.br

² Texto original: “The only advice, indeed, that one person can give another about reading is to take no advice, to follow your own instincts, to use your own reason, to come to your own conclusions.” (Woolf, 1935)

“funciona” como folheá-lo adequadamente, saber que se precisa ler da esquerda para direita, de cima para baixo e ler e interpretar imagens (Soares, 2020). Esse é um trabalho que deve começar muito antes de a criança ingressar no 1o ano do ensino fundamental. Assim, entendemos que as crianças já devem ser expostas aos mais variados gêneros de literatura e que o letramento literário pode e deve começar muito antes da alfabetização formal. Além disso, a literatura também pode ser uma ferramenta para a própria alfabetização, sem reduzi-la (a literatura) a um pretexto, como nos ensinou Soares (2012). Segundo Brandão e Rosa (2005, p.54), “Em particular, a leitura de textos literários nas salas de alfabetização pode vir a ter papel crucial para a formação de leitores que buscam construir sentido naquilo que lêem.”

Para isso, é primordial que a literatura desperte interesses e abra portas para vivências humanas, mas, para nascer um interesse genuíno pela literatura, é preciso que os estudantes sejam cativados e surpreendidos. Para isso, é essencial que a relação da criança com esses livros se estabeleça da melhor forma possível e é de amplo conhecimento que um dos principais responsáveis por esse movimento é o(a) professor(a), que oportuniza em diferentes movimentos e momentos essa comoção nos(as) alunos(as). A forma como o docente faz essa ponte dos livros literários com os(as) alunos(as) pode fazer toda a diferença na formação de um leitor(a).

Para situar algumas pesquisas sobre o letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizamos consulta nos anais de reuniões Anped, da 30ª reunião até a 38ª reunião³, no GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita, e encontramos um artigo que contemplava especificamente esse tema. Trata-se do estudo PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS: INTERAÇÕES OPACAS, SENTIDOS DISSIPADOS, de Iracema Santos do Nascimento, apresentado na 38ª reunião, que ocorreu em 2017. Nesse artigo, a autora apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a formação de leitores em uma escola da rede estadual paulista. De acordo com esse mapeamento nos anais das reuniões da Anped, concluímos que ainda há poucas pesquisas que possibilitam a compreensão do letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que, em oito reuniões, apenas um estudo sobre o tema foi localizado.

Além disso, a inquietação em relação ao tema letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental surgiu a partir de observações de algumas turmas de escolas públicas e de como a formação de leitores acontecia nessas turmas, em contraponto a uma escola particular em um município de Pernambuco. Ao relacionar as experiências dessas escolas,

³ Com exceção da 33ª reunião, tendo em vista que a página de acesso não foi encontrada.

compreendemos que a formação de leitores ocorria, nesses dois contextos, de modos distintos, pois, enquanto a escola particular observada possui diversos livros e espaços que possibilitavam a formação literária, as escolas públicas que foram observadas não apresentam tantas possibilidades e oportunidades de experiências literárias. Sem pretender generalizar essa constatação, concebemos que sendo a educação um direito de todos, assim também deve ser o acesso e a apropriação da literatura. Desse modo, o letramento literário deve ser acessado por todos e em todas as escolas brasileiras.

A partir dessas reflexões, surge a seguinte questão-problema: Entendendo a literatura como um direito, quais estão sendo as ações de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas da rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe - PE e Altinho - PE para efetivar o letramento literário de seus/suas estudantes? Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho consiste em investigar as ações de professoras nos anos iniciais do ensino fundamental a fim de efetivar o letramento literário de seus estudantes e assegurar o direito à literatura. Em consonância, os objetivos específicos são: mapear as práticas de leituras que professoras dos anos iniciais têm investido em sala de aula; identificar as estratégias que professoras dos anos iniciais têm utilizado para trabalhar a leitura literária em sala de aula.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NA ESCOLA

O letramento diz respeito aos usos sociais da leitura e da escrita. Assim, como elucidada Soares (1998), “Letramento é [...] o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (p.18). Por isso, esse processo implica apropriar-se da escrita de modo a usá-la em diferentes eventos e práticas sociais.

Ainda de acordo com Soares (1998),

(...) tornar-se alfabetizado, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita _ tem consequências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. (p.18)

Desse modo, o letramento possui um caráter capaz de transformar aqueles que o adquirem, sendo essencial para a inclusão do sujeito na sociedade tendo em vista que esse espaço tem a escrita como uma das principais formas de interação social.

Outrossim, de acordo com Cosson (2015), o termo letramento tem sua origem no uso da escrita. A partir disso, Cosson (2015) mapeia três tipos de letramentos: letramento singular, que imprime à escrita a função de perpetuação de culturas e o domínio da escrita do ponto de vista social; letramento plural, que consiste na capacidade de se comunicar e envolve o bom uso das tecnologias relacionadas ao ler e ao escrever; por último, os múltiplos tipos de letramento, implicando outras competências, não estando somente atrelado aos usos da escrita e da leitura.

Entre os diferentes letramentos existentes, destacamos o letramento literário. Nesse contexto, o termo “literário” se refere mais à forma como se lê e escreve e não tão especificamente aos conjuntos de textos que recebem essa classificação de literatura (Cosson, 2021). Por isso, compreende-se o letramento literário como o processo de apropriação da linguagem literária. Ainda, de acordo com Cosson (2014, n.p), “não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária.”

Assim, quem domina a literatura, aquele que passou e passa pelo processo de letramento literário, entende que a linguagem permite experiências únicas para quem a realiza, pois os sentidos são criados a partir do momento em que quem lê interage com a leitura e os sentidos elaborados são singulares, apoiados no repertório cultural dos sujeitos. Além disso, segundo Cosson (2015), a literatura não está limitada à escrita, “pois esta é apenas um meio, ainda que com peso considerável pela força da tradição” (Cosson, 2015, p.182-183). Nesses termos, a fala constituída de literatura também é literatura.

Desse modo, a literatura alcança um campo que vai além da utilização de livros circunscritos somente às escolas, acontecendo dentro e fora desse ambiente. Ultrapassa, portanto, esse campo e se torna uma experiência singular de cada sujeito “O letramento literário é, por fim, um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário, porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário.” (Cosson, 2015, p.183). Constitui-se, sob esse olhar, que o repertório social de quem lê está em constante diálogo com o livro no momento da leitura. Por isso, ratificamos que as experiências literárias são únicas e intransferíveis. Os sentidos que algumas interpretações geram estão atrelados a cada indivíduo, podendo, mais tarde, ser compartilhados com o coletivo (Cosson, 2021).

Importante ressaltar que, embora ultrapassando o ambiente escolar, é papel da escola, dos professores e das professoras oferecerem ferramentas para fomentar o letramento literário. Além disso, mesmo que o letramento literário não esteja estreitamente ligado ao uso de livros de literatura, salientamos a importância e necessidade de que esses livros sejam acessados de modo vasto por estudantes. referimo-nos, preferencialmente, aos livros literários infantis ou infanto-juvenis, cujos textos são literaturas escritas pensando no público infantil ou que está entrando na juventude.

Ainda a partir de Sousa e Cosson (2018), percebemos que os livros didáticos estão substituindo o sentido da literatura. Em alguns casos, “há um claro divórcio entre os livros didáticos e o uso pressuposto e desejado do texto literário na escola” (p.97). Pois os textos que estão nos livros didáticos acabam “substituindo” o uso de livros literários. Assim, os/as discentes devem ter acesso aos livros literários, acessar a literatura para além dos textos que estão nos livros didáticos.

De acordo com Cosson (2013), “Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra [...]” (p.02). Tendo em vista que a escola, muitas vezes, é o único ambiente onde as crianças podem ter aproximação com essas obras, é de suma importância que essa instituição ofereça diferentes livros literários e as professoras atuam como mediadoras dessa relação entre o livro e o/a estudante.

Importante ressaltar que o uso do livro didático pode também ter um papel importante na formação do leitor. Porém, para além dos textos literários que estão nesses livros, é importante que os estudantes também tenham acesso a livros literários.

3 O DIREITO DE SER LEITOR E SUA FORMAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA

A literatura é fundamental para que um sujeito possa ser, ser no sentido mais puro da palavra, apenas ser, ser quem ele quiser, ser de existir no mundo. Cândido (2011) compreende o direito à literatura como qualquer outro direito fundamental que o ser humano possui, direito à vida, direito à saúde, à educação, enfim, direito à literatura, necessidade universal. Entretanto, nos currículos escolares, a leitura é dada apenas como instrução, como meio para se chegar a um determinado ponto, não também como puro e simples prazer de se ler. Entende-se, por isso, que a literatura pode ser uma grande ferramenta àquele que a domina, que a possui, que a acessa.

Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscriver. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende normas estabelecidas (Cândido, 2011, p.178)

Não sendo uma experiência inofensiva, a literatura eleva aquilo que o leitor conhece e é, forma-o; continua a sua formação. Como dito anteriormente, permite ao leitor ser aquilo que já se era previamente; transforma não de acordo com as convenções estabelecidas pela sociedade, mas a partir do âmago do sujeito e da realidade onde se está e com os olhos que enxergam a partir das novas transformações causadas pelo já lido. Por isso, a literatura é causa de tantas perturbações por parte daqueles que temem um sujeito formado pelo literário, um sujeito capaz de ler e dizer com suas próprias palavras quem é e o que quer conquistar. Por meio de tudo aquilo que já viveu durante as suas aventuras nas ondas dos livros a que teve acesso e se deleitou, entende ser um navegador em alto mar que não teme as tempestades, pois compreende que está, de certo modo, no controle do barco e pode guiá-lo para onde lhe couber.

A literatura humaniza, humaniza, pois, de acordo com Cândido (2011), faz viver; o autor da obra que se lê (livro, poema, conto...) organizou e materializou uma intenção envolta de sentimentos materializada em palavras, versos e estrofes, que, quando acessadas pelo leitor, são ordenadas a partir das experiências de quem lê, provocando sensações que ele nem sabia que sentia. Dessa forma, a literatura faz o seu espectador ir além do convencional, além da instrução; por meio da interpretação, outros níveis de leitura podem ser alcançados, desde os mais simples até livros considerados clássicos; pois, em uma sociedade onde se sabe a importância dos livros, é necessário fazê-los acessíveis a todas e classes e grupos sociais.

Sendo uma necessidade, a literatura é fundamental para a formação do ser humano, para sua formação integral. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (Cândido, 2011, p.182). Nesse sentido, nos torna conscientes de nós mesmos e, ao mesmo passo, conscientes do próximo e do mundo ao nosso redor e das questões que o imbricam. Nesses termos, integra-se ao sujeito de tal modo que passa a ser um componente da visão que se tem do mundo, pois permite compreender o mundo para além do que já está posto a olhos nus, permitindo uma compreensão para além do que se pode ver.

Assim, por meio da literatura, o sujeito explora, conhece a si e ao próximo e conhece o mundo. Por isso, a formação do leitor começa com o direito que ele tem a ter acesso aos mais variados tipos de literatura. Para se formar um leitor, é preciso que se tenha acesso aos livros, aos mais variados gêneros e às mais variadas discussões em torno do que se lê. Entende-se que a literatura pode forjar o ser humano, mas como ocorre a formação do leitor de literatura?

A formação do leitor está imbricada em vários aspectos. De acordo com Soares (2009), um desses aspectos é a escolha do que será lido pelo docente junto com os discentes. Tem-se como pressupostos que

[...] quem lê, lê um texto: a frase do outdoor, a legenda nos filmes, o rótulo na lata, a receita do bolo, o verbete do dicionário, da enciclopédia, um livro sobre a filosofia oriental, uma obra sobre a História do Ocidente, um gibi, a revista de amenidades, um best seller, Dostoiévski, Guimarães Rosa, Shakespeare... (Soares, 2009, p.22)

Entretanto, a diferença não está no texto, mas em “quem lê, em para que lê, e, conseqüentemente, no modo de ler” (Soares, 2009, p.24) Por isso, é de suma importância que, além do acesso aos mais variados tipos de literatura, se tenha conhecimento dos modos de ler e de suas finalidades. Ler, por exemplo, para entretenimento e apreciação estética— essa é infelizmente uma leitura que ainda se encontra, majoritariamente, nas mãos da elite.

Apoiando-nos em Cândido (2011), entendemos todas as criações que possuam um toque ficcional, poético ou dramático. Por isso, nos deteremos a discutir sobre a literatura; para além dos clássicos ou dos tidos como clássicos, incluindo todo tipo de literatura que um sujeito em formação tem direito. Soares (2009, p.25) ainda elucida que

[...] a leitura que devemos propor a crianças e jovens, se queremos vê-los a virar as páginas de um livro, é aquela que para eles possa representar entretenimento: proporcionar prazer, satisfazer o desejo de fantasia, de participar de outras vidas, leitura capaz de substituir sem sacrifício a tela do computador, os videogames...[...] (p.25)

Assim, para a formação de leitores, é necessário inserir o estudante no mundo da leitura, além de oferecer livros dos mais variados tipos. O prazer de ler pode começar com livros com os quais as crianças possuem algum tipo de aproximação ou interesse, seja pelas imagens que apresenta ou mesmo pelo seu conteúdo, que se volta para o imaginário. É necessário construir o interesse, proporcionar a vivência do que é literatura.

4 METODOLOGIA

Este trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Silva (2008), preocupa-se com o caráter hermenêutico sobre as experiências vivenciadas pelos sujeitos que fazem parte da pesquisa e o contexto onde os estão inseridos, de tal modo a compreender o que possa estar subjetivo no exposto pelos sujeitos. Para investigar as ações de professoras de duas escolas municipais a fim de efetivar o letramento literário de seus estudantes e assegurar o direito à literatura, serão gerados dados de pesquisa por meio de entrevista semiestruturada que, segundo Manzini (1990/1991), tendo em vista que no momento da entrevista outras dúvidas podem surgir, o pesquisador não se detém somente às questões formuladas, assim, caso seja necessário, de acordo com o objeto de pesquisa, novas dúvidas podem surgir e a partir daí novas questões serão realizadas ao entrevistado. A pesquisa foi desenvolvida com 5 professoras inseridas em uma escola municipal de Santa Cruz do Capibaribe - PE e 1 no município de Altinho - PE, totalizando 6 professoras entrevistadas.

As perguntas da entrevista foram elaboradas para investigar as ações de professoras em sala de aula a fim de assegurar o direito à literatura e a formação do leitor literário. Desse modo, um conjunto de perguntas foram elaboradas para acessar as ações das professoras em sala de aula para favorecer a apropriação da literatura enquanto direito. Para que pudéssemos ser fidedignos às respostas das professoras na entrevista semiestruturada, optamos por gravar em áudio e, posteriormente, transcrever. Deixemos claro que as gravações de áudio foram antemão autorizadas pelas entrevistadas.

As escolas em questão foram escolhidas por serem campos empíricos com os quais temos aproximação, por meio do Estágio Supervisionado 3 – Gestão Educacional, do curso de Pedagogia. Dessa forma, previamente, já havia acontecido uma aproximação da Universidade e das escolas em questão. As duas escolas são de médio porte, proporcionando assim o recebimento de um público razoável.

A escola de Santa Cruz do Capibaribe é próxima ao centro da cidade e acolhe crianças de vários bairros, desde os mais próximos até os mais distantes. A segunda escola, de Altinho-PE, é uma escola do campo, acolhendo crianças de uma comunidade próxima. Além disso, é constituída por duas turmas multisseriadas, uma dessas turmas, a turma de uma das professoras entrevistadas, é constituída por crianças com faixas etárias diferentes, alunos e alunas do terceiro até o quinto ano.

Como critério para a escolha das professoras para a entrevista, optamos por selecionar docentes que estivessem atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, escolhemos 6 professoras, das quais 5 são do município de Santa Cruz do Capibaribe - PE e de anos diferentes, do 1º ano ao 5º ano, e a sexta professora entrevistada é de uma sala multisseriada do município de Altinho - PE. Para identificação e assegurar o anonimato das entrevistadas, utilizaremos as primeiras cinco letras do alfabeto, acompanhadas dos anos nos quais as professoras lecionam. Tivemos, portanto, as seguintes entrevistadas: A1 (professora do primeiro ano), B2 (professora do segundo ano), C3 (professora do terceiro ano), D4 (professora do quarto ano) e E5 (professora do quinto ano). Além disso, a professora M5, que é professora da escola do campo, escolhemos o M para representar a palavra Multisseriada e o número 5 para representar até que ano essa turma atendia.

Quadro 1 - Informações sobre as professoras entrevistadas

ENTREVISTADAS	NATUREZA DO VÍNCULO E TURMA NA QUAL LECIONA	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA
A1	Professora efetiva do primeiro ano dos anos iniciais.	Graduada em Pedagogia desde 2019	Atua em sala de aula há 9 anos.
B2	Professora efetiva do segundo ano do ensino fundamental.	Graduada em Pedagogia desde 1997. Possui duas especializações, educação infantil e psicopedagogia, que é a mais recente.	Atua em sala de aula há 26 anos
C3	Professora efetiva do terceiro ano do ensino fundamental.	Graduada em Pedagogia desde 2001. Possui especialização em Gestão e Coordenação escolar	Atua em sala de aula há 15 anos e 9 anos como coordenadora de escola.
D4	Professora contratada do quarto ano do ensino fundamental.	Graduada em Pedagogia desde 2015.	Atua em sala de aula há 10 anos.
E5	Professora contratada do quinto ano.	É graduada em Pedagogia desde 2010. Possui pós-graduação em Gestão Educacional.	Atua em sala de aula há 12 anos.

M5	Professora contratada em uma turma multisseriada em uma escola do campo	Graduanda em Pedagogia (previsão de conclusão em 2024).	Atua em sala de aula há 3 anos.
-----------	---	---	---------------------------------

Fonte: dados da pesquisa

Para o tratamento de dados e a análise das respostas da entrevista semiestruturada, optamos pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2004), compreendendo três etapas essenciais: 1- Pré análise; 2- Exploração do material e 3- Tratamento dos resultados. A análise de conteúdo consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2004, p.44,). Esses processos técnicos foram essenciais para que assim os dados fossem organizados e analisados sistematicamente, de modo que pudéssemos atender o objetivo da pesquisa citado anteriormente.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A partir das entrevistas realizadas com as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, foi possível perceber que a leitura deleite tem um papel fundamental para a formação de leitores, quando realizada diariamente e de acordo com os princípios que possibilitam a formação literária. Ainda, é possível compreender a relação que existe entre as professoras e os gêneros literários e exploração dos autores e autoras das obras lidas em sala de aula.

5.1 A formação de leitores literários na escola: o que e como se lê?

A Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição. (Meireles, 1984)⁴

Nessa seção, analisamos as entrevistas e organizamos os dados nas seguintes categorias temáticas: Leitura deleite, Leitura em voz alta, Seleção de gêneros literários, Exploração dos autores dos textos e livros literários e Letramento literário na escola: os espaços e os seus usos

5.2 Leitura deleite

⁴ MEIRELES, Cecília. Problemas da literatura infantil. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

Ao perguntarmos sobre como ocorrem as práticas de leitura literária em sala de aula, foi unânime nas falas das professoras entrevistadas que a leitura deleite constitui uma ocasião fundamental na qual os/as estudantes, em sala de aula, possuem acesso aos livros e aos textos literários. Por isso, na maioria das respostas das entrevistadas, a leitura deleite revela-se já como parte de uma rotina na organização de trabalho pedagógico, como podemos conferir a partir da resposta da professora E5: “Faço a leitura deleite todos os dias, trago vários tipos de gêneros textuais para a gente [a professora e os estudantes] refletir.” (Professora E5, 2024). A professora A1, também relatou realizar uma leitura deleite todos os dias ao iniciar a aula: “Geralmente, a leitura deleite é no início da aula e eu realizo leituras de um livro por dia.” (Professora A1, 2024)

De acordo com material do PNAIC a leitura deleite é ler pelo prazer:

[...] 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 (BRASIL, 2012, p. 29).

Por conseguinte, a reflexão se faz presente nesses momentos e, ao passo que se reflete, há discussões sobre a leitura do livro que se lê e sobre seus leitores, assim as transformações são possíveis, pois o sujeito se transforma nas oportunidades da prática reflexiva e humanizadora que há na literatura (Cândido, 2011). Por isso, concluímos que a leitura deleite, quando realizada às margens reflexivas que citamos e com livros literários, possui um caráter revolucionário.

Ademais, ainda em relação à pergunta sobre como acontecem os momentos de leitura literária em sala de aula, notamos que a rotina das professoras é voltada, sobretudo, à alfabetização dos e das estudantes, pois o foco é que as crianças sejam alfabetizadas, pois ainda é significativa a quantidade de estudantes ainda não alfabetizados, mesmo na turma de quinto ano. Sendo algo tão latente, as práticas para efetivação da alfabetização estão presentes em várias circunstâncias em sala de aula, incluindo o da leitura deleite. Logo a seguir aparece o trecho da entrevista de uma professora da turma multisseriada, relatando sobre o momento de leitura deleite que ela realiza todo início de aula:

Ainda estão em processo de alfabetização. Então a gente inicia realizando a leitura e daí vai de acordo com o nível de leitura dos estudantes. Por exemplo, ainda tem estudantes que não leem, então nós iniciamos lendo palavras, depois faz a leitura de frases. Tem estudante que já avançou para texto e tem estudantes que já consegue ler livros daí a gente faz a leitura desses livros e a gente também tem a **leitura deleite**. (Professora M5, 2024. Grifo nosso)

Consoante a isso, a professora também comenta que alguns estudantes já conseguem ler livros inteiros, ou seja, estão alfabetizados e, por isso, em alguns dias, no lugar dela fazer a leitura deleite, pede para uma ou duas crianças (de modo que elas revezam a leitura) lerem o livro do dia. Os momentos em que a professora realiza a leitura deleite são considerados “especiais” para ela e para a turma, apesar de acontecerem, segundo a docente, com frequência. É um momento especial, pois ela recorre a outras ferramentas para além do livro que será lido. Especificamente, a professora leva imagens outras relacionadas ao livro e apresenta na televisão - um recurso que há na sala de aula -, realiza perguntas prévias e perguntas de compreensão. Além disso, os livros que ela seleciona para os estudantes lerem para a turma e os livros que ela lê distinguem-se, pois esses últimos são mais densos, com mais páginas ou parágrafos maiores. Ainda, ela relata que os e as estudantes sempre têm vontade de realizarem a leitura deleite, “Mas é uma grande disputa em sala de aula, inclusive eu já tenho as leitoras da segunda-feira, porque eles ficam muito afobados “ai, não, eu quero ler, eu quero ler” porque eles têm esse instinto de ser protagonista, sabe?” (Professora M5, 2024)

A professora M5 parece não utilizar o momento da leitura deleite apenas como pretexto para a alfabetização, retirando o carácter literário do livro. A leitura deleite, nesse aspecto, parece ser um potencializador do que já vem sendo realizado em sala de aula, o momento no qual os e as estudantes podem ouvir e participar também.

Já a professora D4 contou-nos que os livros que escolhe para a leitura deleite são sempre influenciados pelo conteúdo de língua portuguesa que será contemplado na semana. Além disso, contou que não possui tempo em sala de aula para realizar a leitura deleite todos os dias. Por isso, ela só acontece algumas vezes na semana, nas “aulas de língua portuguesa”. Concordamos com Cosson (2010) em relação a necessidade de exposição diária dos(as) alunos(as) à literatura: “O espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor.” (Cosson, 2010, p.61) É de suma importância que os/as estudantes tenham acesso aos mais diversos tipos de literaturas e, principalmente, diariamente.

Com relação ainda a como são os momentos de leitura literária em sala de aula, a professora D4 respondeu que normalmente os/as alunos(as) leem e, quando perguntamos se ela lia esses livros para as crianças, ela respondeu: “Sim, na segunda[-feira] início já com um

texto que introduz a família [silábica] que será estudada na semana.” (professora D4, 2014). Comentou que sempre seleciona algumas palavras, a depender da família silábica que estão estudando, para as crianças copiarem no caderno e depois realiza ditados com essas mesmas palavras.

A partir desse depoimento da professora D4, compreendemos um caráter de texto como pretexto (Cosson 2010). A literatura não é o foco, a professora não usufrui do momento para refletir sobre o livro e sua história. Inferimos que é uma turma onde nem todos são alfabetizados e há, evidentemente, a necessidade de atividade para promoção da alfabetização. Entretanto, o papel do livro literário perde seu total sentido ao utilizá-lo apenas como ferramenta para ensinar famílias silábicas. A partir das leituras de livros de literatura, que são escolhidos por seu caráter literário e pela qualidade da experiência estética que poderá permitir, podemos explorar aspectos linguísticos presentes no livro, mas não subordiná-los ao estudo desses aspectos.

A docente C3, nos momentos de leitura deleite, lê os livros ou textos para os estudantes. Quando perguntamos se os/as discentes têm oportunidade de ler livros literários para a turma, ela responde que apenas em alguns casos, quando o aluno ou a aluna é alfabetizado(a) e pede para ler e ela percebe que ele ou ela terá facilidade por causa do livro, pois, em muitos casos, quando é o/a discente que realiza a leitura, muitos dos/das outras(os) estudantes podem não compreender tão bem. Segundo a docente, “[...] mas o terceiro ano, como é a minha turma, eu tenho alunos que ainda não são alfabetizados e eu tenho que realizar todas as leituras em voz alta para que todos consigam receber da mesma forma essa leitura [...]” (Professora C3).

5.3 Leitura em voz alta

A leitura em voz alta é uma prática da maioria das professoras. A professora do primeiro ano, a entrevistada A1, percebe a necessidade da leitura diária e muito mais da leitura expressiva. Segundo a docente, “Geralmente eu leio em voz alta, aí eu vou contando [lendo] a história e, à medida que vou contando [lendo] a história, eu vou questionando o que eles acham que vai acontecer na história, sempre trazendo as crianças mais próximo possível da história.” (Professora A1). De acordo com Novais (2004), leitura expressiva tem a seguinte definição: “[...] leitura com pausas protocoladas, em voz alta, extensiva, intensiva, silenciosa. Cada um desses tipos exerce funções diferenciadas na escola, de acordo com a variedade de propósitos apresentados para o ensino/aprendizagem da leitura.” A leitura em

voz alta em conjunto com a leitura expressiva pelo/a docente podem ter alto potencial, principalmente para crianças menores. Segundo Teberosky e Colomer (2003) “quando o professor realiza a leitura em voz alta, as crianças aprendem a participar como audiência, porque escutar/ ler não é algo passivo” (p.126)

5.4 Seleção de gêneros literários

No que tange aos textos e livros literários que as professoras costumam selecionar para leitura com/para os e as estudantes na sala de aula, há algumas ressalvas que são necessárias para que possamos compreender, de modo geral, o tipo de literatura lida em sala de aula. Em um primeiro momento, ao perguntarmos sobre os gêneros literários lidos, as professoras referiram-se a gêneros textuais de modo geral, não se atendo apenas nos gêneros literários. Portanto, foi muito comum que, mesmo com a nossa delimitação, as professoras ainda mencionassem gêneros textuais como receita, notícia e lista de compras.

Compreendemos que os gêneros textuais literários são diversas manifestações. De acordo com Cândido (2011), podem ser piadas, romances, lendas, poemas, entre outros, mas o que há de comum entre todos eles é que possuem toques ficcionais, poéticos ou dramáticos. Ainda, os textos literários “podem provocar no leitor a capacidade de experimentar algumas sensações pouco comuns em sua vida [...] e passar a enxergar além de suas experiências cotidianas.” (Silva; Martins, 2010, p.32) Desse modo, os gêneros literários são amplos e compreendem a subjetividade e as experiências dos sujeitos, mas nem tudo pode ser considerado literatura.

Retomando as escolhas de gêneros literários das professoras, foi muito comum que as escolhas de gêneros refletissem a necessidade de alfabetização dos e das discentes, como podemos ver no relato de uma delas “Há a necessidade de ainda alfabetizar algumas crianças. Então, né, eu faço rodas de leitura, jogos de identificação de palavras e interpretação, leitura com caça-palavra, desenhos do poema [...]” (Professora B2, 2014). Como podemos observar, mais uma vez a rotina está imbricada à alfabetização dos e das estudantes. Compreendemos que é legítima e de suma importância essa preocupação, mas não deixa de ser uma demanda que pode influenciar demasiadamente as escolhas literárias no dia a dia escolar, evidentemente.

Um ponto muito importante que nos chamou atenção no relato da professora B2 foi a liberdade de interpretação e subjetividade que a docente permite aos seus/suas alunos(as) a

partir do gênero textual poesia, como podemos evidenciar: “Isso, eu faço a leitura do poema e depois eles desenham o que entenderam do poema que li. Poemas, poemas visuais, tirinhas, histórias em quadrinhos, fábula, cantiga de roda e parlenda”. (Professora B2, 2024) Ela lê para eles o poema e logo após pede para que desenhem o que entenderam do poema. Ao compreender a importância da imagem na literatura, principalmente na literatura infantil, a professora permite o diálogo do texto com o/a estudante ao passo que ele dá forma às suas interpretações, resultando na subjetividade daquele(a) que desenha. Desse modo, podemos concordar que, a partir daí, começa a se desenvolver no sujeito o quote de humanidade que menciona Cândido (2011). Pois, ao ouvir e interpretar ao seu modo, como dissemos, há o diálogo do sujeito com a literatura, o diálogo com quem escreveu o poema e, logo, o diálogo consigo mesmo.

Em outra perspectiva, a professora C3, quando perguntamos sobre os gêneros literários que ela lê para a turma, relatou o gosto predominante de seus alunos e alunas pelo gênero fábula: “mas eu não trago somente o que eles gostam, porque eles têm que ter contato com outros gêneros textuais, e eu gosto de trazer para minha sala de aula aquilo que tem muito a ver com a vida do aluno,” (Professora C3, 2024). Ao perguntarmos sobre os tipos de literatura que a docente explora em sala de aula que conversam com a vida do/da estudante, ela responde que seriam os textos jornalísticos e continua: “Eu peço sempre que eles estejam atentos a jornais e aí, hora ou outra, eu dou exemplos. Agora nas olimpíadas e agora nas paraolimpíadas, quando era as olimpíadas, eu pedia para que eles assistissem e aí eles sempre vinham com uma novidade. Então eu pegava as informações que eles sabiam e trazia para a sala de aula.” (Professora C3).

Ao ser perguntada sobre os gêneros literários especificamente, a professora remeteu aos textos jornalísticos, usando esse recurso para gerar diálogo em sala de aula e relacionar as vivências de seus/suas discentes àquilo que eles e elas veem nos jornais. É um movimento muito interessante e muito importante. Entretanto, algumas reservas precisam ser esclarecidas. Ao perguntamos como então se dá esse diálogo entre os gêneros jornalísticos e as experiências dos/das discentes, ela respondeu o seguinte

Teve... acabou acontecendo uma situação em Israel, que eles trouxeram também essa informação para sala de aula, por causa da guerra que está acontecendo lá. Como eu sou leitora da bíblia, o tempo todo eu estou lendo na minha sala. Eu sou leitora da bíblia na sala de aula também, eles associam muito a leitura da bíblia lá no velho testamento com o tempo atual. Então eu gosto muito de trazer essas informações no dia a dia para que eles (os/as estudantes) tenham essa reflexão do presente e do passado e trago também outras informações até mesmo

acontecimentos que trazem sobre os bairros onde moram e comparar com histórias da internet que são parecidas. Meus alunos são bem críticos em relação a isso. Eu não pego só com historinha infantil. Por exemplo, um aluno fala que sabe que é mentira porque um animal não fala, “a gente gosta de coisa assim, coisa que é de verdade”, eles dizem dessa forma. (Professora C3, 2024)

Ao analisarmos esse trecho, podemos notar alguns pontos a serem debatidos. Quando ela relata que traz para a sala de aula a leitura da bíblia cotidianamente, implica que os/as discentes passam a conhecer esse livro e a linguagem nele usada. Assim, a relação da realidade dos/das estudantes e muito mais das notícias que eles/elas trazem para a sala de aula com o livro bíblia pode ser, em alguma medida, algo comum por se tratar de um livro que é lido regularmente. É um diálogo muito interessante, evidentemente, porém é uma leitura que a professora parece realizar por ela mesma, a partir de suas convicções. Concordamos que o/a discente deve levar às literaturas que os/as tocam para a sala de aula, porém tipos diferentes de literaturas e acessíveis às crianças.

Além disso, chamamos atenção o caráter laico do Estado a partir da Constituição Federal de 1988:

Art. 19 É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
I – Estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes as relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

Ainda analisando a resposta da professora, ao relatar que os/as discentes não gostam de “historinha infantil” (contos e fábulas) e preferem “coisa de verdade”, captamos que, ao se tratar de literatura, o lúdico e o imaginário são essenciais. A professora B2, por exemplo, relatou sobre o espaço de dar ao estudante a oportunidade de brincar com a sua imaginação ao desenhar aquilo que compreendeu sobre o poema que ela lê, ao passo que percebemos nas práticas da professora C3 uma certa escassez do imaginário. Nesse sentido, “O lúdico e o sensorial, aliados ao emocional, estão no bojo da proposta do professor que, em suas mediações, poderá recorrer a estratégias variadas para obter seus objetivos junto ao leitor infantil.” (Maciel, 2010, p.11). Ainda de acordo com a autora

[...] o professor há de prover seus alunos com dramatização, contar histórias e resumir filmes baseados em narrativas literárias, recorrer a fantoches, ler com entusiasmo passagens de romances, contos e poemas, enfim, possibilitar que a criança se envolva na miniatura de mundo que é cada livro. Deduz-se daí que a ação do professor torna-se efetiva e afetiva. (Maciel, 2010, p.11)

Assim, compreendemos o lúdico como essencial à promoção do literário do sujeito. Desse modo, o letramento literário necessita do imagético atrelado às vivências que estão

imbricadas naquilo que se lê, ao passo que quem lê, imagina o mundo nas entrelinhas. Um movimento muito interessante é o da professora do quinto ano que realiza o momentos literários para além das páginas dos livros.

Em sala de aula nós lemos vários tipos de gêneros textuais. Tento diversificar bastante. Já trabalhei xilogravuras, os textos de mitos, as histórias folclóricas. Às vezes, quando estamos trabalhando um gênero, aí peço para eles lerem uma parte e depois fazerem a continuação da história que leram. Durante o mês passado, eles criaram pequenos textos, textos folclóricos, e apresentaram na sala de aula em formato de teatro, usando fantoches. (Professora E5, 2010)

Na fala da professora M5, podemos notar que a escolha de gêneros textuais, sendo eles literários ou não, está atrelada à rotina na qual os conteúdos de língua portuguesa precisam ser abordados.

Eu leio de acordo com a etapa dos gêneros textuais que eu estou trabalhando. Então, por exemplo, se eu estou lendo um conto, eu passo uma semana, que são duas aulas de português por semana, eu passo uma semana trabalhando esse gênero textual. Então digamos que eu estou trabalhando o gênero textual receita, então vou trabalhar toda a semana. Nós também temos que trabalhar a gramática. A gente não só se centra nas questões da própria literatura, dos próprios gêneros textuais. Então a gente vai intercalando, de semanas em semanas, porque, para além disso, tem a produção textual. Se estamos trabalhando receita, então vamos buscar uma receita pra gente fazer e daí vamos colocar essa receita. Aí os estudantes fazem em casa ou até mesmo na escola. A gente já fez salada de fruta. [...] (Professora M5)

Importante ressaltar que, mesmo dando ênfase a esses gêneros específicos, a professora, como mencionado anteriormente, ainda realiza a leitura deleite de livros literários todos os dias. Mas precisamos mencionar que, mais uma professora, ao ser questionada em relação aos gêneros textuais literários lidos em sala de aula, responde sobre outros gêneros. Continuamente, há uma fusão que se entende por textos literários e os mais diversos gêneros. Cosson (2010) aponta que

Os textos literários, sem um suporte teórico e metodológico consistente de abordagem pedagógica, passaram a ser substituídos por trechos de jornais, receitas culinárias, folhetos de propaganda e toda sorte de textos que pudessem, de alguma forma, ser usados para o ensino da leitura e da escrita na sala de aula. (2010, p.51)

5.5 Exploração dos autores dos textos e livros literários

Quando questionadas se exploravam o autor dos textos e livros literários que irão ler para as crianças, a maioria das professoras informou que não ou, quando disseram que sim, isso parecia ocorrer de modo superficial. Vejamos

Geralmente, eu não trago informações sobre o autor do livro, falo sobre o tema abordado se estiver relacionado a algum conteúdo. (Professora A1, 2024)

Só quando já conheço o autor. (Professora D4, 2024)

Mas não são todos os autores que a gente entra não. (Professora C3, 2024)

De acordo com os depoimentos, a maioria das professoras só cita o autor. Muitas vezes, quando o conhecem, falam um pouco sobre ele, mas essa prática não parece ser algo comum. Pensamos que a apresentação de alguns dos autores dos textos e livros literários é essencial para estabelecer uma relação mais íntima do/da leitor(a) com o literário. Ao dialogar com o texto literário, o/a estudante dialoga com o autor ou a autora daquele texto. Por isso, é fundamental o espaço de conhecimento sobre quem escreveu a obra que se lê.

A professora M5 relata saber da necessidade de explorar os autores e as autoras dos livros literários que lê e ressalta que esses são projetos realizados pela biblioteca da cidade:

A biblioteca da cidade faz alguns projetos, e esses projetos são realmente direcionados para a gente trabalhar com esses autores de livros brasileiros, Então a gente já trabalhou com Vinicius de Moraes, com Cecília Meireles, com Ruth Rocha, Roseane Muhai, que é para gente direcionar esses escritores brasileiros, para a gente sair dessa linha que só existe Monteiro Lobato e compreender que existe um universo para além dele e produções para além do Monteiro Lobato brasileiro. (Professora M5, 2024)

Nesse depoimento, é notável a preocupação com o conhecimento sobre quem escreveu a obra, ultrapassando os velhos paradigmas de uma literatura escrita por poucos e penetrando no mundo autores literários brasileiros contemporâneos. “Este tipo de abordagem textual é essencial no trabalho com a literatura em sala de aula. Situações favoráveis para a aprendizagem sobre os autores dos livros, os estilos adotados por esses autores, as temáticas mais recorrentemente tratadas também precisam ser garantidos.” (Leal; Albuquerque, 2010, p.101). Assim, essa é uma ferramenta para a efetivação do letramento literário.

5.6 Letramento literário na escola: os espaços e os seus usos

No que tange ao acesso aos espaços físicos que possibilitam o letramento literário, temos a biblioteca e o cantinho da leitura. De modo geral, quando perguntamos se nas escolas dessas professoras existia biblioteca, cinco das professoras entrevistadas, as professoras de Santa Cruz do Capibaribe - PE, contaram que, na sua escola, havia uma biblioteca, mas essas cinco professoras eram da mesma escola. Destacamos a fala de uma das docentes: “Na outra escola que eu trabalhei tinha o cantinho da leitura, mas não tinha biblioteca. As escolas [da cidade de] Santa Cruz são assim: ou tem cantinho da leitura ou tem biblioteca.” (Professora C3, 2024)

Uma das professoras entrevistadas, a docente M5, professora de uma escola de campo no município de Altinho - PE, relata que na escola onde trabalhava não havia biblioteca. Entretanto, havia um cantinho da leitura em sua sala de aula. “Fisicamente, o cantinho da leitura é composto com os livros dispostos em estantes, caixas e/ou baús – daí derivando as

distintas denominações – na própria sala de aula para leitura individualizada dos alunos.” (Souza; Cosson, 2018, p.101). Esse espaço surge, muitas vezes, com a necessidade de suprir a falta de uma biblioteca na escola, mas são dois espaços diferentes e não excludentes. Para compreendermos um pouco mais sobre o cantinho da leitura na sala de aula da professora M5, segue um extrato de sua fala:

Existe, e é chamado “cantinho da leitura/biblioteca”. Esse cantinho da leitura tem os livros disponibilizados, que tem os livros que até foi de um projeto do governo (Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para enviar esses livros para escola. [...] E aí o nosso cantinho disponibiliza vários elementos, entre eles o cordel. A gente tenta trazer essa literatura mais regional, porque, né, estamos tratando de Pernambuco, crianças do contexto rural, aí, enfim, a gente tenta trazer essas raízes para eles. Eu acredito que os livros são muito diversos, eu acredito que a gente poderia ter um acervo maior, mas os livros que eu tenho em sala de aula eu consigo fazer relação com o contexto que as crianças estão vivenciando. Aqueles que não, faço a leitura do mesmo jeito para que ele conheça um universo para além daquele que eles estão inseridos. (Professora M5, 2024)

De acordo com a professora, percebemos que o Cantinho da leitura em sua sala de aula surge como um facilitador ao acesso de livros e outros materiais literários, como o cordel. Além disso, é um espaço que contempla diversos tipos de literatura, sendo muito importante, pois possibilita diferentes leituras. Souza e Cosson (2018) apontam para a considerável importância de diferentes textos literários dispostos para os/as 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.” (Souza e Cosson, 2018, p.103)

Em relação às demais docentes, as cinco professoras do município de Santa Cruz do Capibaribe - PE, havia uma biblioteca na escola, mas elas compartilharam algumas ressalvas em relação ao uso dessa biblioteca. Vejamos a seguir:

Existe uma biblioteca, no entanto o uso da biblioteca também é para outras coisas. (Professora A1, 2024)

Hoje, não tem o cantinho da leitura, porque existe a biblioteca. [...] . Então, o que acontece: a gestora, a atual e a outra, elas arrumaram a biblioteca, só que assim é uma biblioteca no nome, mas na verdade você encontra livros, encontra coisas que não tem onde colocar. Então não é somente uma biblioteca, mas eles {os estudantes} frequentam sim (Professora C3, 2024)

Tem biblioteca, porém ela não tem muitos gêneros textuais, [...] (Professora E5, 2024)

Apenas uma das professoras, a professora E5, relatou sobre o acervo da biblioteca, dizendo que a quantidade de gêneros não é expressiva. As outras professoras relataram sobre o uso da biblioteca, dizendo que, para além de uma biblioteca, tornava-se uma espécie de sala extra da escola: “que eles pegam o livro com ela [a bibliotecária] e depois devolvem. Porém,

nossa biblioteca está hoje sendo mais para a tomada de leitura e fazer os adereços para o 7 de Setembro. Mas quando eles iam mais, eles pegavam o livro, a bibliotecária anotava e depois eles devolvem.” (Professora C3, 2024).

Nesse aspecto, podemos perceber a biblioteca mais como um espaço que recebe os alunos e as alunas que precisam de reforço, especificamente para a alfabetização, e também como espécie de almoxarifado da escola, guardando os recursos que seriam posteriormente usados no desfile do dia 7 de setembro. Nessa premissa, destacamos também o extrato da professora do primeiro ano, A1: “Tem a biblioteca, aí tem os livros, mas a bibliotecária faz reforço com as crianças. Aí fico puxando leitura na biblioteca e além disso o espaço é utilizado para fazer painel, para fazer alguma decoração para festa. Então, geralmente, a biblioteca está sempre ocupada.” (Professora A1, 2024).

Desse modo, a biblioteca é utilizada para os empréstimos de livro e não como espaço para ser desfrutado, como observamos pela fala da professora A1: “Mas, sim, levo eles para biblioteca, porém só para escolher algum livro e levar para sala.” Os/as discentes da escola vão para a biblioteca, escolhem o livro que desejam, realizam o empréstimo com a bibliotecária e logo mais já retornam para casa ou para as salas de aula para que então possam realizar a leitura dos livros escolhidos. Importante, entretanto, ressaltar que, de acordo com Silva e Martins (2010), a biblioteca não é e nem deve ser a única fonte de formação de um(a) leitor(a). Assim percebemos as práticas das professoras em relação ao uso da biblioteca de modos distintos.

E às vezes, eu mesma, vou à biblioteca, pego um montante de livros e levo para a sala. (Professora A1, 2024)

Quando eles vão à biblioteca, pegam o livro e, com mais ou menos uma semana, eles vão fazer o resumo do que eles entenderam daquela história e vão passar para os colegas. É tanto que isso desperta uma curiosidade nos outros colegas de sala, porque eles vão falar sobre o livro a partir do olhar deles e os colegas ficam interessados e curiosos. (Professora E5, 2024)

Mesmo a biblioteca não possuindo um espaço propriamente dito para a leitura dos livros, as professoras vão com seus/suas estudantes até a biblioteca, realizam os empréstimos dos livros e levam para a sala de aula. É notório, na fala da professora E5, ao descrever que, quando as crianças escolhem os livros elas mesmas e voltam para a sala para lerem e contarem a história que leram para os colegas, gera interesse nos que não leram ainda o livro em específico, mesmo a partir de uma estratégia como “fazer o resumo do que eles entenderam”.

Importante também ressaltar que na escola do campo da professora M5 não havia biblioteca, como já dissemos. Porém, a biblioteca da cidade, da escola da cidade, realiza projetos de leitura, como citamos no tópico anterior. Entretanto, na escola de Santa Cruz do Capibaribe - PE, mesmo com uma biblioteca própria da escola, não há projetos de leitura com frequência necessária e, quando esses projetos são realizados, são as próprias professoras que fazem em suas salas de aula, como podemos ler no extrato da fala da professora B2: “No dia da literatura infantil (18 de abril) fiz um projeto na minha sala falando sobre Monteiro Lobato e sua obra, a mais famosa, né, a do Sítio do Pica Pau Amarelo e falei sobre os personagens que fazem parte desse universo todo. Conteí as características mais marcantes desses personagens”.

As demais professoras comentaram sobre o curto tempo para a realização de projetos, pois as demandas curriculares são muito extensas. Em relação à fala da professora B2 sobre seu projeto literário, devemos ressaltar que alguns professores, infelizmente, ainda estão muito presos à ideia de que devemos abordar Monteiro Lobato quando o assunto é literatura infantil. O Brasil possui diversos autores com livros literários infantis cuja a exposição às crianças em sala de aula é de suma importância para adquirirem um repertório interessante e culturalmente literário.

Considerações finais

Investigar as ações de professoras de duas escolas municipais a fim de efetivar o letramento literário de seus estudantes e assegurar o direito à literatura é necessário, tendo em vista a importância de conhecer como acontece a formação do leitor literário em sala de aula. Nessa perspectiva, refletimos sobre quais estão sendo os passos em sala de aula para que os e as discentes sejam formados como leitores literários, isto é, leitores comprometidos com as subjetividades dos textos e livros, leitores sensíveis e, sobretudo, leitores do mundo.

Ao analisarmos como ocorre o letramento literário no contexto escolar, percebemos que esse processo acontece de várias formas e uma delas é a leitura deleite, que parecia estar presente de modo diário na maioria das rotinas das professoras entrevistadas, sendo uma ferramenta potente no que se refere ao letramento literário e ainda ao direito à literatura dos e das discentes, apesar de, em algumas situações, aparece subordinada à necessidade de alfabetizar. Além disso, o contato diário com os livros literários é um passo importante para a apropriação da literatura dos e das estudantes, por isso é de suma importância que sejam expostos diariamente a demasiados tipos de livros literários.

Além disso, compreendemos que muitas das professoras entrevistadas parecem não distinguir claramente os gêneros literários de outros gêneros. Mesmo com perguntas direcionadas especificamente aos textos literários, não distinguiam especificamente os livros e textos que compõem o campo da literatura e, por conseguinte, incluindo o gênero literário em outros gêneros, de modo que, ao escolher livros e textos, não parecem os escolherem tendo em vista o seu caráter literário especificamente.

Ademais, o uso da biblioteca e do cantinho de leitura, são fundamentais para exponenciar o contato das crianças com os livros literários, ressalva para o espaço da biblioteca que não pode ser usufruído no sentido de aproveitar o ambiente tendo em vista os relatos das professoras.

Por fim, por meio das análises dos extratos, pensamos que novas pesquisas precisam ser realizadas no que tange à literatura em sala de aula, enfocando, por exemplo, quais livros e textos que podem ser considerados literatura estão presentes nas bibliotecas e nos cantinhos da leitura das escolas. Além disso, como aproximar as professoras e os professores do gênero literatura, para que os reconheçam como pertencentes a um campo próprio, que possui especificidades? Perguntamo-nos se as formações continuadas estão contemplando suficientemente a natureza da leitura literária em sala de aula.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004

BRANDÃO, A.C.P.; ROSA, E.C.S. **Literatura na alfabetização: que história é essa?** In: BRANDÃO, A.C.P.; ROSA, E.C.S (org). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 45-63.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: 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

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: [s. n.], 2011. p. 171-193.

COSSON, Rildo. ENSINO DE LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA DESAMBIGUAÇÃO. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS. 2021.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. **LETRAS & LETRAS**, [s. l.], v. 31. 2015.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coords.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-68.

COSSON, Rildo. Letramento Literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale – Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. 05 out.1988.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

Acesso em: 30 out. 2024

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Cortez editora, 2022.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coords.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 89-106.

LEITURA expressiva. In: **Glossário Ceale**. Universidade Federal de Minas Gerais. 2004.

Disponível em <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-expressiva>>

LETRAMENTO literário. In: Glossário Ceale. Universidade Federal de Minas Gerais. 2013.

Disponível em <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>

MACIEL, Francisca Izabel. Educação, leitura e literatura: diálogos possíveis. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coords.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 9-22.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Sum mus Editorial, 1984.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro, **Metodologia da pesquisa aplicada a contabilidade; orientações de estudo, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 2 ed. 2. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, Márcia Cabral; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiência de leitor no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coords.). **Literatura: ensino**

fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 23-39.

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1.ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento:Um tema em três gêneros**/ Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998, 12

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. O jogo das Escolhas. *In*: MACHADO, Maria Zélia; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy (org). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário. **SciELO**, [s. l.], 8 ago. 2018.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Artmed, 2003.

WOOLF, Virginia, **The common reader, Second Series**. [s. l.], 1935.

REBECA SANTOS CABRAL

O DIREITO AO LETRAMENTO LITERÁRIO: as ações de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental para a formação de leitores

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel/licenciado em Pedagogia

Aprovado em: 21/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alessandro da Silva (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Ma. Risocleide Aparecida Maria da Silva (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Ma. Rafaella Sales (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco