



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



VALDIRENE MARIA PIONER DA SILVEIRA

**A LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CANOAS, 2013

VALDIRENE MARIA PIONER DA SILVEIRA

**A LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof^a Dra. Denise Regina Quaresma da Silva

CANOAS, 2013

VALDIRENE MARIA PIONER DA SILVEIRA

**A LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 18 de dezembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Denise Quaresma da Silva
UNILASALLE

Prof^a. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento
UNILASALLE

Prof^a. Dra. Lúcia Regina Lucas da Rosa
UNILASALLE

Prof^a. Dra. Juracy Inez Assmann Saraiva
FEEVALE

AGRADECIMENTOS

A Deus, que guiou meus passos nesta caminhada, sendo minha luz nos momentos que me sentia perdida.

À minha família, pelas orações, pelos incentivos, pela confiança e pela compreensão em relação às minhas faltas nos finais de semana e nos feriados; enfim, por entenderem minhas ausências. Sou grata também por compreenderem a bagunça deixada por mim com os livros e papéis espalhados. E, ainda, por entenderem meu mau humor, fruto do cansaço, das noites mal dormidas, da preocupação em entregar os trabalhos em dia...

Aos/às amigos/as, que me apoiaram com seus sorrisos, seus elogios e seus abraços fraternos.

Aos/às colegas do mestrado, que trilharam comigo este percurso de conhecimentos, trocas, angústias, anseios e desafios.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação do UNILASALLE, representados pela pessoa da professora Vera Lucia Felicetti, que dividiram conosco seus saberes para que, sozinhos, pudéssemos construir os nossos.

Aos professores que participaram desta banca e que auxiliaram com suas orientações para que eu pudesse aperfeiçoar este trabalho.

À minha orientadora, professora Denise Regina Quaresma da Silva, pelas contribuições nesta pesquisa.

Às equipes diretivas das duas escolas municipais em que atuo, pela compreensão e pela cooperação neste momento especial da minha trajetória pessoal e profissional.

Às quatro escolas em que realizei este estudo e nas quais fui muito bem recebida.

Às professoras que participaram desta pesquisa, que prontamente aceitaram o desafio e embarcaram comigo nesta aventura cheia de descobertas.

À Secretaria Municipal de Educação de Canoas, que, por meio da concessão de bolsas para o Programa de Pós-Graduação nesta Instituição, tornou possível a realização de mais esta importante etapa profissional.

A todos, muito obrigada!

“[...] é preciso ter um caminho, é preciso manter o leme firme, mas é necessária a consciência de que se navega em águas que ora podem ser muito tranquilas, ora podem se transformar em verdadeiros maremotos. Esta é a aventura literária da qual fazem parte o mestre e seus alunos: é preciso coragem para trafegar por mundos imaginários, porém as viagens serão sempre cheias de descobertas”.

(HELOÍSA PIETRO, 1999, p. 23).

RESUMO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Mestrado em Educação do UNILASALLE, e objetivou investigar a utilização da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. O estudo foi desenvolvido em quatro escolas de uma Rede Municipal de Ensino estabelecida na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS). Foi utilizada como método a pesquisa de cunho qualitativo, do tipo descritivo. As técnicas empregadas para a coleta dos dados compreenderam os diários de aula (ZABALZA, 2004) e as entrevistas semiestruturadas com cinco professoras do primeiro ano do ensino fundamental. Foram eleitos autores como Coelho (2010), Zilberman (1998), Saraiva (2001) e Cosson (2006) para dialogarem sobre a literatura infantil. Os principais teóricos utilizados na formação de professores foram: Nóvoa (2007), Zabala (1998), Gauthier et al. (2006) e Tardif (2010). Autores como Ferreiro e Teberosky (1998), Soares (2003), Corsino (2006), Rapoport (2009), Kramer (2010) e Morais (2012) constituem aporte teórico na alfabetização, no letramento e na inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos. A análise de conteúdo (BARDIN, 2008) foi o instrumento eleito para o tratamento dos dados. O campo de pesquisa possibilitou perceber que as professoras tiveram contato, em sua formação inicial, com a literatura infantil e que ela é um dos caminhos utilizados pelas alfabetizadoras a fim de levar as crianças a atingirem o Sistema de Escrita Alfabética. Os registros obtidos a partir do diário e das entrevistas apontam outras estratégias empregadas pelas docentes para alfabetizar e letrar. Entre elas encontram-se o uso de jogos, encartes de lojas, músicas, jornais, atividades fotocopiadas, filmes, livro didático, trava-línguas, lendas, revistas, quadro verde, rodas cantadas e quadrinhas. Os dados assinalam que o uso da literatura infantil está atrelado aos conteúdos e às datas comemorativas. As professoras participam da formação continuada e afirmam que ela é necessária e que contribui para sua prática, assim como as trocas de experiências entre elas.

Palavras-chave: Literatura infantil. Formação de professores. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

This study is part of the research area Teacher Education and Educational Practices of the Masters in Education UNILASALLE, and aimed investigate the use of children's literature in the literacy process and literacy the first year of elementary school in nine years. The study was conducted in four schools of a municipal schools established in the region metropolitan Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS). Method was used as the qualitative research, the descriptive type. The techniques used for Data collection comprised the daily lesson (Zabalza, 2004) and Semi-structured interviews with five teachers from the first year of teaching fundamental. Authors were elected as Coelho (2010), Zilberman (1998), Saraiva (2001) and Cosson (2006) to dialogue about children's literature. The main theorists used in teacher training were: Nóvoa (2007), Zabala (1998), Gauthier et al. (2006) and Tardif (2010). Authors such as Smith and Teberosky (1998), Soares (2003), Corsino (2006), Rapoport (2009), Kramer (2010) and Mitchell (2012) provide theoretical support in literacy, the literacy and inclusion of children six years in elementary school for nine years. The content analysis (Bardin, 2008) was elected to the data processing tool. The field research allowed us to realize that the teachers had contact in his initial training, with children's literature and she is one of the paths used by literacy teachers to lead children to reach the Writing System Alphabetical. The records obtained from the diary and the interviews suggest other strategies employed by teachers to teach literacy and letrar. Among them are the uses of games, inserts shops, music, newspapers, activities photocopied, films, textbook, tongue twisters, legends, magazines, green frame, wheels and popular verses sung. The data indicate that the use of children's literature is related to the content and commemorative dates. The teachers participating of continuing education and state that it is necessary and that is contributing to their practice as well as the exchange of experience between them.

Keywords: Children's literature. Teacher training. Literacy. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Caracterização das dissertações e das teses selecionadas para o estudo.....	45
Gráfico 2 – Caracterização das dissertações e das teses sobre “alfabetização e letramento e formação de professores” e “literatura infantil e anos iniciais do ensino fundamental”.....	46
Quadro 1 – Levantamento da produção por área do conhecimento.....	46
Gráfico 3 – Dissertações de mestrado defendidas nas áreas do conhecimento.....	47
Gráfico 4 – Teses de doutorado nas áreas do conhecimento.....	48
Gráfico 5 – Levantamento da produção por gênero.....	48
Gráfico 6 – Quantidade de dissertações e teses defendidas por ano.....	49
Quadro 2 – Levantamento das instituições e dos Estados em que foram defendidas as dissertações e as teses pesquisadas.....	49
Gráfico 7 – Levantamento das instituições públicas e particulares.....	53
Gráfico 8 – Autores citados nas dissertações e nas teses.....	54
Gráfico 9 – Levantamento da metodologia utilizada para desenvolver as dissertações e as teses analisadas.....	55
Gráfico 10 – Caracterização dos resumos.....	55
Quadro 3 – Perfil das professoras participantes da pesquisa.....	63
Quadro 4 – Categorias de pesquisa.....	68

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	Reflexões sobre meu percurso	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	Literatura infantil	16
<i>2.1.1</i>	<i>Literatura infantil no Brasil</i>	<i>22</i>
2.2	Monteiro Lobato	24
2.3	O leitor e a escola	25
2.4	Alfabetização e letramento	30
2.5	Ensino fundamental de nove anos e a criança de seis anos	33
2.6	Formação de professores	38
2.7	A aprendizagem dos alunos	41
3	ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS NO PERÍODO DE UMA DÉCADA (2002 a 2011)	44
3.1	Teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2002 a 2011	44
4	PERCURSO METODOLÓGICO	60
4.1	Caracterização do caminho	60
4.2	Os caminhantes	62
4.3	Os instrumentos para a coleta dos dados	64
<i>4.3.1</i>	<i>Os diários de aula</i>	<i>64</i>
<i>4.3.2</i>	<i>Entrevistas</i>	<i>65</i>
4.4	Análise dos dados	66
5	CONCLUINDO ESTA ETAPA, MAS O CAMINHO SEGUE	101
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	115
	APÊNDICE B – Roteiro da entrevista	116

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar o ano letivo, o professor recebe sua turma de primeiro ano e se depara com uma diversidade de habilidades, interesses, atitudes, dificuldades, inclusões e aptidões. A heterogeneidade se faz presente no momento em que ele verifica a multiplicidade de saberes adquiridos pelas crianças anteriormente à sua entrada na escola, pois “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VYGOTSKY, 1998, p. 109).

Ao entrarem na escola, as crianças trazem consigo referências do seu grupo social, de suas vivências e de seus hábitos, características que necessitam ser valorizadas pelo docente. Além disso, chegam cheias de expectativas sobre a escola, os professores, os colegas, os materiais, a sala de aula, o lugar que vão ocupar, além de várias inquietações, as quais podem ser percebidas em seus olhares e em seus gestos. Não é raro vê-las chorando, pois para algumas é o primeiro ano escolar de suas vidas.

De posse de um inventário diagnóstico (utopia ou realidade?) acerca de seus alunos para verificar os conhecimentos prévios e nortear seu trabalho inicial, o educador desenvolverá sua prática a fim de atingir os objetivos, promovendo a qualificação da aprendizagem. Para Vygotsky (1998), os conhecimentos já assimilados pela criança são aqueles que se encontram no nível de desenvolvimento real ou efetivo, e na maioria das vezes ela é avaliada somente por esse estágio. Nesse sentido, a escola como instituição social e formadora deve apresentar os meios necessários, almejando o nível de desenvolvimento potencial proposto por esse autor a partir da mediação do adulto, que nesse caso é o professor. Assim, ao adentrar os muros escolares no primeiro ano, a alfabetização e o letramento se fazem necessários, e se destina ao educador a tarefa de cumprir tal função.

Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive de modo satisfatório, é preciso que os docentes conheçam técnicas ou métodos que auxiliem as crianças na aquisição da lectoescrita. Acredita-se que a literatura infantil é um caminho lúdico que contribuirá sobremaneira nesse processo. A partir do uso desse instrumento, o professor poderá tornar suas aulas mais dinâmicas e divertidas, provocando no aluno o desejo de aprender.

Historicamente, tem-se verificado o fracasso escolar com a evasão e a reprovação na escola, na medida em que se comprova a deficiente formação dos professores (FERREIRO, 2005; QUARESMA DA SILVA, 2005). Há algumas décadas, pensava-se que o aluno era o único responsável, mas hoje é possível perceber que esse dado não é mais aceito. Mudanças aconteceram, e a escola necessita responder às novas demandas da sociedade contemporânea. No atual cenário, o ator principal é o aluno, e ao educador é delegado o papel de coadjuvante das cenas do cotidiano escolar. Entretanto, essa função não é menor porque o docente não estará à frente, em primeiro plano; é ele quem conduzirá o desenrolar dos capítulos diários, e seu brilho não será apagado por contracenar com o ator principal. Portanto, dependerá do coadjuvante o sucesso das cenas que serão vivenciadas diariamente por todos no contexto escolar.

Entende-se que aquele professor que não é leitor terá maior dificuldade em desenvolver o gosto pela leitura nos seus alunos (PARREIRAS, 2009). Para a criança, o professor é o modelo, e ela se espelhará nele para tornar-se leitora. Atentando para o papel do educador como modelo, é conveniente citar o que consta nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) acerca da relação importante que esse profissional deve ter com a leitura:

[...] 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 igual modo, é sabido que muitas crianças ainda não têm acesso a obras literárias, mas a escola pode proporcionar esse encontro mágico entre elas e o livro. Desse modo, o educador necessita desenvolver atividades significativas a fim de contracenar com o ator principal, neste caso o aluno, de maneira satisfatória. Entretanto, para que isso se efetive e o professor possa despertar em seus alunos o prazer pela leitura, pegando emprestado o que os autores repartem com os leitores em suas histórias, ele necessita se apropriar de saberes sobre o tema. Hoje, as redes de educação pública oferecem formação continuada em serviço, que visa ao aperfeiçoamento dos profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento. Nesse

sentido, o educador necessita priorizar não somente o desenvolvimento dos alunos, mas também a sua formação.

No primeiro ano, a criança necessita utilizar seu poder imaginativo, e o texto literário se apresenta como uma possibilidade, a fim de colaborar na construção da escrita e da leitura. O indivíduo aprende a fazer a leitura de mundo não apenas por meio desse processo, mas também à medida que se apropria do conteúdo expresso nas obras literárias, podendo transformar a sociedade na qual está inserido. Fazendo isso, contagiará os seus, e juntos poderão modificar ou melhorar sua situação econômica, social e política, visto que um cidadão que lê poderá interpretar a realidade e a problemática com a qual está envolvido e será capaz de dar novo significado à sua existência. Existe uma constatação que é corroborada por Saraiva (2001, p. 27), que diz:

[...] situando-se frente ao texto, que não lhe dá o sentido pronto e acabado, mas apenas sugerido pelo poder de evocação das palavras e pelo contexto singular da comunicação ficcional, o leitor preenche os vazios significativos e correlaciona a mensagem literária à realidade circundante.

Na tríade entre texto, mundo e leitor, enunciada por essa autora, é que se dá a “função formadora da literatura”. O livro contribuirá sobremodo na formação do pequeno leitor, pois objetiva ampliar sua visão de mundo desde cedo.

A entrada da criança no primeiro ano do ensino fundamental data não somente a aquisição da lectoescrita, mas a sua inserção como leitora da “palavra mundo”, como refere Freire (2001), pois, segundo ele, para ser dita assim, não pode haver uma ruptura da leitura do mundo e da palavra. Essa fase marca a entrada obrigatória¹ das crianças na escola aos seis anos de idade e é a primeira etapa, para muitas delas, de suas vidas no contexto escolar. Fazem parte do ciclo de alfabetização os três primeiros anos do ensino fundamental, por meio da Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010).

Apresentam-se a seguir as cinco primeiras diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, assumido pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, as quais se referem a este estudo:

¹As leis nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, tornaram obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. A partir de 4 de abril de 2013 a entrada obrigatória das crianças na pré escola se dará aos 4 anos através da lei 12.796/2013. (BRASIL, 2010).

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação (BRASIL, 2007, p. 1).

É possível constatar o enorme compromisso que cabe aos envolvidos na educação para que essas diretrizes sejam cumpridas; ou seja, pode-se perceber que, se a entrada da criança na escola se dá aos seis anos de idade, ao final do terceiro ano ela necessita estar alfabetizada (com oito anos). Se não bastasse, as funções do profissional da educação tornam-se maiores conforme necessita focar sua prática na aprendizagem e acompanhar não apenas o desenvolvimento das crianças, mas também combater a repetência, a evasão e proporcionar a inclusão de todos. Com isso, a formação continuada dos profissionais da educação torna-se cada vez mais importante na sua trajetória docente, bem como a reflexão sobre sua prática.

Na perspectiva de apresentar o “mundo mágico” da literatura infantil como possibilidade contributiva para as atividades de alfabetização e letramento é que surge este estudo (BECKER, 2001, p. 41). A partir dele, pretende-se compartilhar com professores alfabetizadores e demais profissionais que se dedicam à educação a laboriosa, fascinante e séria tarefa de educar.

Sendo assim, esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Canoas/RS. A questão norteadora desta pesquisa é: como as professoras fazem uso da literatura infantil nas suas práticas de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental?

A fim de contribuir com essa importante temática, elencam-se a seguir os objetivos, os capítulos que fazem parte deste estudo e os autores que corroboraram esta pesquisa.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a utilização da literatura infantil como possibilidade contributiva no processo de alfabetização e letramento no

primeiro ano do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de uma cidade da grande Porto Alegre/RS.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- verificar como a literatura infantil é utilizada nas práticas pedagógicas dos professores;
- identificar quais gêneros literários e autores os educadores privilegiam;
- perceber com que finalidade tais gêneros circulam em sala de aula.

No primeiro capítulo, conceitua-se e contextualiza-se a literatura infantil, além de discutir-se a sua importância para a educação. Também expõe-se um breve histórico da literatura infantil no Brasil e as contribuições de Monteiro Lobato para a literatura infanto-juvenil. Adicionalmente, apresentam-se contribuições acerca da leitura e da formação do leitor. Serviram de aporte os estudos de autores como Zilberman (1998), Coelho (2010a; 2010b), Cosson (2006), Saraiva (2001), Abramovich (1989), Parreiras (2009), entre outros.

No segundo capítulo, são apresentadas as reflexões: de Ferreira e Teberosky (1999), no tocante à alfabetização e à psicogênese da língua escrita; de Soares (2003), em relação ao letramento; e de autores como Corsino (2006), Rapoport (2009), Kramer (2010), entre outros, no que se refere à inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos.

No terceiro capítulo, são expostas as ideias e as concepções de autores como Nóvoa (2007), Zabala (1998), Gauthier et al. (2006) e Tardif (2010), que dialogam sobre a formação dos professores e a aprendizagem dos alunos.

No quarto capítulo, é apresentado um mapeamento das Teses e Dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação no contexto brasileiro, selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No quinto capítulo, constam o caminho metodológico percorrido, os sujeitos envolvidos nesta pesquisa e a análise dos dados coletados a partir dos diários de aula (ZABALZA, 2004) e das entrevistas semiestruturadas.

No capítulo final, apresentam-se as considerações do estudo, retomando os objetivos desta pesquisa e dos seus achados.

1.1 Reflexões sobre meu percurso

Minha trajetória docente teve início no ano de 1992, com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. No ano de 2002, concluí o curso de Pedagogia – Orientação Educacional no UNILASALLE e, no ano de 2012, o curso de Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva na UNIANDRADE, no Paraná. Tive professores que marcaram meu percurso acadêmico, motivando-me em minhas buscas pelo conhecimento e confirmando minhas expectativas de que estava no caminho certo. Durante a trajetória profissional, procurei investir em cursos de qualificação, extensão, seminários nacionais e internacionais sobre diversos temas relacionados à educação, com o objetivo de qualificar minha prática docente.

A formação como pedagoga ofereceu-me subsídios para pesquisar sobre a leitura nos anos iniciais, já que não entendia por que muitas crianças não apreciavam a leitura. A especialização contribuiu para que eu compreendesse a importância da inclusão, além de me fazer entender o modo como as crianças aprendem.

Como sempre, cultivei o hábito da leitura. Realizava diariamente, com as turmas de educação infantil, rodas de leitura, visto que acredito ser por meio dessa atividade que a criança se desenvolve e adquire sua própria visão de mundo.

Realizei, na biblioteca da escola, um projeto de leitura no qual a comunidade escolar (funcionários, professores, alunos e equipe diretiva) alterava suas atividades para ler durante 20 minutos. Esse projeto, batizado de “Momento da Leitura”, acontecia mensalmente e, mais tarde, passou a ser quinzenal, com horários e dias alternados. Ficava sob minha responsabilidade a preparação das “caixas” com diversos materiais de leitura. Inúmeras vezes, alunos, professores e funcionários vinham à biblioteca solicitar livros da caixa para empréstimo, a fim de concluírem a leitura em casa. Nada impedia que outros portadores textuais fossem levados à escola pelos envolvidos para serem lidos nos momentos de leitura, mas não deveriam ser pedagógicos ou de estudo, já que o objetivo estava atrelado ao “prazer de ler”.

Utilizei a técnica do questionário a fim de coletar dados para a melhoria do projeto. Também realizei, juntamente com a responsável pela biblioteca, o projeto “Autor Presente”, com a participação de escritores locais. Nesses encontros, os

alunos interagiam com os autores e apresentavam suas produções referentes às obras estudadas.

Criei, posteriormente, outro projeto, denominado “Biblioteca Volante”, que envolvia os discentes da minha turma e suas famílias, consistindo em duas bolsas personalizadas com textos literários e outros portadores informativos (revistas, jornais), com o objetivo de agradar adultos e crianças. As bolsas eram sorteadas e levadas para casa, permanecendo com a família por três dias. Junto ao material devidamente selecionado, havia um bloco de anotações, no qual alunos e familiares relatavam a visita. A primeira edição do projeto visava somente à aquisição do gosto pela leitura; já a segunda edição tinha como objetivo o exercício da leitura. Igualmente, a leitura de narrativas e poesias por mim era hábito constante em nossas aulas. Esses projetos aperfeiçoaram minha prática, pois entendo que é necessário aprender sempre.

Atualmente venho me dedicando ao letramento e à alfabetização nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental, fazendo uso de variados portadores textuais, além da literatura infantil, a fim de qualificar o processo e não torná-lo um ato arbitrário e sem sentido. Realizei um projeto em parceria com os familiares desses alunos, o qual pretendia promover a iniciação das crianças como leitores, semelhante ao projeto “Biblioteca Volante” já citado, visto que elas estão em processo de alfabetização e letramento. Nesse projeto, um dos objetivos foi desenvolver o gosto pela leitura tanto nos alunos como em seus familiares. É importante salientar que há o cuidado de adequar as obras da sacola à faixa etária em que se encontram as crianças.

Acredito que o desejo de escolher para este estudo um tema relacionado à literatura infantil tenha origem na minha infância, quando fui apresentada aos contos de fadas, e, posteriormente, na adolescência, quando conheci outras obras literárias. O encantamento e a fruição que os alunos denotam ao ouvir uma história lida pela professora também contribuíram para a escolha desse assunto. Nós, adultos, quando lemos, do mesmo modo viajamos pelo mundo real ou imaginário, mesmo que estejamos sentados sob uma árvore ou deitados em uma rede, pois esse ato é pura diversão e puro entretenimento. Além disso, a leitura nos motiva, nos encanta, nos diverte e nos faz sonhar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Literatura infantil

Para melhor compreender a importância da literatura infantil na educação, faz-se necessária a apropriação de alguns conceitos e algumas ideias que atribuem valor à vida escolar de muitas crianças. Nesse sentido, Coelho (2010a, p. 27) afirma que “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”. A autora considera que a literatura é uma forma de linguagem peculiar, que exprime a vida humana; porém, não é possível defini-la com precisão. Assim, a literatura infantil pertence ao “gênero² ficção, o qual abrange toda e qualquer prosa narrativa literária (linguagem artística, construída pelo pensamento criador, lógico-poético) [...]” (COELHO, 2010a, p. 164).

Ainda de acordo com a autora, a psicologia experimental abriu as portas para a redescoberta da literatura infantil, no século passado, ao revelar a inteligência como fator estruturante nos estágios de desenvolvimento das crianças, além de esclarecer que tais estágios são divididos em fases. A literatura foi, dessa maneira, sendo valorizada, já que contribuía significativamente para a formação das estruturas mentais das crianças e, conseqüentemente, da sociedade. Completam-se essas afirmações dizendo que “o ato de ler (ou de ouvir), pelo qual se completa o fenômeno literário, se transforma em ato de aprendizagem”, pois o seu conteúdo deixa uma mensagem entre o adulto que domina a realidade e a criança que necessita dominá-la (COELHO, 2010a, p. 31, grifos da autora).

Saraiva (2001, p. 13) entende que “como arte, é a literatura, 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”. Nas palavras dessa autora, é possível constatar a importância dos textos literários para a formação da criança como ser social e como leitora. Assim sendo, a leitura possui a

²De acordo com Coelho (2010a), os gêneros literários são classificados em poesia, ficção e teatro. Essa autora define gênero como a expressão estética de determinada experiência humana de caráter universal. Assim, a literatura infantil pertence ao gênero ficção e abrange todas as prosas narrativas literárias, que são fábulas, apólogos, parábolas, alegorias, mitos, lendas, contos maravilhosos, contos de fadas, contos jocosos, entre outros.

capacidade de centrar os discentes, dando-lhes o poder de criação, de valorização de si mesmo e dos outros, promovendo a habilidade argumentativa.

A literatura oral e a literatura escrita foram e continuam sendo importantes manifestações culturais, e é por intermédio delas que os escritores contam suas façanhas, peripécias, alegrias, tristezas, agruras, batalhas, seus sonhos, amores; enfim, nos deleitam com suas obras.

No que tange ao surgimento da literatura infantil, segundo Zilberman (1998) e Aguiar (2001), foi somente a partir do século XVII que teve início a produção de livros para crianças na Europa. A classe social burguesa, que surgia nessa época, gerou alterações no modo de ver a infância (BECKER, 2001). Dessa maneira, os textos destinados às crianças denotavam valores ideológicos burgueses, emitindo padrões comportamentais. Foi nesse período que “[...] a criança é descoberta como um ser que precisava de cuidados específicos para sua formação humana, cívica, espiritual, ética e intelectual”, afirma Coelho (2010b, p. 148). A criança era considerada um “adulto em miniatura” e dividia o espaço com os verdadeiramente adultos, participando das tarefas domésticas, das festividades e das brincadeiras. Para Kramer (2006, p. 14), “[...] a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade”. O objetivo principal era a manutenção da ideologia vigente.

Foi nesse contexto social que surgiu a literatura infantil, objetivando reutilizar os clássicos adaptados e os contos de fadas de origem folclórica, os quais eram originalmente destinados aos adultos. A preocupação com a leitura reservada às crianças era a literatura informativa e formativa, e os professores e os pedagogos passaram a escrever para elas, começando a haver teor educativo em seu conteúdo. Esse teor didático das obras acabou por comprometer o reconhecimento da literatura infantil “como forma de expressão artística, bem como o desenvolvimento do gosto pela leitura” (BECKER, 2001, p. 35).

Assim, em conformidade com Coelho (2010a), a literatura infantil pertence a duas áreas distintas, a artística (diversão) e a pedagógica (instrução), e vem provocando controvérsias desde a Antiguidade Clássica. Essas polaridades, todavia, resultam da “indissolubilidade que existe entre a *intenção artística* e a *intenção educativa* incorporadas nas próprias raízes da literatura infantil” (p. 48, grifos da autora).

Considerando os aspectos educativo e lúdico citados pela autora, 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).

Como é possível perceber, a Literatura encontra-se inclusa como tema de estudo a ser ministrado pelo professor, assegurando-se com isso a aprendizagem do aluno simultaneamente com as disciplinas. Portanto, as obras literárias devem fazer parte da vida das crianças desde a sua entrada na escola, ou seja, “cabe à escola viabilizar essa integração livro/vida, desenvolvendo, sadiamente, o gosto pela leitura e a formação de leitores críticos-criativos” (MIGUEZ, 2009, p. 27).

Pode-se dizer que o primeiro contato cultural da criança é orientado pelos adultos (que podem ser os familiares) a partir das cantigas de ninar. Posteriormente, ela é apresentada à literatura infantil com a narração de histórias ou, ainda, com o acompanhamento visual por meio das imagens dos livros. Nesse período, quando a criança ainda não se apropriou do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a função do professor é mediar tal encontro. Também nessa fase, os livros de ilustrações podem ser manuseados, “lidos” e recontados pelas crianças. Assim, é “através das intervenções constantes do adulto (e de crianças mais experientes) que os processos psicológicos mais complexos começam a se formar” (REGO, 2008, p. 60). Ou seja, no momento em que a criança tem no professor, na família ou no colega a mediação necessária entre ela e o livro, terá condições de desenvolver-se psicologicamente. Em consequência, a partir do instante em que passa a decifrar o SEA, pode tornar-se leitora, libertando-se, assim, do adulto que lê para ela.

Vygotsky (1998) entende essa intervenção como sendo o nível de desenvolvimento potencial, pois a partir dela a criança, por receber o auxílio de um adulto na realização das atividades, poderá mais tarde executá-las sozinha. Desse modo, o segundo nível estudado por ele é chamado de desenvolvimento real ou efetivo, no qual a criança já adquiriu a capacidade de realizar tarefas de maneira

independente. A partir dessas constatações, é possível verificar o desenvolvimento presente e os processos maturacionais já produzidos, como também aqueles que estão em vias de amadurecimento. Contudo, “a diferença entre o nível das atividades realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se como uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 112). Esse teórico preocupa-se com as funções psicológicas superiores, as quais se desenvolvem com o aprendizado.

Acredita-se que, além da alfabetização, a escola encarregar-se-á também de possibilitar o hábito da leitura. Todavia, não é isso que se tem presenciado, visto que, como afirma Saraiva (2001), o desinteresse das crianças pela leitura é inegável. Algumas escolas apresentam falibilidade, uma vez que não conseguem articular a aquisição da língua escrita com a literatura; não se pode, entretanto, condená-las pelo insucesso nessa empreitada. Demo (2007) acredita que a culpa não cabe somente aos professores, já que a aprendizagem está sujeita a vários fatores que independem da sua vontade, como a pobreza, o baixo nível cultural das famílias, as políticas educacionais, entre outros. Para esse autor, na verdade, importa que os docentes se responsabilizem socialmente, atuando como profissionais que percebam o direito de bem aprender do aluno. No entanto, na atual conjuntura, em que os valores culturais são deixados de lado e as condições socioeconômicas não privilegiam a leitura, a escola deve ser o agente transformador na busca de mudanças nesses padrões.

A inclusão da literatura infantil no cotidiano escolar dá-se de modo lento e gradativo, mas já é realidade nas escolas. Saraiva, Becker e Vale (2001, p. 19) acreditam que “os textos literários invertem o processo convencional de alfabetização, visto que a ênfase passa a recair sobre o significado, não sobre o significante, sobre o desejo em vez da necessidade [...]”. Essas obras motivam internamente a criança ao trazerem seu caráter lúdico para esse processo, e o professor deve ser o elo que permite tal acesso. Um dos empecilhos, no entanto, é a formação insuficiente de muitos docentes para atuar nessa área (COELHO, 2010b). Sobre isso, Demo (2007, p. 17) entende que, além da má formação, os professores não leem ou não gostam de ler; afirma ainda que “o aluno só pode ler bem com um professor que lê bem”. Se não bastasse, a produção maciça de livros trouxe consigo as obras não literárias, dificultando ainda mais o acesso das crianças a obras de

qualidade artística, pois, como afirma Parreiras (2009, p. 22), “nem tudo que se produz em narrativa é obra literária”.

Levando-se em consideração esse panorama, os docentes devem ficar de braços cruzados esperando que a solução venha até eles? Como a escola, em suas funções socializadora e formadora, poderá reverter tal quadro? Onde estão os responsáveis? Não basta encontrá-los; é necessário buscar respostas para agir, pois “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem [...]” (COSSON, 2006, p. 16). Logo, a escola, como espaço privilegiado, pode agir como orientadora e libertadora, permitindo o autoconhecimento da criança e a sua acessibilidade ao mundo da cultura, promovendo espaços de estudos programados e de atividades livres (COELHO, 2010a).

Cosson (2006) entende que é por meio da literatura que se pode compreender e dialogar com o mundo e com as pessoas, conseqüentemente agindo, e a escola necessita explorá-la de maneira adequada. Não é preenchendo fichas de leitura que se facilitará a apreciação de uma obra literária, afirma; em vez disso, sugere o letramento literário como recurso no processo educativo. Para ele, o letramento literário tem por princípio a formação de uma comunidade de leitores, a qual deve objetivar a apreensão cultural a partir das obras literárias, proporcionando a cada criança sua movimentação, construção e a modificação do mundo e de si mesma. Contudo, para que isso se efetive, faz-se necessária a atuação de professores como leitores competentes, pois somente assim poderão formar leitores igualmente competentes e críticos, nos diz Demo (2007).

A proposta do letramento literário sugerida por Cosson (2006) baseia-se em duas sequências: a básica e a expandida. Apresentar-se-á a primeira, por entender-se que melhor se adapta ao nosso estudo. Ela é composta por quatro passos, denominados: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Como o nome comporta, a motivação é a antecipação do tema, uma maneira de aguçar o interesse, a fim de preparar os alunos para a leitura do texto. O autor acredita que “o sucesso inicial do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2006, p. 54). Muitas vezes, o modo como são introduzidos os livros literários na escola acabam “matando” a curiosidade e o prazer de ler nas crianças. As propostas curriculares dos programas, que tornam seu uso obrigatório, fazem

com que o docente também se sinta desmotivado, tornando a leitura um ato arbitrário e sem sentido.

Esse autor fala também acerca da introdução, que é o segundo passo e consiste na apresentação do autor e da obra propriamente ditos às crianças. Utilizar os dados biográficos do escritor, realizar a exposição da obra e de sua importância para o momento e levantar as hipóteses sobre o conteúdo são sugestões dadas por ele. A apresentação física do livro, abordando detalhes como a capa, a contracapa e as ilustrações, é importante, já que se trata de elementos que podem auxiliar na interpretação.

A leitura é o passo seguinte, no qual o professor acompanha o processo. Nessa etapa, a leitura pode ser feita por ele ou pode ser individual e silenciosa por parte dos alunos, em forma de jogral, em duplas etc. Esse acompanhamento serve para auxiliar o aluno em dificuldades específicas, como o ritmo e o tempo utilizados para a leitura. Quando se tratar de um livro extenso, é possível fazer intervalos para conversas nas quais os discentes apresentam seus resultados. Por fim, caso a criança ainda não leia convencionalmente, a leitura pode ser feita com livro de imagens ou um colega pode servir de intérprete para ela.

A interpretação é a última etapa e pode ser dividida em dois momentos. O primeiro, denominado momento interior, é quando acontece o “encontro do leitor com a obra”; é particular e íntimo. O segundo é chamado de momento externo, quando ocorre “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido”, ou seja, é necessário compartilhar a interpretação ou a reflexão de leitura (COSSON, 2006, p. 65). Essa atividade leva ao registro das impressões sobre a obra lida, que variam de acordo com o texto, com a idade dos alunos e com o objetivo do professor. A exteriorização pode se concretizar por meio de dramatizações, resenhas, recontos, produção de painéis artísticos, júri simulado, entre outras atividades.

Com relação à interpretação, Demo (2007) contribui afirmando que é importante a valorização das interpretações iniciais dos alunos sem cerceá-las. As trocas fazem parte desse momento, e o docente necessita escutar as crianças para que elas possam exercitar a argumentação e sentir-se motivadas a qualificar essas interpretações.

Os momentos apresentados por Cosson (2006) propiciam ao professor a observação de cada etapa, bem como a avaliação do caminho percorrido, pois ao

longo da trajetória a ideia principal planejada pode requerer mudanças, e o docente necessita estar preparado. Esse autor enfatiza que o produto final não deve visar unicamente à medição da nota, mas serve para avaliar o processo interpretativo alcançado pelo aluno e que foi compartilhado com todos, além do engajamento com a leitura literária. Os “achados” a partir da leitura devem ser divididos para que seja possível construir uma comunidade de leitores, a qual poderá expandir-se para além dos muros escolares. A criatividade, presente na prática de muitos professores, servirá de base para que sejam feitas as devidas adaptações, a fim de se atender às necessidades de cada turma.

2.1.1 Literatura infantil no Brasil

No Brasil, a literatura infantil surgiu a partir da segunda metade do século XIX. É nessa realidade, com a ascensão da burguesia brasileira, que ela nasceu, repetindo o processo ocorrido na Europa. As obras adquiriram um caráter moralizante e didático em sua maioria. A criança passou a ser o centro de interesse da célula familiar, na qual a mãe se responsabilizava pelo lar e o pai saía em busca de trabalho (ZILBERMAN, 1998). Nesse sentido, a fim de manter a ideologia dominante, tornou-se necessário investir na educação, na formação das crianças, na preparação para a vida adulta, transmitindo comportamentos e valores adequados à norma vigente (AGUIAR, 2001).

Aguiar (2001), Becker (2001) e Lajolo e Zilbermam (1986) identificam quatro fases pelas quais passou a literatura infantil brasileira. A primeira delas compreende desde a última década do século XIX até os anos 1920. Anteriormente a esse período, as obras que circulavam eram edições portuguesas (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986). Nessa fase, a preocupação social era com a modernização do País. A vinda da família real para o Brasil em 1808 contribuiu positivamente nesse sentido ao fazer do Brasil a sede do reinado português. Havia o interesse em traduzir ou adaptar as obras europeias, ainda com conteúdo pedagógico e ideológico. Todavia, a partir da Proclamação da República, foram produzidos livros nacionais, com objetivo de instruir a sociedade urbana.

A escola exercia importante papel ao aproximar as obras infantis daquelas presentes nas escolas, além de promover a valorização do nacionalismo patriótico. Destacaram-se nessa fase as obras de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen;

porém, as traduções e as adaptações de tais obras distanciavam-se culturalmente da realidade brasileira. Autores como Julia Lopes de Almeida, Viriato Correia, Figueiredo Pimentel, Francisca Júlia, Francisco Vianna, entre outros, representaram a iniciativa da criação de livros nacionais (COELHO, 2010b).

A fase seguinte abrange o período de 1920-1945 e foi marcada pela renovação política e cultural. Destacam-se a criação da Escola Nova e a Semana de Arte Moderna. O caminho da literatura infantil foi modificado pelas obras do consagrado escritor Monteiro Lobato, o que se seguiu até o final dos anos 1940, quando ocorreu sua morte. Suas criações eram destinadas às crianças, assim como as adaptações e o folclore; os textos, no entanto, ainda apresentavam um teor pedagógico. Além de Lobato, destacam-se como escritores desse período: Érico Veríssimo, Orígenes Lessa, Malba Tahan, Camila Cerqueira, Lúcia Machado de Almeida, Odette de Barros Mott, entre outros.

A terceira fase, que durou até quase os anos 1970, apresentou obras seguindo o modelo lobatiano, mas sem a sua originalidade. A literatura infantil conservadora privilegiava contextos relacionados à agricultura e aos heróis históricos. Nessa época, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Golpe de 1964, quando o presidente João Goulart foi deposto, atingiu a educação e a cultura brasileiras. A repressão política instalada levou muitos intelectuais à tortura física, ao exílio e à prisão, impedidos de participarem socialmente das mudanças. A censura foi vivenciada pela sociedade e atingiu os meios de comunicação. Autores como Francisco Marins, Maria José Dupré, Jerônimo Monteiro, entre outros, escreveram suas obras nesse período.

A quarta fase teve início na década de 1970, com a renovação dos contos de fadas e das poesias, a produção de obras que problematizavam a sociedade, a realidade infantil, histórias policiais, entre outros temas. Deu-se o *boom* da literatura infantil, consoante afirma Coelho (2010b). Amenizou-se o teor pedagogizante das obras, cedendo espaço à oralidade coloquial e regional. Nessa fase, reconquistou-se o direito de eleições diretas à Presidência da República, e em tal contexto surgiram autores como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Joel Rufino dos Santos, Marina Colasanti, Elias José, Fernanda Lopes de Almeida, Tatiana Belinky, Mário Quintana, Sylvia Orthof, entre outros.

2.2 Monteiro Lobato

Pode-se dizer que foi com José Bento Marcondes Monteiro Lobato (1882-1948), no século XX, que se deu realmente o surgimento da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil. Ele revolucionou a literatura para crianças, pois acreditava na inteligência e na capacidade inventiva delas.

De acordo com Coelho (2010b, p. 247), Lobato representou o

[...] divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado emergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador de que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o novo século exigia.

A autora ressalta que o caminho trilhado por Monteiro Lobato passou por um “processo de maturação”, o qual se deu inicialmente com a escrita de crônicas e artigos, passando depois à escrita de obras literárias. Lobato tinha preocupação em renovar a literatura brasileira aproveitando a linguagem e a realidade do povo, libertando-a do “magistério lusitano” (COELHO, 2010b). Obteve sucesso com suas obras entre crianças e adultos. Teve seus livros traduzidos na Alemanha, na Espanha, na França, na Argentina, entre outros países, sendo igualmente apreciado pelas crianças. As obras infantis mostraram a identificação do leitor com as situações naturais e familiares retratadas por ele. Escreveu obras originais como: *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1920), *O Saci* (1921), *As reinações de Narizinho* (1931), *Memórias de Emília* (1936).

Coelho (2010b) assegura que Lobato queria que as crianças “morassem” nas suas histórias. E conseguiu, visto que durante anos o público infantil “morou” no *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, convivendo com os personagens reais e inventados, afetuosos e familiares, como Dona Benta, Tia Nastácia, Pedrinho, Emília (a boneca), Narizinho, Visconde de Sabugosa (o sabugo de milho), entre outros.

Além de obras originais, ele realizou adaptações, como *O Gato Félix* (1927), *D. Quixote para Crianças* (1936), *O Minotauro* (1939), entre outras obras. Essas histórias objetivavam levar ao público infantil o conhecimento e o questionamento das verdades e dos valores cristalizados, a fim de transformá-los e/ou renová-los, afirma Coelho (2010b).

Lobato realizou também algumas traduções, como *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, *Pinóquio*, de Collodi, *Novos Contos*, de Andersen, *Contos de Fadas* de Perrault, entre outras. Com esse trabalho, deixou uma importante contribuição aos brasileiros, que puderam ter acesso a obras internacionais importantes.

Parreiras (2009, p. 97) assevera que “aprendemos com Monteiro Lobato, o patrono da literatura infantil no Brasil, que as crianças podem e devem conhecer a diversidade dos povos. [...] Ele deu voz à criança, com a razão e o desejo peculiares a ela”. É possível dizer que a obra de Lobato tem cor? Que tem sabor? Que tem cheiro? Que provoca na criança o desejo de ler e de aprender? Quem sabe, ainda, de promover mudanças? Ademais, suas ideias incentivam a criatividade, a iniciativa, a liberdade e a curiosidade, elementos típicos da infância.

2.3 O leitor e a escola

Pode-se constatar, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a necessidade de se inserir no dia a dia da escola as obras literárias. Essa instituição, como promotora de saberes, não pode ignorar tal demanda, que deve compor a prática social dos sujeitos que dela fazem parte.

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (BRASIL, 1997, p. 29).

Ao fazer uso desse importante recurso, a escola dá condições aos alunos de “ler a realidade”, sabendo como “interferir, confrontar, produzir oportunidades” e, conseqüentemente, mudá-la, acredita Demo (2007, p. 30). Para Coelho (2010a, p. 15), “é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens”.

Em conformidade com Jacoby (2003), a “crise da leitura” vem ultrapassando muitos anos, agitando os interessados a encontrarem soluções para ela, a fim de estimular o prazer de ler pela criança. A autora entende que a escola é o lugar onde deveria acontecer o “despertar” da leitura pela criança, mas essa mesma escola é

acusada de tornar a leitura obrigatória, o que acaba por “matar” o prazer dessa prática. Jacoby ainda ressalta que a literatura requer um esforço de apreensão do sistema de escrita, a fim de dar sentido àquilo que é lido, fazendo com que o leitor utilize seu “repertório individual”, o qual é ativado pela imaginação. Assim, quanto mais a criança praticar a leitura, mais ricas serão suas interações com o texto, garantindo-se assim a ampliação e o enriquecimento do seu poder imaginativo.

Ao fazer uso dos textos literários, o docente não somente auxiliará a criança a compreender “seu mundo interior” como também seu grupo familiar e, ainda, sua “vida exterior”, sendo capaz de transformá-la, enfatiza Zilberman (1998). Esse é o diferencial que a leitura da literatura oferece e que a televisão e o cinema não disponibilizam ao espectador. Com isso, a literatura passa da função pedagógica à formadora.

Aguiar (2001) e Parreiras (2009) reforçam a ideia de que os educadores necessitam, antes de tudo, ser leitores, pois somente assim podem formar crianças leitoras. Nesse sentido, torna-se difícil ao professor ler para a criança ou fazer uma aproximação entre ela e esse gênero se ele próprio não foi apresentado ao texto literário, já que apenas é possível transmitir o vivido, o apreendido. Assim, a criança se espelhará no adulto que realizou a leitura ou a contação de uma história, neste caso o professor. É ele o mediador, aquele que irá fazer a apresentação da leitura à criança, principalmente se ela não teve acesso a isso no seu grupo familiar.

Parreiras (2009, p. 17) acredita no potencial do professor quando diz que “são os educadores que facilitam o acesso da criança aos livros e a aproxima da literatura”. Ela entende que, quando o leitor toma contato com a obra desde seu o título, vai dialogando com o texto por entre as palavras e deleitando-se com o conteúdo ali posto. Nas entrelinhas, o autor deixa mensagens que fazem o leitor pensar, diferenciando a obra literária, pois, da obra não literária. A literatura abre caminhos e suscita encontros e desencontros, aproximando o leitor e a obra.

Faria (2010, p. 14) recomenda que, antes de planejar o uso da leitura para seus alunos, o educador “precisa ler primeiro essas obras como leitor comum, deixando-se levar espontaneamente pelo texto [...]”. Feita a leitura, refletirá sobre a melhor maneira de apresentar a história à criança, a fim de atender às suas expectativas. O professor deve ter conhecimento significativo acerca do assunto, objetivando analisar a obra para saber se ela atenderá aos interesses dos alunos. Além disso, é necessário reconhecer o nível de competência leitora em que se

encontram as crianças, pois as obras não podem ser simples demais, fazendo com que elas percam o interesse, nem demasiadamente complexas, dificultando seu entendimento. O mesmo cuidado e a mesma atenção dispensados às narrativas devem ser observados na escolha dos livros de poemas: além da qualidade poética, eles devem conter assuntos do mundo infantil, e o professor precisa observar se o conteúdo das poesias não é moralizante, pedagógico, patriótico e composto por datas comemorativas.

As ilustrações também constituem elementos importantes na escolha dos livros, porque estimulam o pensamento, desenvolvem a criatividade e a observação. No entanto, elas podem apresentar alguns estereótipos ou preconceitos: o mau elemento é representado pelo aspecto feio; o bondoso apresenta feições doces e belas; o negro e o índio são, na maioria das vezes, empregados ou ladrões; além de tudo, a mulher é representada pela dona de casa e o pai é o provedor da família. Assim sendo, o educador deve estar atento a esses aspectos que desfavorecem as obras e acabam por empobrecer seu conteúdo.

Também é necessário que o professor perceba que o uso inadequado da literatura – como ainda vem acontecendo – pode afastar o leitor. É possível constatar esse fato na afirmação encontrada nos PCN (BRASIL, 1997, p. 30):

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

Desse modo, como querer que as crianças denotem apreciação pela leitura se estão distantes do valor mágico proporcionado pela literatura infantil? Ao apresentar devidamente essas construções literárias, a escola promoverá o interesse, a motivação e a imaginação nas crianças, elementos esses que são imprescindíveis à formação do leitor.

Coelho (2010b) apresenta suas contribuições acerca da categorização em que se pode enquadrar os leitores. Adicionalmente, encontram-se nessas categorias as fases do desenvolvimento infantil e juvenil, relacionando-se a faixa etária da

criança com o nível em que se encontra na leitura. No período inicial, o qual compreende a fase pré-leitora – que vai dos 15/17 meses até os cinco anos de idade –, acontece o despertar da realidade que rodeia a criança a partir do tato e da afetividade. O predomínio da imagem, dos textos curtos (para que o adulto/professor possa ler ou dramatizar para ela) e a técnica da repetição são aconselhados nessa fase, a fim de atrair sua atenção.

A fase seguinte, denominada leitor iniciante, é quando a criança dá início à apreensão do código escrito, o que ocorre a partir dos seis ou sete anos de idade. É nesse período que ocorre a aprendizagem da leitura e o início do processo de socialização (letramento). É importante, nesse momento, que o adulto (professor) atue como um estimulador, objetivando não somente a decodificação da língua escrita, mas também a compreensão do mundo cultural. A imagem ainda se faz presente e o texto deve apresentar-se de forma linear, com palavras simples e frases curtas.

Na fase subsequente, tem-se o leitor-em-processo, com início a partir dos oito ou nove anos. A criança nesse período domina a leitura, e seu interesse é aguçado pelo conhecimento de mundo. O pensamento lógico organiza-se concretamente, e a motivação e o estímulo do adulto (professor) são importantes, visando a atividades de pós-leitura. Os livros devem conter imagens que dialoguem com o texto, frases simples e objetivas. O tema da narrativa deve ter começo, meio e fim e ser solucionado até o final.

A etapa posterior compreende o leitor fluente, iniciando a partir dos dez ou 11 anos de idade. Nessa fase, o leitor consolida o mecanismo da leitura, pois é apoiado por reflexão, concentração e abstração. O pré-adolescente sente-se impelido a não aceitar mais o apoio do adulto (professor). Todavia, mesmo que isso aconteça, o adulto deve atuar como um líder desafiador e denotar confiança na capacidade leitora do aluno. Os livros agora dispensam as imagens, e a linguagem apresenta-se mais elaborada.

Na última etapa, que se inicia a partir dos 12 ou 13 anos de idade, encontra-se o leitor crítico. É nessa fase que acontece o domínio total da leitura, da linguagem escrita e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. As palavras de Coelho explicam essa fase: “O convívio do leitor crítico com o texto literário deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no *mecanismo da leitura*” (2010, p. 40, grifo da autora). Ademais, os educadores necessitam

observar as individualidades que as crianças possuem no intuito de atender às suas especificidades.

Os autores Poslaniec e Houyel (apud FARIA, 2010) apresentam três níveis de leitura que auxiliam pedagogicamente o professor. Tais níveis, segundo eles, não são sequenciais ou progressivos, mas são indispensáveis à formação do leitor autônomo. Em um dos níveis, encontra-se a leitura comprometida, que é aquela que suscita a imaginação, emociona e faz o leitor sonhar, ocorrendo identificação com os personagens. A leitura aprofundada pela experiência pessoal é um dos níveis apresentados por esses autores, e é aquela feita por um leitor mais maduro, em um processo no qual ocorrem os entendimentos ideológico, ético e histórico do conteúdo da obra, os quais são ligados à curiosidade, ao prazer e às experiências de vida. Já a leitura literária é aquela que leva o leitor a pensar e a refletir sobre a leitura realizada, sendo então o terceiro nível.

Para esses autores, na formação do leitor infantil, é importante considerar algumas competências que são oriundas de duas fontes: uma delas é anterior à alfabetização, com as leituras realizadas em casa, e a outra se dá com a entrada da criança na escola. Eles apresentam quatro competências que as crianças apresentam antes da alfabetização, quais sejam: o domínio da língua oral, o domínio da capacidade abstrata de associar, o conhecimento sobre objetivos da leitura e o conhecimento intuitivo de que ler é compreender. No entender de Faria (2010), cabe à escola a função de ampliar essas competências leitoras que a criança já possui.

Kramer (2010, p. 64) afirma que não se pode “prescindir a literatura, pois é ela que favorece a prática de ler, a interação com livros, a atribuição de significados ao texto, além de evidentemente propiciar a descoberta do prazer de ler”. Com a literatura, tem-se a possibilidade de abrir as portas do imaginário, que nos levará a muitas janelas de descobertas, de sonhos, de encantamento. O mais interessante em tudo isso, porém, é que cada um responde à sua maneira a esse abrir de portas. É possível tal afirmação porque os sentimentos provocados pelas obras são subjetivos e pertencem a cada indivíduo; não se pode explicá-los, apenas senti-los.

Para reforçar tais ideias, Miguez (2009, p. 18) diz que “a leitura só acontece verdadeiramente, (*sic*) quando o leitor mergulha nas ondas imaginárias do criador e, pegando carona, refaz o caminho da criação”. Faria (2010), por sua vez, lembra-nos de que é por intermédio do contato com o conteúdo literário que a criança faz uso dos simbolismos provocados pela imaginação que o texto propicia. O que ambos os

autores afirmam é que, a partir da leitura, alimenta-se a imaginação e faz-se descobertas; acima de tudo, é um momento pessoal e intimista.

Jacoby (2003, p. 193) lembra que recentes estudos comprovam que a criança de zero a dez anos, ao ouvir ou ler histórias, “maximiza o potencial cerebral relativamente ao desenvolvimento da linguagem”. Coelho (2010a) acredita na importância da literatura infantil para as crianças, pois ela é a base, “é o *meio ideal* não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta” (p. 43, grifo da autora).

A literatura, declara Faria (2010), é considerado um texto polissêmico, diferindo-se, pois, de uma escrita monossêmica, na qual o principal objetivo é a funcionalidade, como bulas de remédio, receitas de bolos ou livros didáticos. Já o conteúdo textual polissêmico apresenta variadas características e informações, despertando no leitor diversos sentimentos.

Sendo assim, a função da literatura, consoante Cosson (2006, p. 17), é “tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas [...]”. Esse autor materializa em palavras a intenção do escritor no que tange ao conteúdo subjetivo das obras literárias. O professor, por seu turno, também denota sua intencionalidade ao apresentar a leitura aos seus alunos, pois além de querer que eles se tornem leitores competentes acredita que essa ação promoverá a formação de escritores eficazes, produzindo textos coerentes, coesos e de qualidade não somente para a escola, mas também para a vida.

2.4 Alfabetização e letramento

Antes de apresentar os conceitos de alfabetização e de letramento, faz-se necessário dizer que são processos distintos, mas complementares e indissociáveis (BIZZOTTO; AROEIRA; PORTO, 2010; SOARES, 2003). Também apresentam especificidades próprias, as quais, conforme as autoras, devem ser combinadas na apropriação da leitura e da escrita pelos alunos.

Soares (2003, p. 47) define letramento como sendo “o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” e alfabetização como a “ação de ensinar/aprender a ler e a

escrever”. Ou seja, não basta somente a apropriação da leitura e da escrita pelas pessoas: é necessário incorporá-las à sua vida diária.

A palavra letramento, de acordo com a autora supracitada, é uma tradução para a língua portuguesa da palavra *literacy*, da língua inglesa. Tem sua origem nos dicionários ingleses desde o século XIX, mas no Brasil tem seu uso datado somente a partir dos anos 1980.

Soares (2003) afirma que não é suficiente a criança ser alfabetizada (adquirir a técnica de ler e escrever); ela necessita ser letrada, a fim de cultivar as funções da escrita e da leitura, fazendo uso delas. Sendo assim, é importante considerar o que dizem os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais): “A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático” (BRASIL, 1997, p. 27). Ou seja, tal processo necessita ter sentido para os alunos e deve ser contínuo. Dessa maneira, “ciente da complexidade do ato de alfabetizar e letrar, o professor é desafiado a assumir uma postura política que envolve o conhecimento e o domínio do que vai ensinar” (MACIEL; LÚCIO, 2009, p. 16). Assim, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17) consideram processo como “o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função de escrita, desde que esta se constitua no objeto da sua atenção (portanto, do seu conhecimento)”.

Em conformidade com Cosson (2006), vive-se em uma sociedade letrada, na qual a palavra falada é necessária, mas o cerne fica por conta da palavra escrita. Ou seja, ela foi se tornando cada vez mais grafocêntrica³ (SOARES, 2003). Para Cosson (2006), é por meio da palavra que as pessoas alimentam sua linguagem, e é no convívio em sociedade que podem adquiri-la, embora ela não pertença a ninguém. Assim, “ao usar as palavras, eu as faço minhas do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz suas” (p. 16).

Nesse contexto, é corrente a ideia de que a escola tem a responsabilidade de promover a iniciação da escrita. Pode-se comprovar isso nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 5), quando dizem que “ensinar a ler e a escrever continua sendo uma das tarefas mais especificamente escolares”. Contudo, para as autoras, “[...] a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da

³ Grafocêntrica: estado ou condição em que se considera a escrita como centro.

natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitos caminhos”.

Pode-se dizer que as ideias dessas autoras foram um divisor de águas na história da alfabetização. É importante que o professor se dê conta da responsabilidade e da complexidade de ensinar a ler e a escrever na perspectiva do letramento. Desse modo, ele precisa criar oportunidades efetivas de aprendizagem de leitura e de escrita na sala de aula.

Ferreiro e Teberoski (1999) marcaram os anos de 1980 ao focarem seus estudos na maneira como a criança realmente aprende e no fato de que ela já traz seu conhecimento a respeito da escrita ao entrar na escola. Assim, no contexto psicogenético, a construção da escrita varia de criança para criança e passa por cinco fases até ela ser considerada alfabetizada.

A primeira e segunda fases da psicogênese da língua escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), são chamadas de pré-silábica I e II, nas quais a criança não relaciona as letras com os sons da língua falada. Na seguinte etapa (III), chamada de fase silábica, a criança interpreta a letra do seu modo, atribuindo uma letra para cada sílaba. A quarta fase (IV) é denominada silábica-alfabética, e nela a criança mistura a etapa anterior com a identificação de algumas sílabas. A última fase (V), chamada de alfabética, é quando a criança domina o valor das letras e das sílabas.

Freire (2001, p. 19) entende que “a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Essa montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizado. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora”. Assim, mesmo que para alfabetizar o aluno se necessite do auxílio do professor, a relação pedagógica que se estabelece entre ambos não deve anular a criatividade e a responsabilidade do educando no processo de aquisição da leitura e da escrita, afirma o autor.

Ferreiro (2005, p. 8) assegura que “a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem continua sendo a alfabetização”. Também as autoras Saraiva, Mello e Varella (2001, p. 86) tratam do assunto e acreditam que “o texto literário favorece a compreensão da diferença entre a língua oral e a escrita, o que facilita a apreensão do código gráfico”. Para Soares, “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas da leitura e da escrita, de

modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (2003, p. 47, grifos da autora).

É importante considerar o que menciona a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, de modo claro e objetivo, nos incisos I e III e no parágrafo 1º do artigo 30, referindo-se aos três anos iniciais do ensino fundamental e assegurando à criança:

I – a alfabetização e o letramento;

[...]

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010, p. 8).

Com essa medida, o Conselho Nacional de Educação assegura que as crianças sejam alfabetizadas e letradas nos três primeiros anos do ensino fundamental, garantindo-lhes ainda a progressão automática, a fim de não prejudicar a aprendizagem, que deve ser contínua.

2.5 Ensino fundamental de nove anos e a criança de seis anos

Na Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, parágrafos 1º e 2º do artigo 8º, consta o que segue:

Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola) (BRASIL, 2010, p. 3).

Para Rapoport, Ferrari e Silva (2009), essa mudança na entrada das crianças na escola – dos sete para os seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos – requer que sejam (re)pensadas estratégias e propostas a fim de abarcar as

características constitutivas do desenvolvimento infantil no qual elas se encontram. Nesse sentido,

não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e [as] atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL, 2004, p. 17).

Ou seja, é necessária uma nova proposta, a qual seja capaz de atender às características sociais, psicológicas e cognitivas das crianças que chegam ao ensino fundamental. Além disso, os professores precisam levar em consideração o que consta de modo claro e objetivo no parágrafo 1º do artigo 29 da resolução supracitada acerca dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos de seu grupo social:

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização (BRASIL, 2010, p. 8).

Convém ressaltar o que diz Vygotsky (1998, p. 109): “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. A partir dessa afirmação, pode-se perceber que a criança, mesmo antes da sua entrada na escola, já possui conhecimento de mundo. Sendo assim, essa instituição fornecerá subsídios para auxiliar no seu desenvolvimento cognitivo; isto é, “a escola orienta e estimula processos internos do desenvolvimento”. Para esse teórico, aprendizagem e desenvolvimento são elementos relacionais entre si e que acompanham a criança desde os seus primeiros dias de vida (VYGOTSKY, 1998, p. 116).

Borba (2006) observa que a contemporaneidade deixa sua marca no momento em que se nota a diminuição dos lugares públicos destinados ao entretenimento, sendo delegada à escola mais essa função socializadora. Ao incorporar uma atividade pedagógica no cotidiano escolar, a autora lembra que, para adquirir um caráter lúdico, ela necessita permitir “a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções [...] caso contrário, será apenas mais uma tarefa a ser cumprida” (BORBA, 2006, p. 43).

Para que esses espaços estejam presentes e garantam a ludicidade, a autora enfatiza que, no planejamento de tais atividades, é importante que o professor se proponha a ouvir as crianças, a conhecê-las, sabendo de seus interesses e de suas necessidades, objetivando gerar conhecimento e cultura. Corsino (2006) complementa afirmando que é necessário entender como a criança aprende e conhecer o grupo no qual ela está inserida, além de propor atividades desafiadoras e significativas, nas quais o currículo seja flexível, incentivando-a a ir além daquilo que já construiu.

Em conformidade com Rapoport, Ferrari e Silva (2009), as teorias existentes que se dividem em etapas ou estágios não devem ser utilizadas de maneira rígida, pois as crianças apresentam diferenças que devem ser levadas em consideração. Todavia, tais teorias servem de orientação no trabalho com os infantes, visto que cada uma apresenta particularidades que influenciam o processo de ensino e aprendizagem e o processo de acolhimento.

Kramer (2006, p. 16) questiona se a escola reserva lugar para que a criança possa brincar, se expressar e produzir cultura; com isso, ela dá sentido às coisas. Entende a autora que “a cultura infantil é, pois, produção e criação”. Borba (2006, p. 42) reforça dizendo que “[...] a escola, como espaço de encontros das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar”.

Em consonância com Kramer (2006, p. 15), o ensino fundamental de nove anos já é realidade em vários países e em alguns estados brasileiros, mas somente agora se torna obrigatório em todo o Brasil. Ela defende a garantia das necessidades das crianças, sua singularidade, seus direitos sociais de aprender e brincar, pois “crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas [...] Aprendemos, assim, com as crianças que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas”.

A autora ainda entende que

nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica (KRAMER, 2006, p. 21).

Nornberg et al. (2009) afirmam que a ampliação do ensino fundamental para nove anos dá às crianças de seis anos a oportunidade de estarem na escola. É nessa etapa que se criam hábitos e atitudes como responsabilidade, autonomia e organização. A escola, como instituição social, funciona como promotora desses aspectos, criando situações que favoreçam tal construção no processo de ensino e aprendizagem. Também é fundamental a participação da família estimulando essa construção, reforçam as autoras.

Kramer (2006, p. 21) acredita que é necessário “o diálogo com vários campos do conhecimento para agir com as crianças. Conhecer as ações e as produções infantis, as relações entre adultos e crianças, é essencial para a intervenção e a mudança”. Também “são necessárias condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem formas de enfrentar os desafios e mudar o futuro”.

O ambiente escolar deve ser lúdico e estimulador, com jogos, brincadeiras e atividades que objetivem a alfabetização e o letramento. Nornberg et al. (2009) declaram que a observação e o registro são importantes no processo avaliativo, assim como o diálogo, a escuta e a negociação coletiva. A observação, conforme as autoras, é uma das ferramentas que devem ser utilizadas pelo professor no movimento diário da turma, acompanhada pelo registro dessas informações, que farão parte da avaliação posterior da cada criança. Outra ferramenta é a escuta, que consiste na audição das descobertas, das alegrias e das frustrações, pois “ouvir a criança é atividade essencial para a construção da participação da criança em seu processo de aprendizagem”. E, por último, tem-se a negociação coletiva, com a qual é possível exercer “a tolerância, a paciência, a criatividade diante do imprevisto”. Ocorre, assim, uma aprendizagem mútua, em que o auxílio nas tarefas e na resolução de conflitos se faz presente no diálogo (NORNBERG et al., 2009, p. 99).

Corsino (2006) afirma que é preciso um olhar atento para os sujeitos da aprendizagem, observando a realização das tarefas, seus interesses singulares, sua maneira de aprender e suas dificuldades, a fim de organizar a prática pedagógica focada na criança e nos objetivos a serem alcançados. A autora enfoca que esse é um desafio, já que cabe aos professores a tarefa de mediar atividades desafiadoras e significativas, promovendo a formação social e cultural da criança. Quanto a isso, Vygotsky (1998, p. 111) declara que “[...] a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança”, pois é “fundamental e incontestável de (*sic*)

que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”.

Rapoport, Ferrari e Silva (2009) consideram o ingresso da criança na escola como um período de adaptação e mudança na sua vida, o qual traz incertezas, descobertas, alegrias e envolve todos aqueles que estão inseridos no processo. Para muitas delas, esse será seu primeiro ano escolar, necessitando, entre outras coisas, de adequação da rotina, das atividades, de socialização com novas crianças e também com o professor.

A interação social é “fundamental para a formação do comportamento e do pensamento humano”; no entanto, ao passo que forem internalizadas “as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação e aprende a organizar os próprios processos mentais” (REGO, 2008, p. 60-62).

Rego (2008) aponta que muitas crianças não recebem estímulos, cabendo à escola realizar a sua iniciação nas tarefas básicas, como recorte, colagem, pintura, entre outras. Se a criança já frequentou a pré-escola no ano anterior, as mudanças também farão parte desse processo, pois haverá troca de escola, de professores, de rotinas e de atividades, lembra a autora.

Contudo, para essas crianças que têm ou não o primeiro ano do ensino fundamental como o início da sua vida escolar, a meta é “inserir-se no universo em que se aprende a ler e a escrever” (RAPOPORT, 2009, p. 25). A autora reforça que o primeiro ano não tem por finalidade a alfabetização, pois esse processo se completará ao final do terceiro ano, ou seja, quando o educando atingir oito anos de idade. Além disso, a progressão do primeiro para o segundo e do segundo para o terceiro ano será automática.

Corsino (2006, p. 61) afirma que, no trabalho na área das linguagens, no primeiro ano, além de o professor proporcionar a apreciação das diversas produções artísticas a fim de aguçar a sensibilidade estética nos alunos, é necessário realizar atividades que “possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos”. Para tanto, os textos devem ser expressivos, e as crianças precisam poder escutá-los ou lê-los diariamente, principalmente os textos literários, complementa a autora. Adicionalmente, devem fazer parte do seu cotidiano produções escritas espontâneas ou aquelas realizadas com auxílio dos colegas mais experientes, pois, como afirma Rego (2008, p. 68), “o

aprendizado da linguagem escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa”. Mesmo que ainda não escrevam convencionalmente, os educandos devem ser encorajados a pensar sobre a escrita alfabética, visto que um dos objetivos do Bloco Pedagógico “é lhes assegurar o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema da escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e [das] convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções” (CORSINO, 2006, p. 61). Por conseguinte, ao dominar esse sistema, a criança não somente ampliará sua memória como também terá acesso ao conhecimento impresso nos livros e nos demais portadores textuais, informa Rego (2008).

Leal, Albuquerque e Moraes (2006) defendem e justificam a necessidade de garantir a utilização de obras literárias e o acesso a elas no cotidiano escolar:

[...] a literatura é um bem cultural da humanidade e deve estar disponível para qualquer cidadão; a leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes; a leitura do texto literário promove no ser humano fantasia, conduzindo-o ao mundo do sonho; possibilita, ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade; [...] promove a motivação para que a criança e os adolescentes aprendam a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006, p. 72).

2.6 Formação de professores

Durante muitos anos, acreditou-se em algumas ideias, “talvez equivocadas”, acerca da docência. Pensou-se que para ensinar fosse necessária somente a transmissão de conteúdos de maneira arbitrária (GAUTHIER et al., 2006); contudo, a aprendizagem mecânica não é mais aceitável. A ideia de transmitir conteúdos e de que eles devem ser acondicionados em “caixinhas” compartimentadas não pode ser utilizada na atualidade. A concepção tradicional e uniformizadora do ensino fazia dos alunos meros receptores: a eles cabia ouvir, “decorar” e isentar-se de falar para não perturbar a ordem. A aprendizagem deveria ser homogênea e linear; porém, era facilmente esquecida.

A memorização e a arbitrariedade deram espaço a teorias menos conservadoras e mais críticas e reflexivas. Pode-se dizer que a sociedade não aceita mais um profissional que aja de acordo com esse modelo tradicional; por isso, o professor necessita ser observador, prestando atenção à diversidade. Sabe-se que todo aluno é diferente e que aprende de modo igualmente diverso. Então, se ele

aprende no seu tempo e de acordo com suas potencialidades, o docente necessita adequar os meios, a fim de atender à heterogeneidade. O mesmo acontece com os critérios de avaliação.

Se o professor tenciona potencializar as habilidades que os alunos possuem com o objetivo de torná-los seres capazes de utilizar tais habilidades na sociedade, necessita estar atento a toda e qualquer manifestação de aprendizagem trazida por eles. Como afirma Tardif (2010, p. 17), “[...] as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho, que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”. Ou seja, os alunos não podem fazer uso dos conhecimentos adquiridos apenas para a utilização nas avaliações: esses conhecimentos devem servir para a vida.

Sabe-se que, para ensinar, o docente necessita de um conjunto de saberes que são mobilizados e “formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de uma situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 2006, p. 28). As situações concretas podem ser, por exemplo, a introdução de um conteúdo novo, uma atividade lúdica, uma contação de história ou uma conversa informal. Assim, é nesses momentos que o professor (re)visita na memória a “bagagem” de saberes que acumulou no seu reservatório de conhecimentos. Ao longo da sua trajetória profissional, semeia ideias e agrega saberes que vão alicerçando sua caminhada pedagógica; nesse caminhar ora solitário, ora espinhoso, ora alegre, vai se constituindo como um ser dinâmico e social, capaz de construir sua identidade profissional.

De acordo com Tardif (2010), os saberes docentes caracterizam-se em profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. São provenientes de diferentes fontes, que são: a família, a escola, a formação acadêmica, o material didático e a própria prática em sala de aula. Tais conhecimentos imprimem a identidade pessoal e profissional do professor desde a sua infância. Então, é no decorrer do tempo e dessas vivências que os educadores se modificam continuamente e dão formato à sua experiência docente, a qual engloba conhecimentos, competências e habilidades, e isso o autor chama de “saber-fazer” e “saber-ser”.

O conceito de saber para Tardif (2010, p. 12) engloba dois aspectos que, em sentido restrito, seriam os saberes mobilizados pelos professores durante o fazer em

sala de aula e, em sentido amplo, seria o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar. Os saberes que servem de base para o ensino segundo esse autor são as ferramentas ou as experiências que o docente utiliza em sua prática a fim de atingir fins pedagógicos, visto que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

À medida que o tempo passa, o professor agrega novos conhecimentos, vai se autoconhecendo e se sentindo mais seguro. É por meio da reflexão da sua prática que constitui sua carreira. Isso, porém, não acontece nos primeiros anos de docência, talvez por inexperiência, receio em relação aos colegas, à direção e ainda pela falta de autonomia. Nóvoa (2007) entende que é importante o educador refletir sobre sua prática, pois ela é um contínuo aprender, não uma “repetição” das mesmas atividades e técnicas durante anos; deve ser algo novo. Não é possível separar, ainda, o eu profissional do eu pessoal, pois ambos estão carregados de subjetividade, já que quando o professor ensina, leva alguma coisa de si mesmo aos seus alunos. É no contato diário com eles que o docente edifica sua personalidade, seu processo identitário.

Alguns educadores, como lembra Tardif (2010), não ultrapassam a fase inicial da carreira, que é tida como a mais crítica, na qual deixam de ser alunos e passam a ser professores. Essa é a fase na qual a realidade se apresenta de forma dura, fazendo com que muitos desistam. Contudo, se o profissional passar por essa “prova de fogo”, estabilizando-se na profissão, necessitará investir na sua qualificação e na aprendizagem dos alunos, pois com isso se sentirá mais confiante. Do mesmo modo, o professor iniciante, estando na fase da estabilização, passa a se dar conta de que precisa não somente da teoria, mas fundamentalmente da prática, que é transformada e sedimentada ao longo de sua trajetória como docente. As dificuldades perpassam o fazer profissional durante toda a sua carreira, exigindo que ele se utilize das suas concepções e teorias, ainda que não tenha consciência delas, afirma o autor.

Em conformidade com Zabala (1998), o professor necessita ter um conhecimento preciso das suas funções, pois elas influem no desenvolvimento, no crescimento e na formação dos alunos. Esse autor comenta que, por trás de qualquer prática educativa, há resposta às perguntas “por que ensinamos?” e “como se aprende?”. Então, faz-se necessário ao educador rever sua prática a fim de

melhorá-la, já que, como se sabe, ela influencia positiva ou negativamente a vida dos educandos.

Cada professor traz consigo sua história, seu modo de ser e estar na carreira. Portanto, é importante a atividade reflexiva por parte do educador, levando-o a pensar sobre sua própria existência como ser humano e a indagar-se sobre questões pertinentes à sua prática pedagógica.

2.7 A aprendizagem dos alunos

Foi a partir do início da década de 1970 que a investigação sobre o ensino obteve resultados significativos. Assim, pesquisadores tentaram provar que a ação do professor faz a diferença na aprendizagem.

Em sua pesquisa, Gauthier et al. (2006) constatam que o planejamento dos professores influencia positivamente na aprendizagem dos alunos. De acordo com esses autores, os profissionais mais experientes constroem planos anuais, tendo em vista os interesses e as necessidades dos alunos, assim como os objetivos do plano de trabalho, pois “um bom planejamento se caracteriza pela minúcia, mas não pela rigidez” (p. 199). Conforme os autores, o professor inexperiente apresenta-se mais rígido em relação às mudanças no planejamento, sente-se inseguro diante de situações inesperadas, teme estar “fugindo” do programa. Com isso, quanto mais experiente e flexível for o profissional, mais atento estará, objetivando coletar mais informações sobre seus alunos, sejam elas pessoais ou cognitivas.

Ao observar as habilidades de seus alunos, o docente ofertará atividades com objetivos a serem alcançados de acordo com suas dificuldades. Segundo Gauthier et al. (2006) e Zabala (1998), o professor necessita propor desafios alcançáveis em níveis graduais, em conformidade com as habilidades de cada aluno. Conseqüentemente, o grau de satisfação da criança será aumentado, fazendo com que mantenha o interesse em aprender, já que se sentirá motivada.

Tardif (2010) afirma que, no passado, muitos professores se utilizaram de meios coercitivos físicos e abusaram da sua autoridade a fim de estabelecer a ordem e o controle sobre os alunos. Ainda hoje, todavia, faz-se uso de uma coerção velada, na qual o professor denota ironia e desprezo pelos educandos, desconsiderando ou excluindo os “diferentes”, os “atrasados”, os “gordos”, os “negros”. Também há, segundo o autor, a “autoridade carismática”, que é aquela

desempenhada pelo educador para conseguir a cooperação dos alunos. Tardif (2010, p. 140) explica o seguinte:

O professor que é capaz de se impor a partir daquilo que é como pessoa que os alunos respeitam, e até apreciam ou amam, já venceu a mais temível e dolorosa experiência de seu ofício, pois é aceito pelos alunos e pode, a partir de então, avançar com a colaboração deles.

Pode-se dizer que esse tipo de autoridade não está ligado à coerção, visto que o professor adquire o respeito de seus alunos. Ao ser assim, o docente tornar-se-á amigo das crianças, o que contribuirá no avanço de suas aprendizagens. Ainda é possível citar o uso da persuasão, pois é nela que o educador se apoia para “convencer” os alunos fazendo uso da fala (TARDIF, 2010).

Muitas vezes, o professor faz uso da expressão “aprendizagem significativa” como sendo essa a maneira como ele gostaria que seus alunos aprendessem, dando sentido a ela. Tal expressão comumente usada é o conceito da teoria de David Ausubel, que Moreira e Masini (2001) trazem com o objetivo de auxiliar na mudança e/ou na qualificação de pensar criticamente acerca da aprendizagem dos alunos. Em linhas gerais, sem pretensões de ser simplistas, “a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 7).

Esses autores explicam que se as informações ou os conceitos prévios já estão organizados no cérebro; os novos vão se amalgamando a eles. Exemplificando: se a criança já adquiriu o conceito de “bola” – que é redonda, rola e pode ser de couro ou de látex –, gradativamente ocorre a interação, durante a qual ela aprende não apenas que existem vários tipos de bola, como também que elas podem ser de futebol, de basquete, de handebol e que com elas é possível praticar diversos esportes. É importante, contudo, tornar esses conceitos prévios compreensíveis e significativos aos olhos do aluno, pois somente terão verdadeiro sentido para ele se o resultado modificar a relação com o conhecimento já existente, e isso apenas será possível se tais conceitos forem assimilados internamente pela mente humana, o que torna tal processo dinâmico, visto que a estrutura cognitiva modifica-se pela experiência (MOREIRA; MASINI, 2001).

Quanto à aprendizagem, Zabala (1998) afirma que todos apresentam singularidades e características pessoais as quais merecem ser respeitadas, já que cada indivíduo traz consigo suas experiências desde o momento do nascimento. Também é necessário levar em consideração os conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo. Se isso for levado a sério, o professor pode fazer a avaliação diagnóstica ao longo do desenvolvimento dos conteúdos, continuamente, e avançar nos “conteúdos” (ocultos ou não) com objetivos alcançáveis para todos.

É importante utilizar uma maneira de ensinar adequada às necessidades de cada educando, de acordo com suas possibilidades. O professor necessita incentivá-lo a ir além, pois desta forma ele manterá o interesse. Com isso, o professor estará respeitando o saber de cada um, já que não é adequado utilizar uma proposta de ensino uniformizadora, aplicando o mesmo critério de avaliação à competência dos alunos.

A fim de alcançar resultados positivos, o docente necessita estabelecer combinações ou regras para o bom convívio em sala de aula e ainda manter um bom relacionamento com os pais (GAUTHIER et al., 2006).

3 ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS NO PERÍODO DE UMA DÉCADA (2002 a 2011)

Tencionando justificar a escolha do tema e buscar embasamento teórico naqueles que trilham um caminho semelhante, foi feito um levantamento de teses e dissertações no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) compreendendo os anos de 2002 a 2011. Delimitou-se esse período para verificar o que outros pesquisadores vêm estudando sobre a temática na última década.

Os dados apontam um número significativo de trabalhos relacionados à alfabetização e ao letramento, comprovando a preocupação de vários pesquisadores quanto à aquisição da língua escrita e a sua continuidade nos anos iniciais. Os variados gêneros textuais (literatura infantil, rótulos, histórias em quadrinhos, manuais didáticos, receitas, poesias, entre outros) aparecem como recursos utilizados na alfabetização e no letramento. Foi possível verificar também a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação nos resumos analisados.

Nessa assertiva, apresenta-se neste capítulo uma visão panorâmica de dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação de instituições educativas no contexto brasileiro, no espaço temporal mencionado, as quais focalizam aspectos atinentes à importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental.

Os dados apresentados sobre as produções utilizadas encontram-se em caráter incipiente, sinalizando apenas aspectos que viabilizam uma caracterização ampla das dissertações e das teses apresentadas. Uma incursão mais consistente em termos de interlocução, com os autores dos estudos e dos trabalhos que possuem relação direta com o foco desta proposta de investigação, será apresentada no decorrer deste estudo.

3.1 Teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2002 a 2011

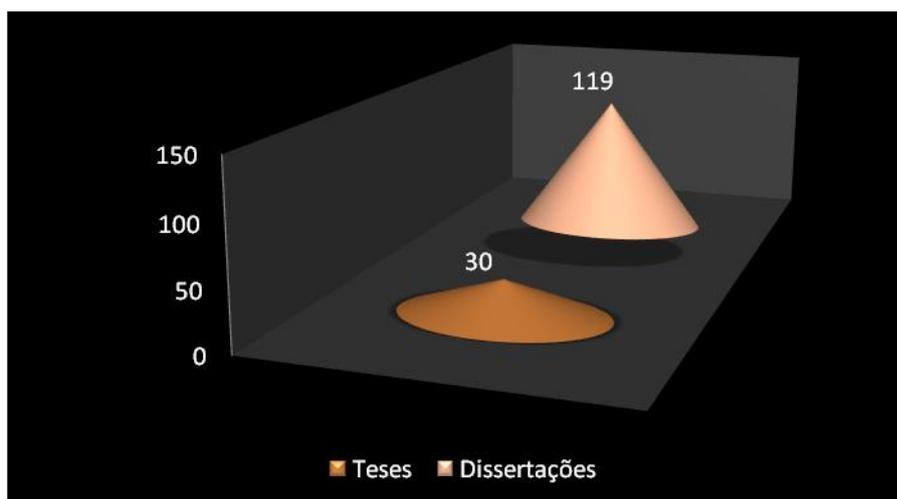
A fonte de consulta utilizada para mapear as dissertações e as teses produzidas em Programas de Pós-Graduação no contexto nacional foi o Banco de

Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados para a consulta foram: “alfabetização e letramento e formação de professores” e “literatura infantil e anos iniciais do ensino fundamental”. Por intermédio deles, foi identificado um conjunto de 149 trabalhos.

O processo de categorização dos trabalhos aconteceu a partir da pesquisa no banco de dissertações da CAPES. Após foi feita a leitura dos resumos e a escolha dos trabalhos, passando por um processo de seleção em que foram contabilizadas as dissertações e as teses que tinham relação com o tema em questão.

Conforme já mencionado, por meio dos descritores, foram encontrados 149 trabalhos, identificando-se um total de 119 dissertações e 30 teses, conforme ilustra o Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Caracterização das dissertações e das teses selecionadas para o estudo



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

Desse total de teses e dissertações, 127 versam sobre “alfabetização e letramento e formação de professores” e 22 sobre “literatura infantil e anos iniciais do ensino fundamental”. Desse total de 149 trabalhos, ainda, nem todos estão diretamente ligados à temática investigada; porém, apresentam alguma relação no que diz respeito à importância da literatura infantil, à alfabetização e ao letramento. Pode-se observar a diferença entre os descritores ao transpor os números para um gráfico.

Gráfico 2 – Caracterização das dissertações e das teses sobre “alfabetização e letramento e formação de professores” e “literatura infantil e anos iniciais do ensino fundamental”



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

Na ilustração do Gráfico 2, vê-se claramente a baixa produção sobre a temática literatura infantil e anos iniciais do ensino fundamental. No que concerne à temática alfabetização e letramento e formação de professores, encontra-se uma vasta produção.

Os resumos dessas dissertações e dessas teses foram analisados e classificados de acordo com as principais áreas do conhecimento, seguindo o padrão do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), como pode ser visto no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Levantamento da produção por área do conhecimento

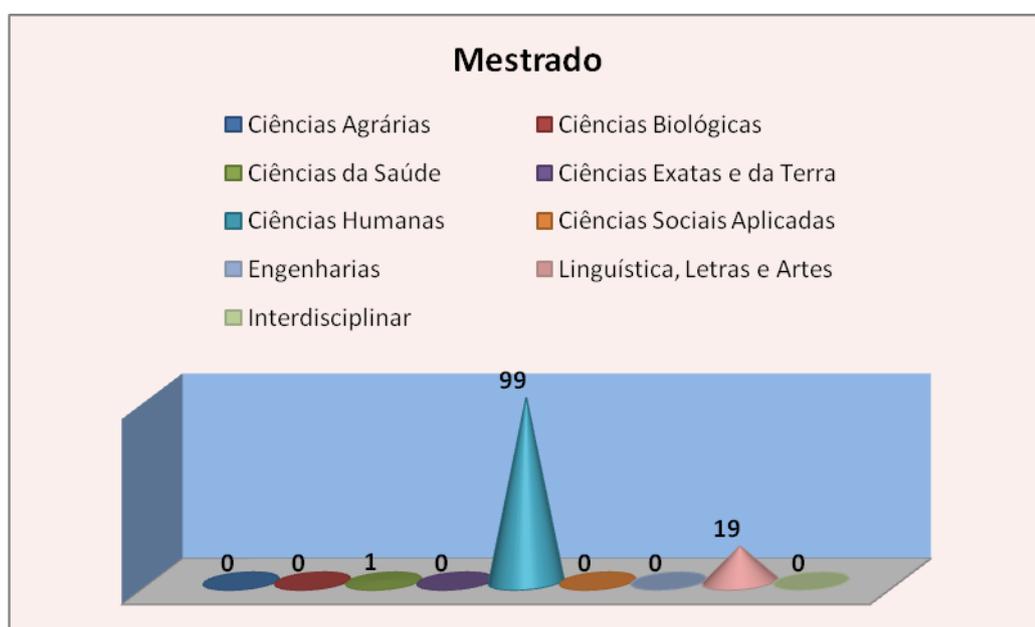
ÁREAS DO CONHECIMENTO	MESTRADO	DOUTORADO
Ciências Agrárias	0	0
Ciências Biológicas	0	1
Ciências da Saúde	1	0
Ciências Exatas e da Terra	0	0
Ciências Humanas	99	22
Ciências Sociais Aplicadas	0	0
Engenharias	0	0
Linguística, Letras e Artes	19	7
Interdisciplinar	0	0

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

Com esse levantamento, é possível constatar que há uma grande concentração de trabalhos na área das Ciências Humanas. Em segundo lugar, encontra-se a área da Linguística, Letras e Artes. Nas demais áreas, a quantidade de trabalhos é nula, a não ser por uma ocorrência nas Ciências Biológicas e uma nas Ciências da Saúde.

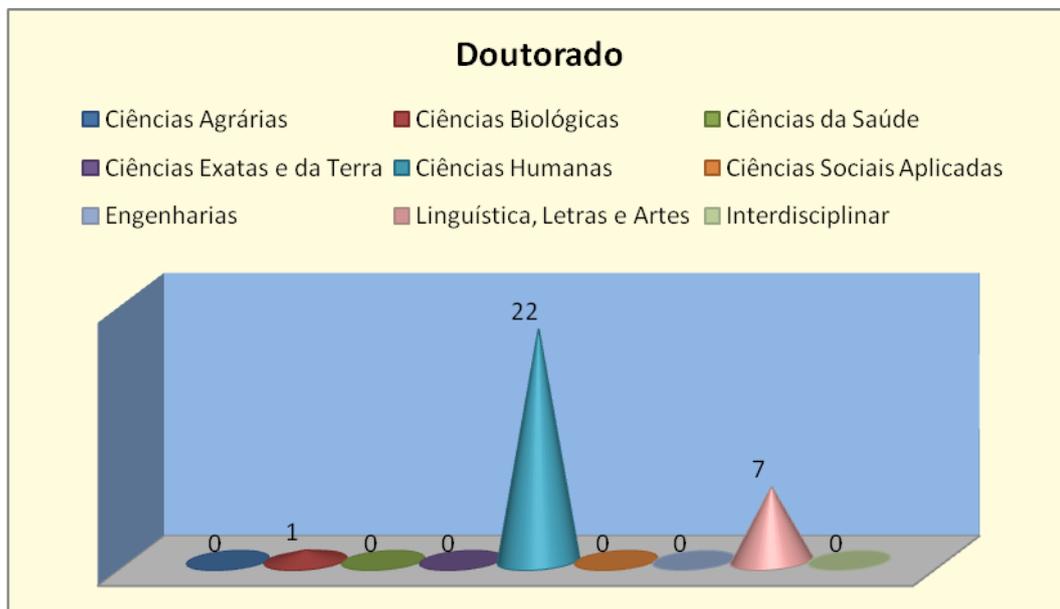
Ao transpor os dados do Quadro 1 para os gráficos comparativos (Gráficos 3 e 4), é possível visualizar mais claramente a produção de cada área. É possível também concluir que o número de titulados é sempre significativamente maior que o de doutores, o que explica a maior concentração de produção no nível de mestrado.

Gráfico 3 – Dissertações de mestrado defendidas nas áreas do conhecimento



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

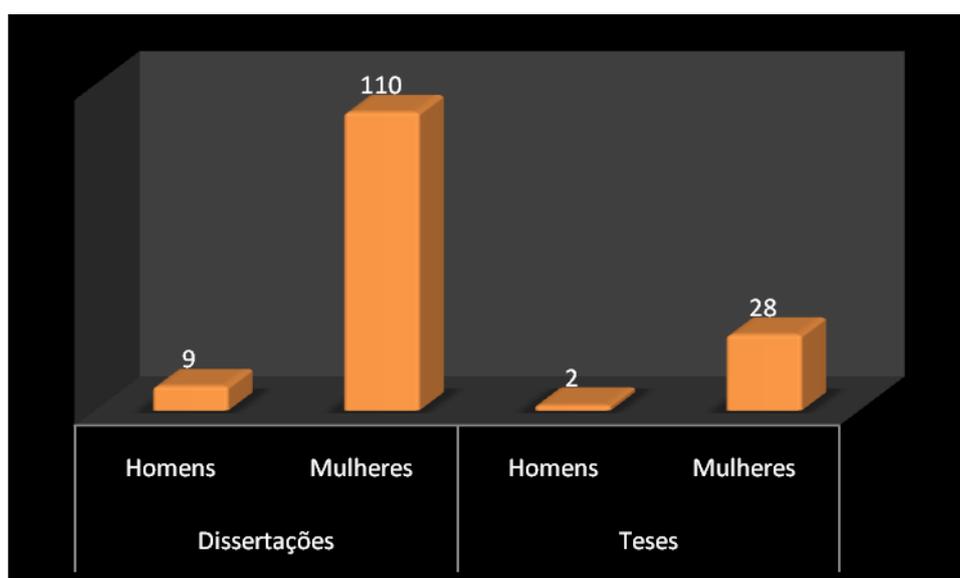
Gráfico 4 – Teses de doutorado nas áreas do conhecimento



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

No gráfico a seguir, foi realizado o levantamento das dissertações e das teses analisadas por gênero. O levantamento realizado permitiu verificar que o número de mulheres envolvidas com pesquisa é extremamente superior ao de homens.

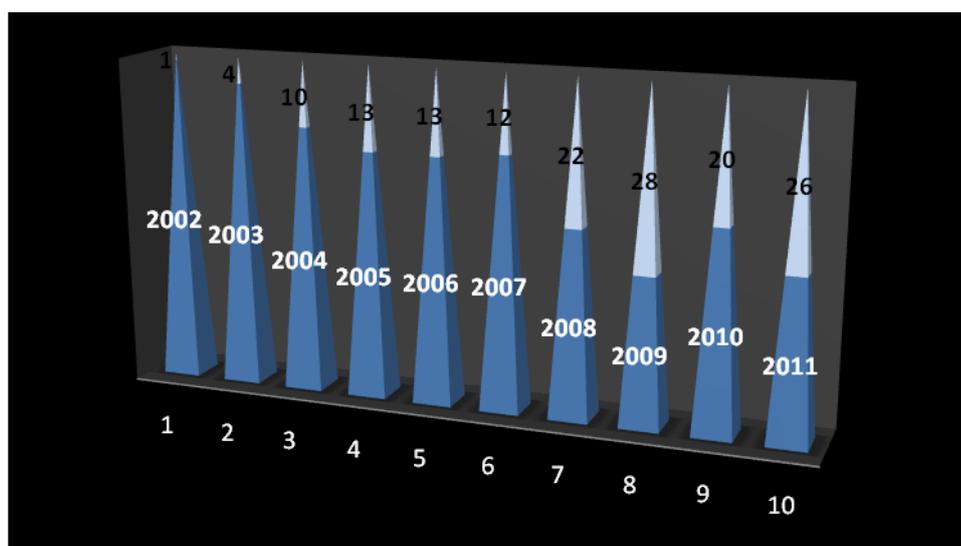
Gráfico 5 – Levantamento da produção por gênero



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

No gráfico a seguir, disponibilizam-se o ano e a quantidade de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Pode-se dizer que, a partir de 2002, a quantidade de defesas teve aumento gradativo; no ano de 2009, houve uma maior concentração, diminuindo em 2010 e voltando a crescer em 2011.

Gráfico 6 – Quantidade de dissertações e teses defendidas por ano



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

A seguir, apresenta-se o levantamento das instituições, se são públicas ou privadas e dos Estados em que foram defendidas essas dissertações e teses.

Quadro 2 – Levantamento das instituições e dos Estados em que foram defendidas as dissertações e as teses pesquisadas

UNIVERSIDADES	PÚBLICA OU PRIVADA	ESTADO	QUANTIDADE
1. Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Pública	Rio Grande do Sul	02
2. Universidade Estadual de São Paulo	Pública	São Paulo	06
3. Universidade Federal do Rio de Janeiro	Pública	Rio de Janeiro	09
4. Universidade Federal de São Carlos	Particular	São Paulo	05

5. Universidade Federal do Ceará	Pública	Ceará	02
6. Universidade Estadual da Bahia	Pública	Bahia	01
7. Universidade Federal de Santa Catarina	Pública	Santa Catarina	01
8. Universidade Federal de Minas Gerais	Pública	Minas Gerais	06
9. Universidade Federal de Brasília	Pública	Brasília	06
10. Universidade Estadual de Londrina	Pública	Paraná	01
11. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Pública	Mato Grosso do Sul	02
12. Universidade São Marcos	Particular	São Paulo	02
13. Universidade Regional de Blumenau	Pública	Santa Catarina	03
14. Universidade Federal de São João Del Rey	Pública	Minas Gerais	03
15. Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Pública	Natal	02
16. Universidade Presbiteriana Mackenzie	Particular	São Paulo	01
17. Universidade Federal de Pernambuco	Pública	Pernambuco	06
18. Centro Universitário FIEO	Particular	São Paulo	02
19. Universidade Federal do Pará	Pública	Pará	02
20. Universidade Metodista de Piracicaba	Particular	São Paulo	01
21. Universidade Católica do Rio de Janeiro	Particular	Rio de Janeiro	03
22. Universidade de Passo Fundo	Particular	Rio Grande do Sul	02
23. Universidade Tuiuti do Paraná	Particular	Paraná	02
24. Universidade Federal de Campina Grande	Pública	Paraíba	02
25. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Pública	São Paulo	07
26. Universidade Federal de	Pública	Rio Grande do Sul	03

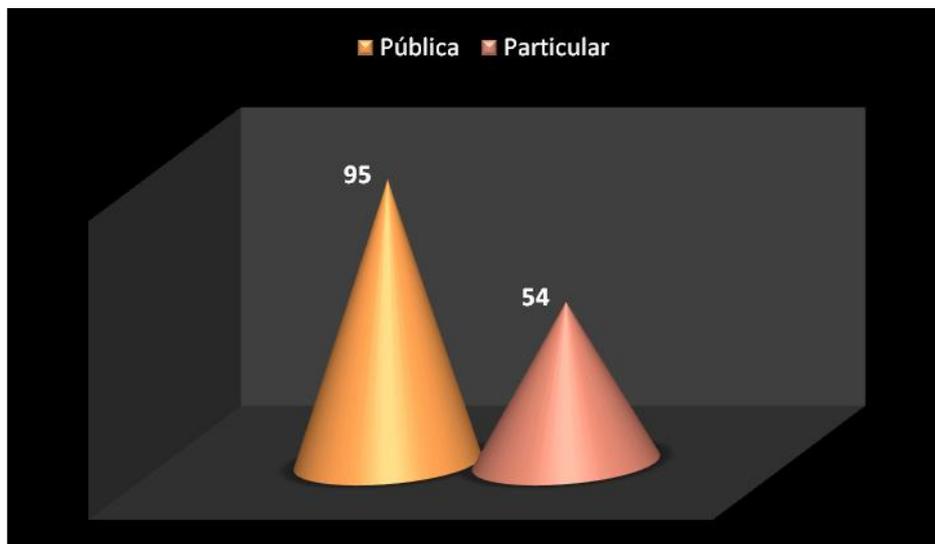
Santa Maria			
27. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Particular	São Paulo	08
28. Universidade Federal do Amazonas	Pública	Amazonas	01
29. Universidade Federal da Paraíba	Pública	Paraíba	01
30. Universidade de Sorocaba	Particular	São Paulo	01
31. Universidade Estadual de Maringá	Pública	Paraná	01
32. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Particular	Rio Grande do Sul	03
33. Universidade Federal do Maranhão	Pública	Maranhão	01
34. Universidade Federal de Alagoas	Pública	Alagoas	04
35. Universidade Estácio de Sá	Particular	Rio de Janeiro	01
36. Universidade Estadual de Campinas	Pública	São Paulo	09
37. Universidade do Sul de Santa Catarina	Particular	Santa Catarina	05
38. Universidade Católica do Paraná	Particular	Paraná	03
39. Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Pública	Rio de Janeiro	04
40. Universidade Federal de Pelotas	Pública	Rio Grande do Sul	01
41. Universidade Católica de Petrópolis	Particular	Rio de Janeiro	04
42. Universidade Estadual de Ponta Grossa	Pública	Paraná	01
43. Universidade Federal do Paraná	Pública	Paraná	03
44. Universidade Federal de Uberlândia	Pública	Minas Gerais	01
45. Universidade Vale do Rio Verde	Particular	Minas Gerais	03

46. Universidade Católica de Santos	Particular	São Paulo	01
47. Universidade Federal do Piauí	Pública	Piauí	01
48. Universidade do Oeste Paulista	Particular	São Paulo	01
49. Universidade do Vale do Itajaí	Particular	Santa Catarina	01
50. Universidade Salgado de Oliveira	Particular	São Paulo	02
51. Universidade Católica de Brasília	Particular	Brasília	01
52. Universidade Federal Fluminense	Pública	Rio de Janeiro	01
53. Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Particular	Rio Grande do Sul	01
54. Universidade Federal de Mato Grosso	Pública	Mato Grosso do Sul	02
55. Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Particular	Goiás	01

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

No que tange ao local, as dissertações e as teses arroladas neste estudo foram defendidas em 55 universidades diferentes e distribuídas pelo Brasil. Contudo, mesmo sendo 55 instituições distintas, o Estado de São Paulo revela-se como grande polo de produção sobre o tema em questão. A grande maioria dos estudos foi desenvolvida por acadêmicos de universidades públicas, conforme aponta o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Levantamento das instituições públicas e particulares



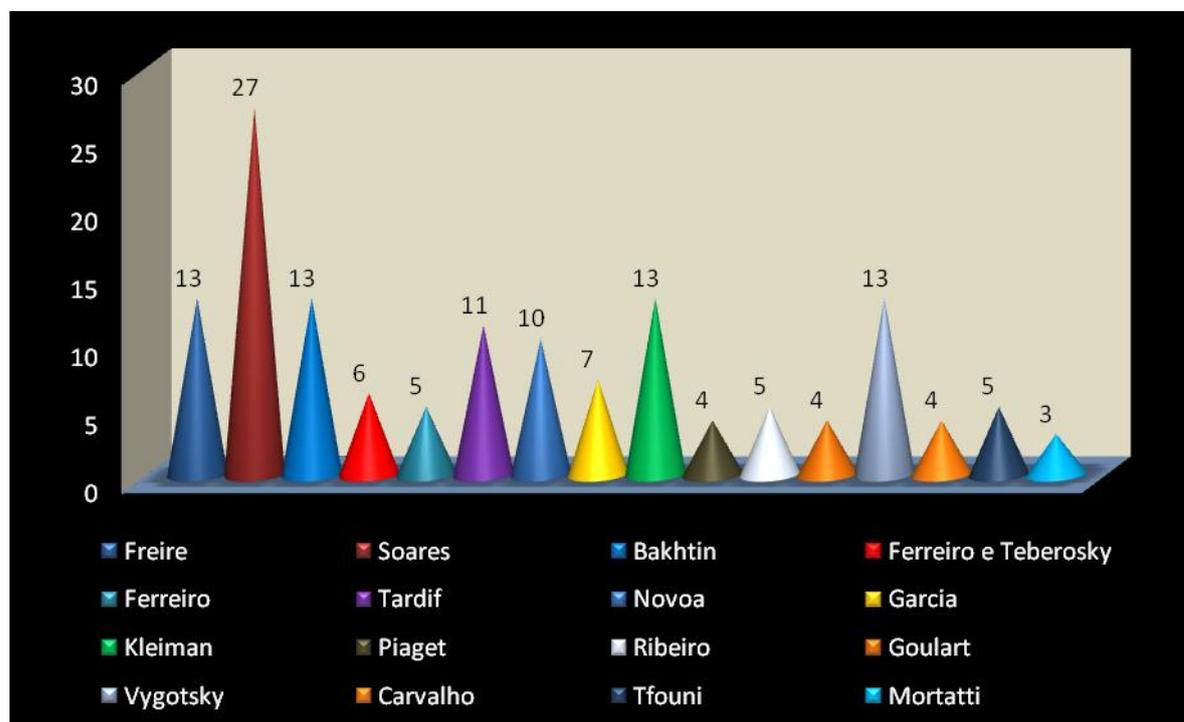
Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

A seguir, serão relacionados os autores mais citados nas dissertações e nas teses analisadas. É importante salientar a dificuldade encontrada no que se refere aos diferentes modos de apresentação dos resumos desses trabalhos. Alguns não se apresentaram muito bem organizados, dificultando a abrangência de informações mais específicas. Em diversos resumos, não ficaram evidenciados com clareza a problemática investigativa, o referencial teórico que fundamentou o estudo e a caracterização do estudo (e, em se tratando de pesquisa de campo, o campo empírico e os sujeitos participantes do estudo). Em muitos resumos também não estava citada a metodologia de pesquisa utilizada.

Essa constatação corrobora com a posição de Sarmiento (2006, p. 23), quando destaca em sua tese de doutorado que “[...] tratando-se de dissertações e teses, seus resumos são formados por diferentes modalidades de apresentação e não oferecem subsídios suficientes para uma análise acurada”.

Dos 149 resumos analisados, somente em 45 foi possível encontrar os autores referenciados. No tocante aos trabalhos que contemplam em seus resumos indicações dos referenciais teóricos – o que foi perceptível em 45 textos analisados –, os autores mais citados são apresentados no Gráfico 8. De acordo com os dados expostos, é possível observar que Soares aparece em 27 resumos; depois, Freire, Bakhtin, Kleiman e Vygotsky foram referenciados em 13 trabalhos, seguidos de Tardif, com 11 ocorrências.

Gráfico 8 – Autores citados nas dissertações e nas teses

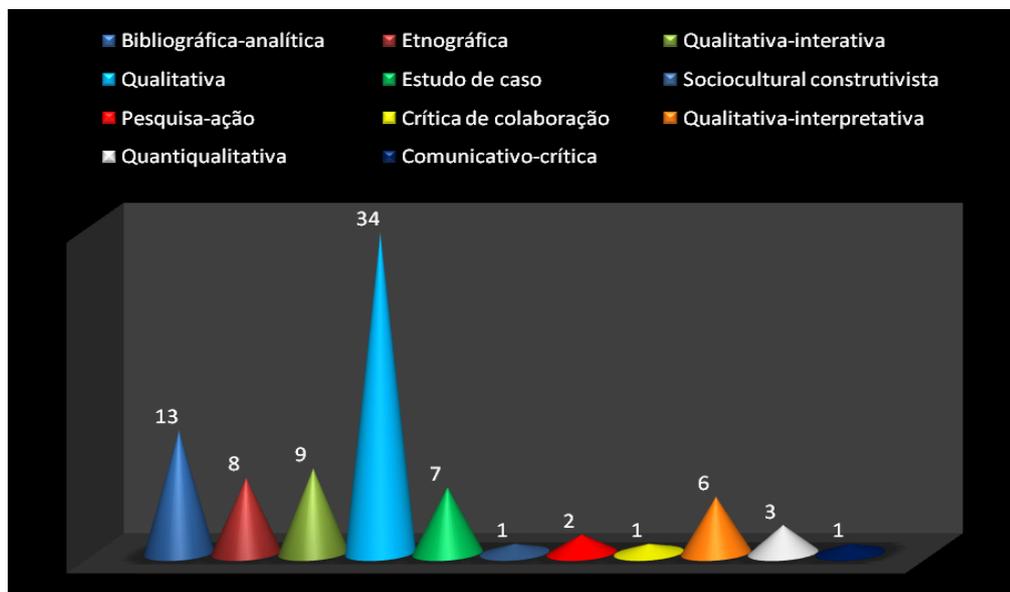


Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

Constata-se que, na grande maioria das teses e das dissertações, segundo os autores referidos, destaca-se a importância da concepção de aprendizagem e do ensino da língua escrita, da alfabetização e do letramento.

No que se refere à metodologia de pesquisa explorada nas dissertações e nas teses, dos 149 trabalhos, somente em 85 foi identificada a metodologia utilizada. Desse total, 34 trabalhos foram desenvolvidos a partir de uma abordagem qualitativa e 13 por meio de uma abordagem bibliográfica-analítica, havendo também outros métodos de investigação, conforme ilustra o Gráfico 9. Elenca-se a seguir a mesma nomenclatura encontrada, pois foi a partir dos resumos encontrados que esse levantamento foi realizado.

Gráfico 9 – Levantamento da metodologia utilizada para desenvolver as dissertações e as teses analisadas



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

Do total de 149 teses e dissertações, foram selecionadas 62 que fazem referência à temática deste estudo. Para tanto, foi realizada a leitura flutuante (BARDIN, 2008) dos resumos⁴, traçando o foco das produções. Após, foram categorizados todos os resumos, os quais foram divididos em três grupos, que podem ser visualizados no gráfico a seguir:

Gráfico 10 – Caracterização dos resumos



Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, de 2002 a 2011.

⁴Os resumos foram localizados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES a partir da pesquisa individual de cada um dos descritores.

Na análise dos resumos, procuramos contemplar os estudos mais expressivos encontrados nas dissertações e nas teses, visto que colaboraram de modo significativo com o tema desta pesquisa, assim como os autores utilizados pelos pesquisadores.

Na primeira categoria, identificaram-se oito trabalhos. Nessa assertiva, a pesquisa de Silva (2011), realizada com uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, objetiva o conhecimento e a análise das aulas de literatura infantil que são oferecidas às crianças na escola. Percebe-se, nesse estudo, a preocupação da pesquisadora no que concerne à importância da formação do leitor literário nos anos iniciais.

A pesquisa realizada por Araújo (2008) nas turmas de primeiro e segundos anos aponta que o gênero poesia, presente nas cantigas de roda e nos poemas, terá mais chances de aproximação com os leitores/ouvintes que estão em fase de alfabetização (primeiro e segundo anos) se não tiverem objetivos conteudistas no seu uso em aula. Ademais, o trabalho do professor alfabetizador se tornará mais significativo à medida que for utilizada de modo atraente e contínuo a leitura literária na escola.

O trabalho realizado por Massa (2008), que estuda os contos de fadas, traz a importância desses contos na literatura como recurso motivacional no processo de alfabetização e letramento. Além disso, está comprovada por essa pesquisadora a mudança significativa na fala de alguns dos professores pesquisados sobre o tema em questão.

Poglia (2010) revela a importância da leitura compartilhada nos anos iniciais do ensino fundamental partindo da leitura oral de textos literários, apresentando-se a mediação como fator necessário à formação do leitor, gerando novos significados e motivação e servindo como suporte para a compreensão do contexto em que se inserem as crianças.

O estudo realizado por Almeida (2011a) analisa as práticas de letramento literário na formação de leitores do terceiro ano do ensino fundamental, mediadas pelo professor, em contexto socialmente desfavorecido. A pesquisadora sinaliza o que deveria ser evitado e o que necessita ser feito nas práticas escolares para que a formação literária dos infantes se efetive.

A pesquisa realizada por Machado (2011) relata a importância da alfabetização e do letramento aliados ao papel da literatura infantil na constituição do

leitor, contribuindo na sua aprendizagem de maneira lúdica e criativa. No entanto, nesse estudo as professoras observadas fizeram uso da literatura infantil como pretexto para o ensino de gramática, ortografia e estrutura textual no segundo ano do ensino fundamental. A autora ressalta a importância do letramento literário a fim de contribuir para a formação de uma comunidade de leitores.

O estudo feito por Monteiro (2004) na educação infantil identifica o uso da literatura infantil, assim como de outros textos, pelos professores. A autora observou que a biblioteca escolar era pouco utilizada pelas professoras e que a literatura infantil era utilizada para trabalhar conteúdos ou manter os alunos calmos e disciplinados.

A tese efetivada por Giroto (2011) aponta a implantação da “tertúlia literária dialógica” como recurso na melhoria da leitura e da escrita. Destaca a importância da família como incentivadora do gosto pela leitura e o papel das professoras como mediadoras das interações com o texto literário. Contudo, alguns obstáculos se fizeram presentes na realização da tertúlia; entre eles, destaca-se a falta de exemplares literários na biblioteca da escola. Consoante a autora, a leitura dialógica apresenta-se como um importante recurso na formação de leitores competentes e críticos.

A segunda categoria elucida a questão da alfabetização e do letramento. Nesse sentido, delimitar-se-á a contextualização dos resumos no ciclo de alfabetização, correspondendo aos três primeiros anos do ensino fundamental, por sua proximidade com nosso foco de estudo. Assim, somente cinco deles fazem parte desse grupo.

O estudo de Souza (2011a) foi realizado com turmas de educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental. A autora observou que algumas professoras realizavam com frequência atividades de cópia, composição de palavras e ditados, fazendo mau uso do tempo escolar. Verificou também atividades de alfabetização, uso do livro didático e variadas práticas de leitura. A pesquisadora atribui essas evidências a alguns fatores, como a falta de planejamento, de formação continuada e de referencial teórico por parte das professoras.

A pesquisa realizada por Souza (2009) com crianças de seis e sete anos, estudantes do ciclo I, objetiva analisar a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora. Os dados coletados apontam que a prática dessa profissional

interfere de maneira qualitativa no processo de alfabetização e letramento dos alunos.

Moraes (2006), em seu estudo sobre as práticas de alfabetização com a primeira etapa do primeiro ciclo, identifica que as professoras desenvolvem sistematicamente atividades permanentes de leitura e de apropriação do SEA. Entretanto, percebe a realização de poucas atividades de consciência fonológica.

A pesquisa realizada por Almeida (2011b) revela que as professoras percebem o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem, concebendo a leitura e a escrita como um processo de construção. Do mesmo modo, verifica que há relação entre a prática e o processo de alfabetização e letramento aprendido na formação inicial dessas profissionais.

Em seu estudo, Araújo (2004) analisa o uso dos objetos culturais (rótulos, embalagens e propagandas) na alfabetização em uma turma de primeira série. A pesquisadora verificou que tais objetos culturais, além de informar, formam indivíduos questionadores e críticos quando trabalhados de modo significativo.

A formação inicial e continuada dos professores apresentou-se como importante nesses estudos, sendo que essa última deve estar presente na vida profissional dos docentes a fim de qualificar sua prática pedagógica, visto que para muitos a formação inicial não foi de todo satisfatória nos trabalhos analisados.

Nesse sentido, a terceira categoria enfatiza a formação de professores. Para tanto, selecionaram-se os estudos que têm como foco o primeiro ano e/ou ciclo de alfabetização, como mencionado anteriormente.

O estudo realizado por Chaves (2009) consistiu na identificação e na discussão das concepções teóricas acerca dos conceitos de alfabetização, letramento, desenvolvimento e aprendizagem de professoras alfabetizadoras no primeiro ano do ensino fundamental. O campo empírico evidencia que as práticas pedagógicas das professoras apresentam-se como positivas. Entretanto, o conhecimento teórico sobre alfabetização, letramento, desenvolvimento e aprendizagem demonstrado pelas profissionais mostrou-se fragilizado e fragmentado, fato esse que a autora sugere que seja levado em consideração pelas políticas públicas do município onde foi realizada a pesquisa.

Já o estudo feito por Pedrino (2009) procurou responder ao seguinte questionamento: que saberes docentes são mobilizados quando professoras alfabetizadoras discutem colaborativamente o ensino da língua para crianças do

primeiro ano do ensino fundamental? Os dados revelam a multiplicidade de competências e habilidades necessárias para que o professor possa desempenhar com êxito suas funções. As professoras pesquisadas afirmaram que a formação continuada favorece a reflexão de suas práticas, assim como do processo de avaliação, e também revela a necessidade da teoria na execução das atividades.

Grando (2011) realizou um estudo sobre o letramento junto às professoras de primeiro ano. As conclusões revelam que o tema citado ainda suscita dúvidas entre elas, pois não foi abordado na formação inicial de algumas profissionais. No entanto, os sujeitos da pesquisa reconhecem que devem ser valorizados os conhecimentos prévios dos alunos para que possam construir novos saberes. As professoras percebem a necessidade de promover atividades lúdicas nesse processo.

Souza (2011b) problematizou as contribuições do letramento profissional nas práticas de alfabetização e letramento de professoras que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental. A pesquisadora constatou que as alfabetizadoras confundem teoricamente alfabetização e letramento, bem como construtivismo e métodos. Contudo, buscam aperfeiçoamento, visando à qualidade do ensino.

Souza (2008) analisou quantitativamente um grupo de professores que atua nas primeiras e segundas séries do ensino fundamental quanto às suas práticas de letramento, assim como quanto à conceituação do termo. A pesquisadora verificou que a maioria dos profissionais leu sobre o tema e participou de eventos relacionados ao assunto. Identificou também que a grande maioria não apresenta conhecimento sobre o termo, embora afirme realizar atividades que visam ao letramento.

Abreu (2009), em seu estudo, revela que as professoras dos três primeiros anos do ensino fundamental não compreendem que a alfabetização ocorra de modo processual, e sim no espaço delimitado de tempo, que é a série a qual o aluno frequenta. Para os alunos pesquisados, os dados revelam que a relação com a escrita é processual e individual, influenciando positivamente o dia a dia, e que alfabetização e letramento estão imbricados. A pesquisadora concluiu também que é necessário ser ofertada formação teórica e metodológica aos profissionais para que se possa contribuir no entendimento do processo de alfabetização e letramento

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para que seja possível alcançar os objetivos referentes a um estudo, faz-se necessário ter um norte, uma direção. Para isso, é preciso trilhar um caminho. Nessa perspectiva, o caminho pode ser diretivo, tortuoso, obstaculoso, em auge ou em declive. Também é possível surpreender-se com as intempéries ou, ainda, com a falta de sinalização. O percurso precisa ser traçado; ações e estratégias devem ser definidas, a fim de se chegar ao seu final com êxito. Nesse sentido, a autora do presente trabalho lançou-se em busca de mais esse desafio. As questões desafiadoras foram a bússola que prestou auxílio e serviram de motivação durante o percurso.

Após o planejamento e a definição do caminho, foi traçada uma rota. Na trajetória, ela procurou guiar-se pelas sinalizações daquelas pessoas que já trilharam semelhante percurso, já que as ações dependiam do conteúdo encontrado em cada parada. Assim, amparada pela sinalização, teria a certeza de que não perderia o foco. O roteiro planejado foi importante, ainda, para não perder a direção, pois alguns obstáculos surgiram, tentando confundir o caminho.

A pesquisadora recorreu à metáfora para clarificar o caminho metodológico percorrido, apresentando a seguir o estudo realizado, sua caracterização e seus caminhantes.

4.1 Caracterização do caminho

O presente estudo apresenta-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo descritivo. Bogdan e Biklen (2006) afirmam que uma das características da pesquisa qualitativa refere-se aos dados recolhidos de maneira descritiva e que podem ser entrevistas, documentos pessoais, fotografias, notas de campo, entre outros. Outra característica presente é que os investigadores preocupam-se mais com o processo da pesquisa que com resultados. Ademais, os dados coletados são como peças de quebra-cabeças, as quais vão sendo montadas conforme a pesquisa avança.

Morin (2005, p. 15) entende que o conhecimento científico trouxe de modo único o progresso do saber, pois “é o conhecimento vivo que conduz a grande aventura da descoberta do universo, da vida, do homem”. É por meio dos

questionamentos que se produz o conhecimento, ou seja, é a capacidade de perguntar, de intrigar-se com as coisas que impulsiona a pesquisar. São esses desafios que nos incentivam a buscar respostas para as muitas perguntas que existem e que são realizadas. Mas, afinal, qual a definição de pesquisa? Segundo Gil (2002, p. 17), pesquisa “[...] é o processo racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Assim sendo, o questionamento que estimulou a ação de caminhar foi: como as professoras fazem uso da literatura infantil nas suas práticas de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental? Sendo assim, a principal meta nesta pesquisa é analisar a utilização da literatura infantil como possibilidade contributiva no processo de alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental. Esse ano foi escolhido para o estudo por se tratar do início da vida escolar para muitas crianças, além de ser estabelecida por lei sua obrigatoriedade no ensino fundamental. Além disso, essa é a fase inicial da leitura e da escrita e na qual se inicia o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Os objetivos instituídos para a investigação da problemática foram: verificar como a literatura infantil é utilizada nas práticas pedagógicas dos professores; identificar quais os gêneros literários e os autores que privilegiam; e perceber com que finalidade tais gêneros circulam em sala de aula.

A fim de responder à hipótese inicial, elegeu-se o diário de aula (ZABALZA, 2004) e a entrevista semiestruturada como instrumentos na coleta dos dados, objetivando alcançar os objetivos elencados. Para tanto, foi realizado um agendamento nas escolas para exposição da pesquisa à equipe diretiva de cada uma delas, assim como às profissionais das turmas envolvidas.

Foi requerida junto à Secretaria de Educação de um município da grande Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, autorização para a realização deste estudo nas escolas. Nessa ocasião, foram esclarecidas as contribuições desta investigação para a educação, assim como seus objetivos. Entretanto, não foram determinadas por esse departamento em quais escolas deveria ser realizada a pesquisa. Da mesma forma, não se revelou onde seria realizado o estudo, respeitando o anonimato das participantes.

4.2 Os caminhantes

Os caminhantes selecionados para este estudo foram as professoras de quatro instituições da rede municipal de ensino da cidade escolhida. As escolas foram aleatoriamente selecionadas, visto que todas as 42 instituições desse município contam com as turmas em estudo. Assim, foram utilizadas quatro escolas, distribuídas cada uma em um dos quatro quadrantes, denominados nordeste, noroeste, sudeste e sudoeste. Dessa maneira, cada quadrante é contemplado.

Houve, todavia, dois critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos. O primeiro está na atuação docente, ou seja, as participantes tinham de ser regentes nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental. O segundo critério se deu na escolha do número de escolas participantes, pois esta investigação é uma amostra.

Participaram deste estudo cinco professoras, das quais três são de escolas diferentes e duas pertencentes à mesma escola. Como referido anteriormente, agendou-se encontro com as professoras em suas respectivas escolas para explicar a proposta, o que se daria em dois momentos distintos. O primeiro momento ocorreu por meio do convite para que elas participassem da pesquisa e da apresentação da proposta. Assim, apresentaram-se as profissionais os instrumentos para a coleta dos dados, que se configuram no diário de aula e na entrevista semiestruturada. Para tanto, foi solicitado às docentes que escrevessem no diário, durante um mês, suas práticas cotidianas com relação à alfabetização e ao letramento. Nesse momento, não foi explicitado a elas o escopo investigativo. Complementarmente, solicitou-se autorização das professoras por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a fim de se poder utilizar os dados contidos nos diários e nas entrevistas de maneira segura e sigilosa, respeitando a identidade das participantes. O horário agendado contemplou o planejamento das professoras, que é feito na escola, espaço de tempo em que outros profissionais (educação física, hora do conto, informática) ficam com os alunos.

O segundo momento se deu com a realização das entrevistas, visando à complementação dos dados inicialmente coletados no diário. As entrevistas também foram realizadas na escola, conforme a preferência de três professoras. Entretanto, uma das profissionais se dispôs a participar da entrevista em sua casa, alegando que assim seria possível conversar sem a interrupção de alunos ou de colegas. A

quinta professora preferiu que a entrevista fosse realizada durante um dos encontros de formação do PNAIC⁵, do qual ela faz parte.

Como sinalizado na metáfora, ao longo do caminho trilhado, surgiram obstáculos que precisaram ser ultrapassados para dar-se seguimento ao estudo. No trajeto, a entrevistadora foi surpreendida pela retenção do diário de uma das professoras inicialmente contatadas. Percebeu-se que ela não daria segmento à investigação, visto que, após várias tentativas por telefone, não foram obtidas respostas. Assim, foi necessário encontrar uma nova escola e outra educadora que estivesse disposta a colaborar com este estudo. Dessa maneira, aguardou-se o mesmo período dado às demais professoras (um mês) para que ela pudesse registrar no diário as atividades desenvolvidas.

Posteriormente, foram realizadas as entrevistas com as profissionais. As entrevistas tiveram duração entre sete e 18 minutos cada, sendo gravadas e depois transcritas⁶.

Para a entrevista, foi formulado e aplicado um roteiro com 12 questões, e cinco delas tiveram por finalidade a montagem do perfil das entrevistadas, que pode ser visualizado no quadro 3. As demais fazem parte dos objetivos desta investigação, assim como das questões que nortearam o estudo.

Quadro 3 – Perfil das professoras participantes da pesquisa

Professoras	Idade	Formação Inicial	Tempo de atuação como profissional	Atuação com o primeiro ano	Contato com a literatura infantil
1	55 anos	Pedagogia e Especialização em Gestão Educacional	20 anos	4 anos	No curso de Pedagogia
2	55 anos	Magistério e supervisão escolar	18 anos	2 anos	No curso de Magistério
3	44 anos	Magistério e Educação Física	23 anos	3 anos	Na infância
4	48 anos	Magistério	27 anos	8 anos	No curso de Magistério
5	49 anos	Magistério	20 anos	8 anos	Na infância e no curso do Magistério

Fonte: Produzido pela autora.

⁵PNAIC é definido pelo MEC como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

⁶As transcrições, os diários e as gravações permanecerão sob a guarda da pesquisadora pelo período de cinco anos. Ao final desse prazo, as transcrições e os relatos dos diários serão incinerados e as gravações serão destruídas.

4.3 Os instrumentos para a coleta dos dados

4.3.1 Os diários de aula

Segundo Zabalza (2004), os diários de aula fazem parte dos documentos pessoais, assim como as biografias, as autobiografias e as histórias de vida. Esse autor afirma que a profissão docente muitas vezes é tida como aquela que pouco escreve; porém, como escrever se falta tempo ao professor tanto na escola quanto em casa e se a demanda de trabalho é desgastante? O que torna a escrita, na maioria das vezes, uma atividade extra? O que se comprova é que os educadores não possuem o hábito de relatar o seu fazer pedagógico, ou seja, suas experiências, suas dificuldades, seus acertos e seus projetos.

Nesse sentido, os diários podem ser de grande auxílio para o professor que, preocupado em ensinar a escrita a seus alunos, acaba por desprestigiar ou ignorar sua própria autoria. Em conformidade com Zabalza (2004), a escrita pode ser altamente formativa à medida que o diário torna-se um instrumento que favorece o distanciamento entre seu autor e a situação vivenciada. Tal distanciamento dá oportunidade aos professores de atuarem como observadores de sua própria prática. Esse instrumento também é importante porque a profissão docente provoca um envolvimento no qual os fazeres profissional e pessoal se misturam, sendo impossível separá-los. Convém, nesse caso, sair de cena e atuar como espectador.

Ainda conforme Zabalza (2004, p. 9), o diário é “[...] uma forma de descarregar tensões internas acumuladas, de reconstruir mentalmente a atividade de todo o dia [...]”, pois ele é um recurso que tem por objetivo a reflexão da prática profissional. Para esse autor, os diários de aula são “[...] documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (p. 13). Assim, a contribuição dos diários se comparados a outros instrumentos de observação é que eles possibilitam a análise evolutiva dos fatos. Adicionalmente, “[...] os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas do trabalho” (p. 17).

Fazendo uso desse instrumento, o professor acostuma-se a refletir sobre os fatos acontecidos, podendo “[...] se tornar ele mesmo pesquisador de sua prática” (ZABALZA, 2004, p. 23). Também se habitua a escrever, ação que não é comum

entre os docentes. A escrita proporciona um *feedback* imediato e permanente, facilitando o compartilhamento das ideias e das experiências entre os colegas, visto que é uma das formas de verificar o modo do fazer docente. Assim, é também por intermédio do diário que se pode “extrair uma espécie de radiografia de nossa docência” (p. 24).

Na pesquisa realizada pelo autor, ele se deparou com três tipos de diário. O primeiro foi chamado de organizador estrutural da aula, no qual aparece o horário e a sequência das atividades realizadas de uma maneira formal. De acordo com esse teórico, ele “é pouco interessante e traz pouca riqueza informativa” (ZABALZA, 2004, p. 61). O segundo tipo apresenta a descrição ou a identificação das tarefas realizadas pelo professor e pelos alunos. O último se caracteriza pela expressividade, apresentando a participação dos alunos e professores no processo de aprendizagem. Nesse diário, há a predominância da personalidade em detrimento das tarefas. Acredita-se ser conveniente apresentar os três tipos de diários que o autor postula, já que eles se fizeram presentes na investigação realizada.

4.3.2 Entrevistas

Marconi e Lakatos (2009) comentam que a entrevista é um momento de conversação de cunho profissional, utilizado como meio de coleta de dados em uma investigação social. Trata-se de um instrumento de trabalho que tem por objetivo obter informações de seu entrevistado sobre determinado assunto, embora ofereça ao mesmo tempo vantagens e limitações ao pesquisador. Entre as vantagens, é possível citar o seu uso com variados segmentos da população, facilitando a coleta de informações; também há maior flexibilidade e economia, fornecimento de dados mais precisos etc. Quanto às suas limitações, destacam-se a demanda de tempo que exige e a confiança e a espontaneidade por parte do entrevistado em relação ao entrevistador. As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e livres (ROSA; ARNOLDI, 2008).

Conforme Ludke e André (1986), a entrevista em educação pode obedecer a um roteiro que servirá como guia, o qual deve ser flexível para que o entrevistador possa fazer as adaptações, caso seja necessário. De acordo com Bogdan e Biklen (2006), a conversa inicial deve ser breve, servindo para garantir ao entrevistado a confidencialidade da entrevista. Os autores consideram boas aquelas entrevistas

cujos dados apresentados são variados e reveladores. Sugerem, ainda, que o entrevistador deve ser um “detetive” para ouvir e unir as partes, a fim de interpretar o que está sendo dito.

Neste estudo, então, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com as cinco professoras das escolas do referido município utilizando o roteiro como guia.

4.4 Análise dos dados

Os dados coletados a partir dos diários de aula e das entrevistas foram interpretados segundo o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2008), que se trata de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2008, p. 40).

A autora supracitada assemelha o trabalho do analista ao de um arqueólogo e ao de um detetive, pois enquanto o primeiro utiliza-se dos vestígios para sua investigação, o outro usa as evidências, e todos fazem uso dos documentos que possuem para poderem realizar sua pesquisa. O analista necessita trabalhar com a fala e as suas significações, ou seja, deve utilizar aquilo que está por trás das palavras e de seus significados. Essa autora organiza essa técnica em três fases cronológicas, iniciando com a pré-análise, seguida da exploração do material e, por último, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise consiste em uma fase organizacional do material a ser analisado. Divide-se em cinco etapas:

- a) a leitura flutuante, que é o contato com os dados coletados;
- b) a escolha dos documentos a serem analisados, demarcando-os;
- c) a formulação das hipóteses e dos objetivos;
- d) a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores com recortes nos textos;
- e) a preparação do material a fim de facilitar a análise.

A segunda fase consiste na exploração do material e objetiva operacionalizar a codificação e a decomposição dos dados coletados, ou seja, agrupar o material em categorias.

A terceira fase relaciona-se ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação. É durante esse período que se condensam os dados para serem analisados, inferidos e interpretados.

Nesse contexto, retoma-se o referido na metáfora ao dizer que se fez uso das sinalizações de outras pessoas que já percorreram semelhante caminho, referindo-se aos teóricos que, neste momento, auxiliaram na realização da interlocução dos dados coletados, na análise da pesquisadora e no conteúdo do material obtido. Além disso, eles foram de extrema importância para a realização do projeto de pesquisa.

Consideraram-se como materiais de apreciação os elementos contidos nos diários de aula de cada professora, assim como nas entrevistas, para que fosse possível realizar as etapas propostas pela análise de conteúdo conforme Bardin (2008). A solicitação endereçada às professoras para o registro no diário foi: escrevam como desenvolvem suas práticas com relação à alfabetização e ao letramento.

Nos diários recolhidos, encontraram-se os três tipos elencados por Zabalza (2004), anteriormente mencionados. Os registros apresentavam a organização das aulas, a descrição das atividades e os recursos utilizados para sua execução. Foram encontrados somente em algumas situações os discursos dos alunos e da professora. Havia dados insuficientes que expressavam como se deu a aprendizagem, assim como os objetivos a serem alcançados com as atividades apresentadas. Notou-se que as professoras não desenvolveram um diálogo com o diário, fazendo somente apontamentos sobre como desenvolveram as atividades, não narrando o processo de ensino e aprendizagem.

As professoras serão nomeadas da seguinte maneira: P1 (professora 1), P2 (professora 2), e assim sucessivamente. A numeração utilizada corresponde à ordem cronológica em que foram realizadas as entrevistas. As respostas das entrevistadas e os trechos dos diários, quando escritos literalmente, serão reproduzidos em itálico.

De acordo com todo o material analisado, foram definidas as categorias conforme o quadro 4.

Quadro 4 – Categorias de pesquisa

QUESTÕES PESQUISADAS	CATEGORIAS
Utilização da literatura infantil nas práticas pedagógicas	Gêneros, autores e estratégias utilizadas para o ensino com a literatura infantil
Processo de alfabetização e letramento	A alfabetização e o letramento: os recursos empregados
Formação continuada	A importância da formação continuada e a troca de vivências

Fonte: Produzido pela autora.

As categorias foram organizadas de acordo com os objetivos traçados nesta investigação, a partir da leitura do *corpus* e da preparação do material analisado. O *corpus* da pesquisa refere-se ao material contido nos diários das professoras e também nas entrevistas.

A etapa seguinte da análise dos dados, em conformidade com Bardin (2008), refere-se à interpretação e à triangulação do material. Nesse momento, foi utilizado o aporte teórico elegido, que serviu como sinalizações para que a autora não desviasse da rota traçada.

A primeira categoria refere-se ao trabalho desenvolvido pelas professoras no tocante à literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. Compõem essa categoria os gêneros, os autores e as estratégias que são utilizadas pelas professoras e que foram retiradas do material analisado e referido anteriormente.

Gêneros, autores e estratégias utilizadas para o ensino com a literatura infantil

Ao realizar a leitura das entrevistas e dos relatos expressos nos diários, verificou-se que as professoras, na sua totalidade, fizeram uso da literatura infantil em suas aulas. Cada uma delas, à sua maneira, realizou atividades relacionadas às obras infantis. Afinal, “[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2010, p. 11, grifo do autor). Dessa maneira, cada professora que participou deste estudo, assim como todos os profissionais que se dedicam à educação, tem seu modo próprio de lidar com as

questões do cotidiano com que se defrontam ao longo de sua trajetória profissional e pessoal.

No que tange ao uso da literatura infantil, Galvão afirma que “[...] quanto mais cedo a criança é exposta a uma diversidade de materiais de leitura em seus contextos de usos, mais provavelmente se tornará um adulto com maior capacidade de usar a leitura e a escrita em seu cotidiano” (2004, p. 148).

É importante que a criança tenha contato com a leitura o mais cedo possível, pois só assim terá chances de ser um adulto leitor e apreciar esse ato que, mesmo solitário e subjetivo, traz consigo um mundo repleto de magia e encantamento.

Contribui também com tais ideias Machado ao afirmar que “[...] a literatura infantil tem um papel fundamental na formação do leitor. A criança desde cedo precisa ter contato com obra que a seduza, que a leve a fantasiar, mas que também propicie descobertas, diálogo, abertura de horizontes” (2011, p. 38).

Quanto aos elementos que compõem a literatura, Parreiras (2009, p. 47) pontua:

A literatura pode ser entendida como uma expressão artística, a arte das palavras; como uma manifestação de sentimentos, sensações, impressões e como a expressão lírica de um artista da palavra. Ela provoca deleite e traz um trabalho poético com as palavras, traz metamorfoses e figuras de linguagem.

Nessa perspectiva, observa-se que a P1 utilizou alguns clássicos da literatura infantil como *‘Alice no país das maravilhas’* e *‘Branca de Neve e os sete anões’*, como foi possível perceber no diário; entretanto, não apresentou nos registros os autores dessas obras. Na entrevista, ao ser questionada sobre o uso da literatura infantil, ela mencionou ter conhecimento de outros clássicos: “[...] os livros dos clássicos principais *‘Chapeuzinho Vermelho’*, *‘Os três porquinhos’*, o *‘Pinóquio’*. O *‘Pinóquio’* inclusive é uma história que eu gosto de trabalhar muito, eu acho que tem muita coisa legal pra trabalhar ali com as crianças, inclusive das maneiras, enfim, os sentimentos [...]”.

Parreiras (2009, p. 75) lembra que os contos de fadas e as narrativas populares são histórias que nasceram da oralidade dos povos e foram passadas de geração para geração, possuindo uma “linguagem condensada, carregada de simbolismos”.

No relato expresso no diário, a P1 cita que utilizou os clássicos da literatura apontados anteriormente para reflexão com os alunos e também para o registro por meio do desenho e da escrita espontânea da história. Posteriormente, ela narra que solicitou o recorte e a colagem de palavras iniciadas com a vogal “a”, fazendo menção à história ‘Alice no país das maravilhas’. Essa professora fez uso da mesma estratégia reflexiva citada por ela ao ler a história ‘Branca de Neve e os sete anões’, solicitando também o registro a partir do desenho, além da escrita do título, que pode ser observado no diário: *“Reflexão da história, registro através de desenho com escrita do título da história”*.

Outra obra utilizada pela P1 foi a ‘Borboleta Apressada’ (sem autor). Após, foi realizada a pintura de uma borboleta de acordo com a história e a montagem de um painel com todas as borboletas da turma. Também foram listadas no quadro verde palavras iniciadas com a consoante “b”. Em seguida, os alunos realizaram atividades relacionadas à mesma consoante em seu livro didático.

De acordo com Walty, “não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras [...]” (2006, p. 51-52). Entretanto, “as crianças precisam acostumar-se com a linguagem dos livros”, pois é “preciso experiência para desenvolver o hábito de usar o enredo de uma história como pista para entender o significado da linguagem”. Desse modo, “as crianças podem adquirir esta experiência enquanto a linguagem escrita é lida para elas” (SMITH, 1999, p. 121).

Embora a P1 tenha realizado a leitura utilizando a história (A Borboleta Apressada), ao dar segmento, ela deu uma borboleta igual a todos, para que pintassem conforme a borboleta do texto e solicitou que realizassem a construção de um painel. No dia seguinte foram feitas atividades posteriores com a letra ‘b’: *“[...] listagem das palavras iniciadas pela letra ‘b’ no quadro”*. Nesse sentido, o valor artístico do texto foi prejudicado, visto que as atividades contemplaram o caráter pedagógico, ou seja, o estudo da consoante “b”.

Walty afirma que o papel da escola é formar um leitor que se sinta “instigado pelo texto”, que “produz sentidos”, que “dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto” e que ative “sua biblioteca interna, jamais em repouso” (2006, p. 52). Machado, por seu turno, afirma que “a literatura oferece inúmeras oportunidades de decifração do mundo e das relações que nele se estabelecem,

contribuindo para evidenciar formas de superação de crises e conflitos” (2011, p. 53).

A comprovação de que a escola realiza “a escolarização da literatura infantil” citada por Soares (2006, p. 19) está expressa nas palavras da P1 e da P3, como pode ser verificado a seguir. Quando questionada acerca da utilização dos gêneros literários⁷ na sua prática, a P1 relatou que “[...] *depende de qual assunto eu quero introduzir, é o tipo de coisa que eu pego [...]*”. Pode-se notar que a finalidade expressa nessa estratégia não leva em consideração a arte literária, pois a professora faz uso da literatura de maneira pedagógica.

Na escolha dos livros que serão lidos para a criança, Brandão e Rosa (2010, p. 74) apontam três caminhos, a saber: as afinidades estéticas do professor, as preferências demonstradas pelas crianças e o conhecimento do acervo a que os estudantes têm acesso (na escola ou fora dela). Nesse contexto, há uma grande produção de livros literários; contudo, cabe ao professor a escolha adequada para mediar o acesso a eles.

No que concerne à arte literária, Corsino (2010) afirma que o professor deve ser aquela pessoa que atua como mediador entre ela e os alunos, tendo conhecimento do fato, a fim de não agir inadequadamente, desmerecendo o valor da literatura para os infantes:

A tutela e a vigilância do adulto, que sabe o que é bom para a criança, fazem-se presentes nas mediações: nas perguntas lineares, na tomada do texto literário como pretexto para se trabalhar conteúdos, no direcionamento da leitura, na maneira como são abordados. A visão de infância como um tempo de preparo e da não palavra compromete a qualidade da literatura infantil e empobrece a leitura [...] (CORSINO, 2010, p. 187).

Confirmando esse fato, apresentou-se o relato da P3 em relação à mesma questão anteriormente mencionada sobre o uso dos gêneros literários: “[...] *quando tem alguma relação com algum assunto, se tem com uma letra que eu to trabalhando [...] tudo nesta linha que eu trabalho*”.

A partir dos recortes apresentados, é possível perceber o quanto a literatura infantil necessita ser conhecida, valorizada e estudada. E é a arte literária que nos

⁷Os gêneros literários são três: o narrativo, o lírico e o dramático. Fonte: www.revistaliteraria.com.br. Acesso em: 13 set. 2013. Ou seja, “as palavras podem ser representadas diante de um espectador; podem ser faladas perante um ouvinte; podem ser cantadas ou entoadas; ou podem ser escritas para um leitor” (REIS, p. 240).

remete à fantasia, ao imaginário, ao poder criativo que dela emana. Além disso, Corsino (2010) afirma que a criança é produtora de cultura e necessita ser vista como tal. Assim, ela precisa estabelecer um diálogo com a história. “[...] é preciso que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto” (BRANDÃO; ROSA, 2010).

A professora, no contexto apresentado, é a mediadora, aquela que encaminha o livro até a criança; todavia, a escolha dos livros e dos autores é importante, pois, como afirma Corsino:

A criança pequena é geralmente afeta às histórias, elas transitam com facilidade no mundo ficcional. Os adultos sabem disso e usam as histórias para muitas finalidades: acalmar a turma, ensinar bons comportamentos, transmitir valores e conteúdos. O paradigma da transmissão tem nas histórias um forte aliado. Não é à toa que se observa uma extensa produção de livros infantis feitos para uso escolar (2010, p. 189).

Corroborando com a autora, que fala do uso das histórias para acalmar a turma, é trazido o registro do diário da P4, que diz: “*Os alunos voltaram muito agitados da aula de educação física e depois de ler a história para acalmar a turma, conversamos muito sobre as atitudes dos alunos*”. Embora a educadora mencione o uso da história “Amizade” como leitura deleite, nesse momento sua finalidade estava atrelada à manutenção da ordem. A afirmativa da última autora sobre a transmissão de valores e o ensino de bons comportamentos exemplifica-se com a leitura da história “Respeito”, utilizada pela P4 na disciplina de Religião, momento em que foram, segundo ela, trocadas ideias sobre o seu significado. De acordo com Cademartori:

A literatura ainda tem sido utilizada para a transmissão de ideias e conteúdos, objetivando a formação dos sujeitos. Esta autora afirma que a literatura não tem e não pode ter - compromisso com a transmissão de antídotos a males sociais variados, seja sexismo, racismo, desigualdade social, poluição ambiental e outros. Tampouco lhe cabe a difusão de noções de saúde, higiene, religião, ecologia, história. Ou o texto é pragmático ou é estético. Ou é doutrinário ou é estético (2009, p. 48).

O conteúdo das histórias lidas pela P4 desconsidera o imaginário e os diversos sentidos que a literatura suscita; ademais, o teor pedagógico e moralizante se sobrepõe ao literário. É possível perceber a finalidade didática ou pedagógica quando ela menciona a leitura da história ‘Branca de Neve e os sete anões’ e solicita

às crianças que montem com o alfabeto móvel o nome da história, dos anões e outras palavras que escreveu no quadro. Posteriormente, pede que elas façam o desenho da história.

A finalidade pedagógica também está presente no relato da P2, quando interrompe a leitura para realizar questionamentos sobre os acontecimentos. Ainda, *“a professora de comum acordo com os alunos registra no quadro: título e uma frase sobre a mensagem da história feita coletivamente e depois pede que desenhem a história e seus personagens”*.

Entretanto, somente em alguns momentos a leitura deleite foi empregada pela P4 como fruição, sem objetivos predefinidos como anteriormente mencionado. Para essa atividade, os alunos é que escolhiam a história. Ela disponibilizou fantoches para que as crianças pudessem, em grupos, recontar a história através de seu uso, organizando uma apresentação para a turma.

No que se refere à leitura que privilegia o prazer e o deleite, são trazidas as palavras da P2, que menciona: *“[...] eu sempre tive o hábito de ler pra eles, sempre eu leio alguma coisa. Eu sempre lia só que agora eles instituíram essa quarta, mas eu sempre lia uma vez por semana ou livrinhos que eles traziam [...]”*. Como se pode perceber, a educadora reconhece a importância do ato da leitura, já que, de acordo com ela, sempre o fez; contudo, a escola instituiu um dia para que todos na instituição possam fazer o mesmo, e por esse motivo ela cita a quarta-feira. Assim, no diário, ela menciona nesses dias a leitura de livros, alguns sugeridos por ela e outros pelos próprios alunos, além daqueles retirados na biblioteca da escola.

Quanto à biblioteca escolar, Soares (2006) defende que é ela uma das instâncias em que ocorre a “escolarização da literatura”. As outras instâncias são “a leitura e o estudo de livros de literatura” e “a leitura e o estudo de textos” (p. 22). Essas últimas geralmente são trabalhadas pelos professores de Língua Portuguesa, segundo a autora.

Para Perroti (apud CORSINO, 2010) os espaços da biblioteca na sala de aula são como “estações de leitura”, que podem ser cantos na sala, caixas, estantes ou salas de leitura, visto que os livros necessitam estar em lugares acessíveis, nos quais as crianças possam fazer suas escolhas. Nesse aspecto, verificou-se que as professoras têm em suas salas de aula suas “estações de leitura”, citadas pelo autor, como pode ser percebido na afirmação da P2: *“[...] tem uma gaveta com livrinhos que terminando a atividade eles podem pegar o livrinho pra ler [...]”*. A P1

relatou que “[...] quem não é sócio da biblioteca pega os livrinhos da estante [...]”. A P5 explica que “[...] eu tenho o cantinho da leitura então a gente tem uma estante com vários livrinhos na sala de aula [...]”. A P4 registrou no diário: “Os alunos escolheram um livro na prateleira da sala e alguns contaram a história lendo as imagens”. Não foram encontrados registros de um espaço próprio da P3 e não houve acesso à sua sala de aula; no entanto, ela cita a ida dos alunos à biblioteca da escola no diário.

No que tange à P1, consta no diário a ida de seus alunos à biblioteca em todas as sextas-feiras, quando acontece a *Troca de livros e momento da leitura*. A P2 cita a existência de um momento semanal, que se dá na terça-feira, em que os alunos se dirigem à biblioteca para o empréstimo de livros.

Com relação ao uso dos gêneros literários nas suas aulas, a P3 registrou no diário a leitura da poesia “A foca”, de Vinicius de Moraes, com auxílio de um fantoche de foca, para estudar a letra “f”. Também se utilizou da poesia “Um amor de família”, de Ziraldo, para trabalhar o tema família. Nessa atividade, a palavra família foi desmembrada, a fim de se verificar a letra inicial, a letra final, o número de letras e de sílabas. Nesse contexto, foram utilizados diversos fantoches para nomear os membros da família, o grau de parentesco, os membros mais velhos, os mais novos e a etnia. Em outro dia, a professora fez uso de outra poesia, intitulada “As borboletas” (não citou autor), para introduzir a consoante “b” e trabalhar a família silábica (ba, be, bi, bo, bu).

Quanto à qualidade literária para crianças, Corsino (2010) entende que é necessário observar as ilustrações, a abordagem do tema, a linguagem utilizada e a diagramação do impresso. Entretanto, para que isso se efetive, o professor deve conhecer as obras, realizar a leitura prévia e saber como avaliá-las. Essa mesma autora assegura:

Quanto mais polifônicos forem o tratamento do tema, a complexidade do enredo, o desenvolvimento do conflito, a construção dos personagens, a possibilidade de fruição estética e o distanciamento do senso comum, melhor podem ser considerados o texto (CORSINO, 2010, p. 192).

Percebe-se, também, que o uso da literatura e dos gêneros textuais está atrelado a temas relativos às comemorações do calendário escolar, como festa junina, meio ambiente, dia das mães, folclore, entre outros, conforme pode ser comprovado nestas afirmações:

P1: “Agora, por exemplo, é época do folclore, estamos trabalhando bastante as histórias, as lendas do folclore [...]”.

P5: “Assim como o folclore, para eles terem conhecimento, conhecerem mesmo as quadrinhas, as parlendas, as canções [...]”.

Nos diários, foram encontrados estes registros:

P1: “Filme: Sherek Terceiro - culminância do projeto ‘dia das mães’. Reflexão sobre a história, salientando a parte em que a personagem Fiona se torna mãe”.

P2: “A professora contou a história ‘Nascimento de João’ [...]”.

P3: “Iniciei a aula da semana com a leitura do livro ‘Um mundo melhor’. Ele fala de situações práticas de um pai no cuidado com o planeta para deixá-lo de herança ao seu filho. Utilizamos o livro de Português com adivinha e trava-línguas sobre o tempo”.

P4: “Dia mundial do meio ambiente. [...] Leitura do poema ‘Amigo planeta’ pelos alunos alfabéticos da turma. Cada um lê um verso”.

P5: “Ensaio para a hora cívica (música com gestos – ‘Soldadinho’)”.

Nesse sentido, é retomada a afirmação de Cademartori, que diz:

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

Dessa maneira, pode-se perceber que, para essas professoras, o uso dos gêneros textuais está ainda atrelado às datas previstas no calendário escolar. Pode-se perceber que a expressão artística da história muitas vezes é deixada em segundo plano. Entretanto, Soares afirma o que segue:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a infantil e juvenil ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese [...], conotação pejorativa e essa escolarização inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significa negar a própria escola (2006, p. 21, grifos da autora).

Essa última autora reforça que não se pode evitar essa escolarização, mas a crítica do seu uso de maneira inadequada e errônea é possível, visto que se manifesta “em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2006, p. 22).

Essas inadequações das quais que nos falam Soares (2006) e Cademartori (2009) levam ao afastamento entre o leitor e o valor artístico e estético proporcionado pela literatura. Nesse sentido, cabe esta afirmação retirada dos PCN: “Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre crianças e textos há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos das crianças — simplificando-os —, no lugar de aproximar as crianças dos textos de qualidade” (BRASIL, 1997, p. 29). Dessa maneira, é importante lembrar que a qualidade dos textos oferecidos aos alunos deve ser analisada pelo professor, pois no contexto escolar ele é o adulto que tem condições de identificar o valor artístico que compõe esse gênero. Nessa perspectiva, o professor necessita ter tido uma formação inicial que privilegia a literatura ou receber qualificação em sua formação continuada. Todavia, para que isso se efetive, é importante que o professor aprecie a leitura, condição essencial para um leitor.

Baldi (2009) adota alguns critérios na escolha dos livros que serão oferecidos aos alunos, a saber: os textos devem versar sobre temas humanos com linguagem expressiva, a fim de tocar o leitor de alguma maneira; devem ter ilustrações instigantes, apresentando um projeto gráfico diferenciado; e, por último, estar de acordo com a faixa etária dos leitores. O livro, então, não pode se apresentar com algumas frases apenas porque a criança está na fase inicial da leitura e da escrita ou com material que não ofereça boa qualidade estética; também não deve conter apenas imagens que completem o texto, pois elas não deixam margem para o sonho e a fantasia a partir dos quais a criança possa exercitar sua imaginação. Tampouco pode menosprezar a idade da criança, oferecendo textos simplistas, como referem os PCN.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes (BRASIL, 1997, p. 42).

Ainda no que se refere ao uso dos gêneros literários, as professoras responderam o seguinte:

A P1 diz que: *“Não, um único não, é bem variado, assim eu uso todos os tipos de coisas [...] de poesia, de texto narrativo e não é um escritor só, são vários escritores [...]”*.

A P2 relata que: *“Sim, rima. Nós estamos montando a caixinha dos brinquedos pra eles pegarem um brinquedo que rimam um nome com outro, a gente está fazendo este trabalho”*.

A P3 diz que faz uso: *“Mais de historinhas infantis mesmo, historinhas com distração é o que eu uso, todas as historinhas clássicas”*.

A P4 menciona que utiliza: *“Poesias, contos, mais muito pouco. Como é primeiro ano a gente não trabalha muito texto com eles. Mas às vezes eu leio alguma coisa para eles de contos, a questão de eu ler pra eles as histórias infantis sim, eu utilizo. Eu conto as histórias pra eles e também eles fazem uma recontagem das histórias, isso sim”*.

A P5 relata que: *“Gênero literário sim, eu trabalho além das histórias eu trabalho receita, convite, quadrinhas, parlendas. Na época do folclore a gente trabalhou várias coisas, por exemplo: rodas cantadas, então têm vários gêneros que eu gosto de trabalhar com eles para eles conhecerem já”*.

As professoras mencionaram o uso do gênero literário narrativo, que corresponde às narrativas infantis e ao gênero lírico, ao se referirem à poesia, às quadrinhas, aos trava-línguas e às parlendas. Utilizam também os gêneros textuais receita, convite, entre outros.

Com relação aos autores utilizados pelas docentes, conforme relatos nas entrevistas:

As palavras da P4 expressam que ela não se preocupa com o autor da obra que pretende usar: *“[...] eu sempre vou mais pela história do que pelo autor, eu vejo se a história é boa eu vou pela história geralmente [...] eu nem me preocupo com o autor assim [...] eu gosto mesmo é de ver se a história é interessante pra criança e se vai acrescentar alguma coisa pra eles”*.

A P3 relata que *“[...] quando tem alguma relação com algum assunto, se tem com uma letra que eu estou trabalhando [...] Ruth Rocha que eu gosto de trabalhar. Ela tem coisas muito voltadas para a realidade deles e com a questão do brincar e dependendo da faixa etária ela traz assim assuntos que abrem assim pra dar sequência didática, muito bom. Então eu gosto muito dela, mas tem vários, a gente tem uma variedade de autores bem grande. André Neves, a gente tem com certeza*

aqueles antigos que a gente continua usando e que são clássicos [...] Marô Barbieri, muito boa. A gente tem um cabedal de autores, eu não gravo muito assim. A gente vai com esses que a gente se pega mais, às vezes tu perde até o nome de outros autores por que é grande assim o trabalho”.

A P2 diz: *“[...] eu não me lembro o nome agora, eu sou muito ruim para gravar nome de autores [...] nós temos um projeto e toda a escola está envolvida [...] é o Carlos Urbim [...]”.*

A P1 diz que *“[...] eu não sigo uma linha de ninguém, de nenhum escritor, eu pego o livro de acordo com aquilo que eu quero trabalhar com eles, então é variado, tem Ana Maria Machado [...], é bem variado mesmo, eu não tenho assim específico que eu me atente mais aquele”.*

Nas palavras expressas pelas P4, P3 e P1, pode-se perceber que elas dão prioridade ao tema e não aos autores, embora denotem conhecimento de vários deles. Ou seja, se o assunto do livro está de acordo com o projeto ou com a temática em estudo, as professoras vão em busca dessa obra. Entretanto, a P3 mencionou que observa também a ilustração ao escolher os livros para o trabalho em aula: *“[...] a ilustração pra conhecer, tudo nesta linha que eu trabalho”.* Nessa afirmação, percebe-se que ela considera as ilustrações como sendo um requisito para a escolha do livro.

De acordo com Parreiras (2009), é importante que o professor se familiarize com as ilustrações presentes nos livros, visto que elas trazem “outro olhar sobre a história” (p. 88). Essa mesma autora afirma que a formação de professores não contempla o estudo das imagens; assim, fica mais difícil para o professor lê-las. Ao contrário, privilegia o estudo da palavra e do texto. Os desenhos, portanto, não devem apenas reproduzir o enredo da história, mas dar brilho, intrigar, suscitar o imaginário, assim como as palavras. Para a autora supracitada, o livro deve contemplar um conjunto composto por três linguagens que se completam, a saber: texto, desenhos e projeto gráfico. Assim, ao serem escolhidos, os livros não devem ser vistos apenas pelo tema, mas pelo conjunto da obra, como um quadro.

Nessa assertiva, Paiva (2005, p. 46) afirma:

[...] não se pode cobrar prazer, envolvimento, com leituras que não nos provocaram e com as quais não estabelecemos nenhuma relação significativa. Se isto é verdade para nós, leitores-adultos, o que dirá para o leitor-criança, pois é na fase inicial do processo de alfabetização, é através dos sentidos, das sensações apreendidas, que a criança compreenderá o

mundo ao seu redor, e os livros de literatura, em especial de imagens, vão possibilitar-lhe recontar histórias e reinventá-las.

Ao analisar os diários, observa-se que as professoras não possuem o hábito de registrar os autores das obras de que fazem uso:

A P5 menciona no diário as histórias da “Arca de Noé” e “O grande rabanete”, mas não contempla os autores. Quando questionada sobre os autores utilizados, ela não lembrou seus nomes, mas relatou: “*Chapeuzinho vermelho, Chapeuzinho amarelo, Os três porquinhos. Várias fábulas. Conheço vários livros [...]*”.

As obras citadas pela P4 foram “*Mamãe pata*”, “*Branca de Neve*”, “*Amizade*”, “*Respeito*” e o poema “*Amigo Planeta*”, além das histórias escolhidas pelos próprios alunos para que a professora leia para eles ou para que eles mesmos leiam (essas não aparecem com o autor e o título). Quando questionada sobre os autores utilizados, ela não se lembrou de nenhum e concluiu dizendo: “*Até porque eu não ligo pra isso, eu não me prendo [...]*”.

No tocante às histórias utilizadas pela P2, foram encontrados nos registros do diário somente a citação de autor na obra “*Uma joaninha diferente*”, de Regina Célia Melo; entretanto, não aparecem os autores nas histórias “*Vivinha, a baleiazinha*”, “*A festa do sapo*”, “*Nascimento de Jesus*” e aquelas escolhidas pelos alunos para que eles leiam ou então para que a professora leia para eles. Também não é mencionado o autor da poesia “*As letras do alfabeto*”.

Do mesmo modo, a P1 registrou no diário que fez uso das narrativas “*Alice no país das maravilhas*”, mas o autor não é citado, assim como em “*Branca de Neve e os sete anões*” e “*Borboleta Apressada*”.

Constata-se, no diário da P3, a utilização das poesias “*A foca*”, de Vinicius de Moraes, e “*Um amor de família*”, de Ziraldo. A professora também registrou o uso da poesia “*As borboletas*”, mas não especificou o autor. Aparecem com seus respectivos autores os livros intitulados “*Rádio 2013*”, de Cecília Cavalieri França, e “*Uma viagem ao espaço*”, de Martins Rodrigues Teixeira. A docente fez uso de uma coleção de livros sobre os planetas (que está sendo usada em um projeto de interesse dos alunos); contudo, não fez referência aos autores. Referiu-se à história “*Um mundo melhor*”, mas não contemplou seu autor.

Como é possível verificar, as docentes não se preocuparam em nomear os autores da maioria dos livros utilizados por elas. “É importante que o trabalho com o

texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento” (PCN, BRASIL, 1997, p. 29). Percebe-se que as professoras se utilizam dessa estratégia, mas a temática que envolve sua escolha se configura primeiramente pelo uso pedagógico e didático.

Na categoria seguinte, são abordados os recursos empregados pelas professoras alfabetizadoras nas suas práticas diárias objetivando a aprendizagem dos alunos quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

A alfabetização e o letramento: os recursos empregados

De acordo com o *corpus* analisado, as professoras lançam mão de diversos recursos e estratégias para alfabetizar e letrar. Serão apontados, então, aqueles citados por elas nas entrevistas e nos diários.

Magalhães et al. (2012) afirmam que “a apropriação do sistema de escrita está diretamente relacionada com a capacidade de se pensar sobre a língua” (p. 12). A partir disso, propõem quatro eixos norteadores no planejamento do processo de alfabetização da Língua Portuguesa e que inclui a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a saber: a leitura, a produção de texto escrito, a oralidade e a análise linguística.

Para esses autores, “a leitura envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: o domínio da mecânica, que implica na transformação dos signos escritos em informações; a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido; a construção de sentidos” (MAGALHÃES et al., 2012, p. 8). Segundo Cagliari (2009, p. 132), “[...] a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão”.

Quanto à produção de textos, esses autores afirmam que o professor não pode confundir a cópia com a criação textual, em que a criança registra do seu jeito aquilo que pretende escrever. Ao solicitar a escrita espontânea, o docente estará incentivando o aluno a se expressar, o que pode ser feito desde os primeiros dias de aula, segundo os autores supracitados. Corroborando o tema, Maciel e Lúcio (2009, p. 16) afirmam que “ao interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, o aprendiz é levado a se indagar sobre quem escreve e em que situação escreve; o que escreve; a quem o texto se dirige e com que intenções; quais os efeitos que o texto procura produzir no leitor, etc.”.

Com relação à oralidade, esses mesmos autores afirmam que “o professor precisa levar em conta os usos que fazemos da oralidade na sociedade, promovendo atividades sistemáticas que envolvam os gêneros orais, como apresentação de trabalhos, participação em entrevistas, contação de histórias” (MAGALHÃES et al., 2012, p. 11).

No que tange à análise linguística, os autores afirmam o seguinte:

O processo de análise linguística nos anos iniciais precisa estar voltado para as reflexões acerca da língua e de seu funcionamento e é necessário que seja desenvolvido concomitantemente com a apropriação dos usos e funções sociais dos gêneros textuais, da leitura, da produção de textos e da linguagem oral (MAGALHÃES et al., 2012, p. 12).

Quando questionada sobre a maneira de trabalhar a alfabetização e o letramento, a P1 afirma: *“Eu trabalho puxando um texto, uma história ou enfim e dali vou partindo para a frase, para a palavra, para a sílaba, para a letra [...] cantando o alfabeto, ou seja, produzindo alguma coisa escrita.[...] eu uso o livro didático deles, uso música, uso poesia tento variar os textos [...], o texto descritivo, histórias dos clássicos infantis, as lendas do folclore e dali vai puxando as palavras, as coisas para eles irem fazendo. [...] eles têm acesso aos livrinhos que eu tenho ali (estante), aos livrinhos de literatura infantil e gibis da turma da Mônica”*.

Nota-se que essa professora oferece variedade textual a seus alunos. Ela denota ter conhecimento do que afirma Foucambert (1994):

Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos, e, finalmente, textos dos quais se precisa. Aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando o “conhecido” para reduzir o “desconhecido”. As intervenções remetem, portanto, à organização e ao uso desse “conhecido” (p. 31).

Dessa maneira, ela apresenta as narrativas infantis, as poesias, as lendas e, somente então, passa ao estudo das frases, das palavras e das sílabas. Ainda assim, seus alunos têm acesso a outros textos na sala de aula, os quais se encontram na estante da turma.

Além disso, aparece no diário o registro semanal da P1: *“Momento das novidades do final de semana. Registro do relato através do desenho e escrita espontânea”*. Nessa situação, nota-se que a professora deixa espaço para que os alunos desenvolvam a escrita, dando a possibilidade para que se expressem,

fazendo o uso do desenho e da escrita. Nessa etapa inicial, a criança deve ser desafiada a registrar os acontecimentos e/ou as palavras do seu jeito, e o professor pode auxiliá-la na reflexão da escrita correta, pois é importante que ela entenda que existe uma convenção social.

O livro didático nas aulas da mesma professora é utilizado de modo complementar àquilo que já foi trabalhado em aula, como a revisão das vogais, por exemplo: “*Atividade no livro de Português (Letramento e Linguagem) p. 39 a 43, revendo a letra 'o' e p. 61 a 65, revendo a letra 'u'.*”

Consta no diário também que o caderno dos alunos é utilizado diariamente para registrar a data, o dia da semana e as tarefas que serão realizadas: “*Cópia no caderno da data, dia da semana e título das atividades.*” Percebe-se que a professora planeja suas aulas, pois já expõe no início das aulas tal planejamento. De acordo com Magalhães et al. (2012), o planejamento se faz necessário para “[...] fazermos escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber aonde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos nossos alunos” (p. 7). Fazem parte do planejamento também as avaliações realizadas durante o processo, para que seja possível diagnosticar e/ou verificar o avanço das crianças e o nível da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Essa avaliação se fez presente nas anotações no diário dessa professora: “*Ditado das 4 palavras e uma frase.*” Assim como: “*Avaliação de junção de vogais.*” Como também: “*O uso do alfabeto nas construções de palavras com o alfabeto móvel.*” Verificou-se, também, o registro do recorte das letras iniciais das palavras, o recorte de figuras que iniciem com determinadas letras solicitadas pela professora.

A P4 registrou que também realizou “[...] *um ditado para avaliar os níveis da escrita [...]*” e a P5 registrou que fez “[...] *avaliação do segundo trimestre de Português e de Matemática.*”

Nessa etapa, é importante que o professor perceba as hipóteses da escrita em que as crianças se encontram para dar seguimento ao seu planejamento e programar as futuras aulas. Foucambert contribui com isso afirmando que “todo aprendizado é uma resposta a um desequilíbrio” (1994, p. 31).

Com relação aos recursos, a P2 afirma: “*Eu utilizo vários recursos, utilizo jogos, utilizo textos, música, historinhas e sempre neste trabalho, sempre buscando o letramento [...]* trabalhando sílabas dentro das palavras, desta forma assim”. Essa professora refere o uso de diversas estratégias voltadas para a alfabetização e o

letramento, assim como os gêneros textuais. A partir disso, Magalhães et al. (2012) entendem que “ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita” (p. 8).

Ainda com relação aos recursos utilizados, a P2 registrou no diário: *“É registrado no quadro para cópia - data/dia da semana e atividades que serão trabalhadas no dia. [...] A professora questiona a turma diariamente ao escrever no quadro a data, sobre a sequência do dia do mês e da semana”*.

Magalhães et al. defende a necessidade de “que o docente compreenda que copiar não é sinônimo de escrever, embora seja uma habilidade necessária a ser desenvolvida durante a alfabetização” (2012, p. 9). Todavia, é importante que a criança possa entender que os dias do mês e da semana se sucedem e que é importante que reconheçam essas informações. Mesmo que a professora não tenha citado o uso do calendário no diário, essa atividade faz parte do letramento, visto que é necessário que a criança se localize no tempo e no espaço.

Morais confirma dizendo que os alunos, “enquanto [...] estão copiando e memorizando os traçados das palavras ou sílabas que lhes são apresentadas, vão realizando, solitariamente, todo um trabalho cognitivo, interno, de resolução de um enigma: desvendar como a escrita alfabética funciona” (2005, p. 41).

Essa mesma professora registrou no diário que fez uso do *“bingo do alfabeto: realizando 2 rodadas. A primeira rodada a professora fala a letra ‘c’ e pergunta: ‘c’ de qual objeto? E na segunda rodada a professora fala a palavra ‘bola’ e pergunta: que letra inicia? Também pronuncia o som da letra ‘b’ na palavra”*. A P1 registrou ainda outro jogo denominado *“Bingo do alfabeto ilustrado. A professora dita a letra e os alunos marcam nas cartelas o desenho que o nome inicie com a letra. Após o término do jogo, os alunos pintam os desenhos e recortam e colam no caderno na ordem alfabética e escreve a letra”*.

Morais e Leite afirmam que “para um aprendiz que ainda não está alfabetizado, dominar o alfabeto é um processo bem mais complexo, pois requer compreender as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)” (2012, p. 8). Dessa maneira, o jogo é uma estratégia lúdica utilizada para que o aluno se aproprie dele.

Corroboram Magalhães et al. (2012, p. 13) ao afirmarem que “a apropriação do sistema alfabético pode se dar por meio de jogos, atividades lúdicas, atividades

de composição e decomposição de palavras, favorecendo a reflexão acerca de segmentos linguísticos menores, como as sílabas e os fonemas”. Saraiva, Mello e Varela (2001, p. 85) complementam dizendo que “[...] os textos literários favorecem o processo de alfabetização. Eles promovem o desenvolvimento da consciência linguística do alfabetizando e o acesso às convenções da língua [...]”.

A P3, quando questionada sobre os recursos utilizados, afirmou que trabalha de *“uma forma bem dinâmica, vindo do interesse deles, até porque surgiu a questão da pergunta deles em relação aos alienígenas. A leitura, os jogos, então eu vou unindo tudo que eu posso de interesse, de necessidade das questões de leitura, das formas de possibilidades de escrita. O letramento através das formas dos diferentes tipos de textos que eu possa trazer, a gente vai trabalhando. A gente tem o jornal, então tudo que é possibilidade eu procuro trabalhar [...]. Eu procuro trazer joguinho, dado, jogo de montar, jogo de sílaba, jogo com o corpo eu também trabalho muito”*.

Essa professora privilegia o interesse dos alunos ao se referir ao seu modo de trabalhar a alfabetização e o letramento. Ao se dar conta de que os alunos trazem um saber cultural o qual precisa ser valorizado, a docente dá sentido à aprendizagem, ou seja, está alfabetizando e letrando. Ademais, ela denota entendimento de que, para a criança ser considerada letrada, ela necessita ser apresentada aos diversos tipos de textos que circulam socialmente. Faz, ainda, uso de material lúdico por meio dos jogos.

No que tange à ludicidade, que compõe os jogos citados pela professora, tem-se a afirmação de Brainer et al. (2012, p. 6), que colaboram nesse sentido: “As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões”. Complementarmente, faz parte da aprendizagem a motivação e a socialização. Brophy (apud Gauthier et al., 2006) aponta dez mecanismos de estímulo e que garantem a motivação. Entre eles, convém citar: “Adaptar a tarefa aos interesses dos alunos; incluir um pouco de fantasia e elementos lúdicos; fornecer aos alunos ocasiões de interagir com outros” (p. 204). Assim, as professoras apontaram que, ao utilizarem diversas estratégias, oportunizam a aprendizagem a todos, procurando envolvê-los.

A P4 relatou o seguinte na entrevista: *“Eu trabalho muito o lúdico, eu acho que a criança aprende brincando. Então eu uso bastantes jogos com letras e sílabas, jogo da memória que tem a palavra e o desenho, quebra-cabeça também com desenhos e letras, alguns com palavras e sílabas [...]. Também trabalho assim porque eu misturo muito meu trabalho. Eu pego um pouco lá do tradicional que eu acho que tem coisas boas e mesclo com o trabalho mais eclético assim que a criança também exponha o que ela está pensando se ela está gostando, então eu trabalho as famílias silábicas, mas também de uma forma assim mais interativa, não imponho pra eles os conteúdos”*.

No tocante aos benefícios cognitivos das atividades lúdicas, Brainer et al. (2012, p. 7) afirmam que “[...] brincar contribui para a desinibição, produzindo uma excitação intelectual altamente estimulante, desenvolve habilidades perceptuais, como atenção, desenvolve habilidades de memória, dentre outras”.

Diante disso, Gauthier et al. (2006) declaram que “os professores que adaptam a situação de ensino-aprendizagem às necessidades e [às] capacidades dos alunos são susceptíveis de influir positivamente na aprendizagem deles. Mas (*sic*) para isso, é preciso conhecê-los suficientemente” (p. 277). Esses mesmos autores asseguram que professores experientes se preocupam em conhecer seus alunos reunindo informações pessoais, familiares e habilidades cognitivas. Também afirmam que professores competentes necessitam conhecer sua turma para adaptar os conteúdos escolares às suas necessidades.

A P4 informa que trabalha o tradicional ao se referir ao método silábico. Até meados da década de 1980, os métodos sintéticos e analíticos eram muito utilizados (ALBUQUERQUE, 2012; MORTATTI, 2006). Neles, as crianças deveriam repetir/memorizar os sons, as famílias silábicas para escrever palavras usando somente as sílabas já estudadas (ba, be, bi, bo, bu, por exemplo). Posteriormente, escreviam frases e, por último, os textos. Esses métodos “se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 8). As sílabas com as chamadas dificuldades ficavam para o final do ano (cha, pra, bla, tra etc.). As atividades eram encontradas nas cartilhas, e o professor deveria segui-las para que, ao final dessa atividade, o aluno estivesse alfabetizado. Nesse contexto, o aluno era mero “receptor” das informações e o professor o “transmissor”. As atividades eram iguais para todos os alunos, pois se acreditava que as crianças aprendiam da mesma maneira.

No caso da professora em questão, entretanto, percebeu-se que, mesmo ela fazendo uso das famílias silábicas mencionadas, as atividades não são deslocadas e sem sentido como aquelas realizadas antigamente, nem são utilizadas para “decoreba”, como o foram há décadas.

A P5 diz que utiliza recursos “*os mais variados, jogos, gravuras, livros, revista, todo o material assim que tiver à disposição. Acho que tem que ser bem variado, na verdade precisam muito do concreto, então eu uso vários recursos: o quadro, filmes, data show, tudo que tiver*”.

Doyle (apud Gauthier et al., 2006) menciona que

os professores que procuram fazer com que seus alunos se envolvam de forma ativa podem recorrer a um conjunto de atividades de aprendizagem como círculos de leitura, o trabalho individual, a aula expositiva sozinha ou com suporte audiovisual, a conversa informal, etc. (p. 208).

Como foi possível verificar, as professoras diversificaram suas estratégias na apropriação do SEA para que seus alunos pudessem se alfabetizar letrando. Morais (2005) entende que “[...] para alfabetizar letrando, é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional” (p. 45). Esse fato requer envolvimento por parte dessas profissionais, já que a demanda de dificuldades encontradas ao longo da caminhada é múltipla. Elas também denotaram conhecimento da consciência fonológica no processo de apropriação da leitura e da escrita. Ou seja, “antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala” (ADAMS et al., 2006, p. 19). Assim, ao se darem conta dos fonemas, as crianças avançam produtivamente nesse processo, aprendendo a ler e a escrever.

Isso pode ser verificado no relato do diário da P2: “*A professora distribuiu a folha aos alunos e fez a atividade no quadro, questionando sobre que desenhos iniciavam com 'a', desenhava e questionava sobre como escrever o nome, sonorizando a letra dentro das sílabas. Exemplo: árvore- arrr... [...]*”.

De igual modo, a P3 denota conhecimento desse procedimento fonológico e silábico ao relatar também no diário: “*Estímulo oral do som das letras, letra inicial [...] Trabalho com sílabas [...] estimular a escrita/leitura através da família das sílabas “ma, me, mi, mo, mu”, produzir o som das sílabas; exemplos coletivos*”.

Mortatti (2006) explica que, no método alfabético, as letras eram apresentadas uma a uma; no método fônico, eram ensinados os respectivos sons das letras; e, na silabação, eram apresentadas as famílias silábicas. Nesses métodos, as dificuldades avançavam à medida que as letras ou sílabas iam sendo agrupadas. A leitura (ou a repetição) se dava de acordo com as palavras formadas pelas letras estudadas, pelas famílias silábicas e por frases sem sentido. A cópia e o ditado eram práticas constantes nas aulas.

Por a escrita alfabética ser um sistema notacional, seu aprendizado é um processo cognitivo complexo, no qual as habilidades perceptivas e motoras não têm um peso fundamental. É em função de tais evidências que precisamos recriar as metodologias de alfabetização, garantindo um ensino sistemático que, através de atividades reflexivas, desafiem o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona, para poder dominar suas convenções letra-som (MORAIS; LEITE, 2012, p. 7).

Em consonância com Mortatti (2006) e Morais (2005), o método sintético (alfabético, fônico e silábico) está apresentado pelas P2, P3 e P4 nas práticas pedagógicas. Observa-se que as professoras ainda se utilizam das divisões desse método, embora não com a mesma rigidez da época em que foram criados. As professoras fizeram uso deles, mas também se utilizam de outras estratégias, como foi possível perceber. Além disso, elas apresentam os textos (histórias, músicas, poesias) para, posteriormente, utilizarem as palavras.

Conforme explica Morais (2005), as crianças necessitam entender, recuperando mentalmente as propriedades do sistema notacional, a saber:

- 1) que se escreve com letras, que as letras não podem ser inventadas, que para notar as palavras de uma língua existe um repertório finito (26, no caso do português); que letras, números e outros símbolos são diferentes;
- 2) que as letras têm formatos fixos (isto é, embora *p*, *q*, *b* e *d* tenham o mesmo formato, a posição não pode variar, senão a letra muda); mas, também que uma mesma letra tem formatos variados (*p* é também *P*, *P*, *p*, *P*, *p*, etc.), sem que elas, as letras, se confundam;
- 3) quais combinações de letras estão permitidas na língua (quais podem vir juntas) e que posição elas podem ocupar nas palavras (por exemplo, *Q* vem sempre junto de *U* e não existe palavra terminando com *QU* em português);
- 4) que as letras têm valores sonoros fixos, convencionalizados, mas várias letras têm mais de um valor sonoro (a letra *O* vale por /ó/, /ô/, /ô/ e /u/, por exemplo) e, por outro lado, alguns sons são notados por letras diferentes (o som /s/ em português se escreve com *S*, *C*, *SS*, *Ç*, *X*, *Z*, *SC*, *SÇ*, etc.) (MORAIS, 2005, p. 43).

Como é possível perceber, as convenções desse sistema apresentado pelo autor, do qual a criança necessita se apropriar, somente serão facilitadas se os professores também as entenderem, a fim de que possam mediar o processo de leitura e de escrita. Esse mesmo teórico acredita que há necessidade de sistematizar o ensino para que facilite o entendimento da criança quanto às convenções da escrita.

Assim como as atividades escritas são importantíssimas para a apropriação do SEA, a leitura feita pelo professor ou pelo aluno também se faz necessária e deve estar presente nas práticas dos profissionais alfabetizadores. Mas afinal, é preciso que as professoras leiam? As professoras são leitoras? As professoras leem para os alunos? E seus alunos, são leitores? Há práticas de leitura nas salas de aula dessas professoras?

A leitura precisa ser sentida, ser vivida, ser analisada. Ela deve provocar tristeza, dor, alegria, medo, angústia, arrepios, olhares perdidos... e mais uma infindável quantidade de sentimentos que somente os apaixonados por ela sabem. Será que um professor que não lê consegue passar aos alunos essa paixão que a leitura provoca? Ele consegue transmitir o sabor de um livro bem lido e degustado? Isso é possível?

Paiva (2005, p. 46) afirma que o professor deve se conhecer como leitor, pois, com isso, “o seu repertório de leituras, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses de seus alunos já representarão um sólido e definitivo ponto de partida”. Esse profissional necessita estar em constante aprendizagem, a fim de refletir sobre sua prática, buscando qualificá-la. Para tanto, é importante que os livros utilizados por ele sejam lidos antecipadamente. Além disso, se o professor não aprecia a leitura, terá ele condições de transmitir esse apreço a seus alunos?

De acordo com Oliveira, “quando o professor é entusiasta da literatura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe uma grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido” (2010, p. 51).

Cagliari (2009, p. 148) entende que, “além de ter um valor técnico para a alfabetização, a leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar”.

A literatura suscita o imaginário, visto que, assim como as outras expressões artísticas, ela é um convite à sensibilidade, ao belo, ao instigante. Paiva (2005; p. 42) percebe “[...] no trabalho com a literatura, mais especificamente com a literatura infantil, possibilidades interessantes de efetivo envolvimento da criança com o universo da escrita e, portanto, com a literatura”.

Corsino (2010, p. 189) contribui afirmando que “os desafios de educar com a literatura numa perspectiva libertadora exige do professor um olhar atento para a qualidade das obras e para as possibilidades de leitura”. Corroborando também Smith (1999, p. 125) ao dizer que “as histórias são importantes e são de grande ajuda - especialmente porque as crianças aprendem muito com os autores [...]”.

Smith (1999) elege um questionamento interessante e prático sobre a leitura: “Como as crianças podem desenvolver a habilidade de leitura antes de conhecer palavras suficientes para ler qualquer livro?” Ele responde a essa pergunta dizendo: “Se as crianças não podem ler o suficiente para aprender a ler com a leitura, então, alguma outra pessoa precisa ler para elas” (p. 114). A autora da presente dissertação pergunta: quem seriam essas pessoas? E responde: podem ser seus familiares, crianças alfabetizadas, seus professores, entre outros. Acreditando nessa afirmação, lançou-se o questionamento às professoras: você lê em aula para seus alunos? As respostas obtidas foram:

P1: *“Costumo, ou às vezes algum assunto que eu vou iniciar, que eu inicio com um texto ou às vezes simplesmente uma leitura deleite. Hoje mesmo a gente vai fazer uma que não vão trabalhar essencialmente nada em cima dela, é pra escutar e achar legal, gostar assim”.*

P2: *“Sim. O projeto da escola é todas as quartas-feiras, mas fora isso eu sempre tive o hábito de ler pra eles. Sempre eu leio alguma coisa, eu sempre lia só que agora eles instituíram essa quarta, mas eu sempre lia uma vez por semana ou livrinhos que eles traziam e pediam para mim ler. Tem a bibliotecária que entra também uma vez por semana e lê livrinhos de histórias [...]”.*

P3: *“Sim. Então pode ser uma canção, um texto, a gente mostra isso pra eles, é trabalhado todas as formas. Eu procuro levar pra eles os livros também e o próprio livro deles, a gente pode explorar que tem formas de texto. A gente faz assim na escola, um trabalho meio conjunto”.*

P4: *“Sim eu leio bastante. Essas leituras seriam as histórias infantis, os contos de fadas e outros também [...]”.*

P5: *“Todos os dias: a leitura deleite, eu gosto de fazer a leitura deleite e aí tem dias que de repente o assunto que estou trabalhando é dentro do assunto. Agora eu to trabalhando a alimentação saudável, então eu procuro histórias que falem sobre alimentos, então docuras e gostosuras [...]”*.

Corroborando com Smith (1999), Magalhães afirma que “ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura” (2012, p. 8). Assim como é fundamental o papel desempenhado pelo professor como mediador entre o aluno, a leitura e a escrita, porque, “quando lemos o texto escrito para nossos alunos, permitimos que eles apreendam aspectos peculiares da modalidade escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos” (MAGALHÃES, 2012, p. 9).

O professor não deve impor textos sem sentido, obrigar a criança a ler o que não gosta ou, ainda, dificultar o acesso a materiais de qualidade. Se assim o fizer, estará afastando a criança da leitura e da escrita, pois quem vai apreciar ler algo que lhe é desagradável, que não tem sentido ou que não corresponda à sua faixa etária? No entanto, deve apresentar outros gêneros textuais que circulem socialmente e com os quais as crianças mantenham contato mesmo antes de ler e escrever, como as embalagens do biscoito preferido, do leite, do achocolatado, do refrigerante, entre outros produtos. A seguinte citação, retirada dos PCN, contribui nesse sentido ao afirmar que:

Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (BRASIL, 1997, p. 42).

No caso deste estudo, é importante que o professor apresente textos literários que ofereçam valiosos recursos artísticos e estéticos às crianças, a fim de contribuir prazerosamente para a formação de leitores e escritores. Foucambert (1994) afirma que “os professores são profissionais que saberão fazer escolhas que lhes convêm desde que tenham acesso à informação teórica que lhes está faltando hoje em dia” (p. 10).

Refletindo sobre isso, verifica-se que as professoras anteriormente mencionadas denotam a importância de apresentar a seus alunos materiais de leitura, mesmo que nem todos estejam alfabetizados, visto que, como foi percebido, esse fato não é um pré-requisito. Aparece também a leitura deleite, aquela prazerosa, que cativa e objetiva o encantamento e a fruição. Também se nota o uso de outros textos para a alfabetização e o letramento.

Leal e Albuquerque (2010, p. 90) defendem a ideia de que “[...] a convivência com pessoas que gostam de literatura é uma ‘porta de entrada’ para o universo literário”. Ou seja, se a criança presencia, em casa ou na escola, o uso de livros literários, mais chance terá de constituir-se como leitora. Corsino, por sua vez, confirma que “a mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras”, pois é “ele que organiza o ambiente e empresta sua voz ao texto” (CORSINO, 2010, p. 186).

É importante mencionar a preocupação com a leitura que demonstra a escola da P2, pois instituiu semanalmente o momento da leitura para todos. Verifica-se que essa instituição acredita que “[...] é somente por meio dela que as crianças aprendem a ler [...]” (SMITH, 1999, p. 5).

É possível perceber que as professoras denotam entendimento da importância da leitura realizada por elas, já que garantem esse momento em suas práticas. Do mesmo modo, parecem compreender o quanto esse instante é capaz de significar na vida de seus alunos. Contudo, como já afirmaram os autores supracitados, o material escolhido deve fazer sentido para os alunos; caso contrário, pode “matar” o gosto pela leitura.

E quanto à leitura dos alunos? Quando questionadas se os alunos liam na escola e o momento destinado para tal leitura, as professoras relataram:

P1: *“A gente tem os momentos em que todos leem nas sextas-feiras, no primeiro período. Eles têm a visita na biblioteca, onde pegam livrinhos emprestados que eles ficam a semana toda, e naquele momento eu faço o momento da leitura, todo mundo pega livrinho pra ler [...] e todos nós, inclusive eu, tiramos aquele tempo pra ler e depois eu pego esporadicamente 3, 4 para me contarem o que eles leram no livrinho que eles pegaram aquele dia”.*

P2: *“Eles gostam muito, eles leem. No início, eu dizia: ‘Agora vai um do grupo. Quem quer ler?’. No início eles se assustavam, porque diziam que não sabiam ler. Eu dizia: ‘Não tem a leitura da figura? A figura também mostra a história’. Então eu*

trouxe um livrinho pra eles que não tinha a escrita e li pra eles as gravuras e ao mesmo tempo em que eu ia lendo eu ia questionando: ‘O que mais que tem aqui na historinha? O que mais que a professora pode ler aqui?’. E eles ficaram encantados com aquilo. Eu os estimulo de quererem ler, então às vezes eles também se oferecem e querem ler, sempre tem aqueles mais extrovertidos que gostam de participar”.

P3: “Quando a gente tem a leitura do momento deles eu chamo a leitura deleite [...] e tem momentos que são deles assim como a leitura da biblioteca. Eles estão mais livres e podem pegar livrinhos, então assim é propiciado este momento. [...] eles dizem que não leem, eu digo que eles leem desde o início. Todo mundo lê, pega o livrinho, olha a figura e quando a gente vai achar uma palavrinha ou uma letrinha que seja, quando eles começam [...] então vamos achar uma palavrinha, desta forma a leitura deleite deles”.

P4: “Ler, eles não leem, porque é primeiro ano e a maioria não está alfabetizada, mas eles contam as histórias. Eles fazem aquela leitura imaginária, isso tem em vários momentos; quando eu dou livrinhos pra eles olharem de acordo com as figuras, eles inventam e contam as histórias. E alguns que são mais extrovertidos vão lá na frente e contam pros outros”.

P5: “[...] tem duas, três vezes por semana que eu proponho a leitura que eles vão lá e escolhem o livrinho pra eles lerem, nem que seja a leitura de gravuras e às vezes até proponho quem quer ir lá na frente e contar a sua história, pode ser do jeitinho deles. Eu tenho alunos alfabéticos que sabem ler, esses vão lá e leem realmente, mas os outros podem ler do jeito deles”.

Como é possível verificar, os alunos inicialmente dizem que não sabem ler. O que eles querem dizer, na verdade, é que não leem convencionalmente, como a professora, reconhecendo os signos ali escritos. Todavia, as professoras os incentivam dizendo que as imagens também podem ser “lidas” e, por intermédio delas, é possível realizar a leitura e a interpretação. Assim, é possível perceber o quanto é importante a produção gráfica com que se apresenta os livros para as crianças. As imagens expressas devem deixar nas entrelinhas o recurso mágico para que as crianças possam dialogar com elas, interagir e criar.

O estímulo da professora nessa etapa inicial da alfabetização é importante para que o aluno se sinta seguro e confiante, a fim de dar continuidade ao processo de aquisição da escrita. Acerca disso, Smith (1999) afirma que “tudo que a criança

aprende sobre leitura ajuda-a a tornar-se um escritor. Tudo o que é aprendido sobre escrita contribui para a habilidade de leitura” (p. 124-125).

No relato da P1, pode-se perceber que ela dá o exemplo e lê juntamente com seus alunos, aproveitando esse momento. As crianças tendem a copiar as atitudes dos adultos e necessitam desses momentos, pois “[...] aprender a ler exige estar integrado num grupo que de fato já utiliza a escrita para viver e não para aprender a ler” (FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

Em conformidade com Smith, “[...] as crianças podem aprender a ler somente pelo uso de materiais e atividades que elas entendam e que despertem o seu interesse, que possam relacionar com atividades que já conhecem” (1999, p. 5). Por esse motivo, é importante o contato com materiais diversificados de leitura, assim como privilegiar o conhecimento prévio dos alunos e sua vivência anterior à escola.

Entretanto, “um grupo homogêneo de não leitores dificilmente poderá oferecer a seus membros as condições de um uso real da escrita” (FOUCAMBERT, 1994, p. 31). Se o meio no qual a criança circula não contempla esses materiais, ela terá menos condições do que aquela que tem acesso a eles. É por essa razão, que o papel do professor é crucial na fase inicial.

E quanto às professoras? Elas são leitoras? Em relação à questão referente ao próprio hábito de leitura, foram obtidas as seguintes respostas:

P1: “[...] ultimamente ando com o tempo meio... estou com uma porção de atividades particulares que estão me deixando a desejar com o tempo, mas eu sempre tenho que ler alguma coisa, nem que se hoje eu não posso ler uma parte do livro que eu esteja lendo acabo lendo ou jornal ou um pedaço, alguma parte do jornal ou na própria internet [...]”.

P2: “Muito pouco, muito pouco porque eu trabalho 40 horas e saio daqui e tenho meus afazeres em casa, então muito pouco. Eu pego leitura assim só se eu estou dentro de uma formação, como agora no PNAIC, que daí elas dão muito textos pra gente ler, aí eu me dedico à leitura, senão por minha conta assim não”.

P3: “Leio. Agora eu ando mais escassa em função assim de falta de tempo, mas eu leio bastante. Eu procuro todas as formas de leitura. O ano passado eu estive bastante envolvida com crônicas. Foi um ano que eu me apeguei bastante em crônica, eu li muito Martha Medeiros. Este ano escasseou bastante a minha leitura pela falta de tempo, pois estou envolvida com os livros de formação [...]”.

P4: *“Não muito. Quando eu leio coisas é referente ao meu trabalho [...] livros didáticos, coisas assim”*.

P5: *“Tenho, eu gosto muito de ler, de tudo, romance, ficção, a literatura mesmo e livros relacionados à aprendizagem, leio de tudo”*.

As afirmações comprovam que as professoras leem; entretanto, a P2 e a P4 reconhecem que seja *“muito pouco”* e *“não muito”*, respectivamente. Como é possível notar, a maioria das professoras entrevistadas aponta a falta de tempo como um dos empecilhos para a leitura. Elas afirmam que leem materiais de estudo e aqueles das formações, os quais apresentam textos com a intenção de auxiliar na sua prática. Contudo, a P1, a P3 e a P5 disseram que fazem uso da leitura com o objetivo de entretenimento, além do informativo.

Abramovich (1989, p. 14) reconhece o poder da leitura e denota sua paixão por ela ao afirmar:

Ler, pra mim, sempre significou abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência dos personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!

Nesse contexto, a P3, ao lembrar a vivência oferecida pela literatura infantil, relata o que segue: *“Desde pequena, desde a pré-escola. Tinha um momento que a professora saía e entrava uma outra professora com vários livrinhos e às vezes a agente não entendia aquele momento. Eu me lembro que não entendia o porquê, mas eu gostava. Era um momento de leitura. Na época tinha uma forma de venda de livros através de catálogo e eu adorava porque a primeira coisa era eu podia sair da sala para ir buscar os livrinhos que eu tinha encomendado pra mim, era fascinante. Depois com o tempo eu lembro que os catálogos se adequavam à nossa faixa etária e eu tenho esses livros todinhos que eu comprei no colégio. Eu li eles muitas vezes. Eu li duas, três vezes, porque eu gostava da leitura. Eram livrinhos bem para a época e, comparando com os dias de hoje, eram livros bem grossos. Tu não lia em um dia, tu tinha que ir lendo em etapas. Foi muito bacana. Eu tenho eles todinhos”*.

Assim como a autora supracitada, a P3 apresenta suas lembranças acerca dos livros da sua infância e o quanto eles representaram para ela, visto que os guarda até hoje. Além disso, ela denota apreciação pelos momentos de leitura

oferecidos pela escola, mesmo que, à época, ela não entendesse muito bem seu significado. A produção de sentidos apresentada pela docente e reforçada pela autora comprova o quanto a leitura da literatura representou para ambas, permanecendo até hoje. Portanto, o professor que é leitor terá mais chances de desenvolver o gosto pela leitura em seus alunos.

No tocante à vivência na infância com a literatura infantil, a P5 relata: “*Sim. Minha professora, me lembro, de segundo ano gostava muito de ler para nós histórias. Então, naquela época assim já lia ‘Chapeuzinho Vermelho’, ‘Os três porquinhos’. Eram histórias que marcaram bastante, que eu gosto muito de trabalhar agora, até em função disso*”.

Como é fácil perceber, a P5 também preserva em suas memórias momentos marcantes vividos na escola em sua infância. Ela relembra sua professora lendo para a turma obras clássicas da literatura. Tais histórias foram significativas e importantes para essa educadora, pois hoje as utiliza com seus alunos. Sobre a importância da audição de histórias, colabora Abramovich: “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão de mundo...” (1989, p. 16).

Melo (2009), em sua dissertação de mestrado, comprovou como a atuação de um leitor nas famílias das professoras alfabetizadoras foi importante para a aquisição do gosto pela leitura e do hábito dessa prática. Nesse estudo, observa-se que os gêneros textuais como contos, lendas, fábulas e histórias em quadrinhos foram os suportes mais significativos na infância das professoras estudadas e que suas experiências ao longo da vida tiveram repercussão na sua prática pedagógica e no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na terceira e última categoria, é apontada a importância da formação continuada em serviço para os professores. Aliada a isso, há a aprendizagem que ocorre nas trocas de experiências entre os pares.

A importância da formação continuada e a troca de vivências

No planejamento do roteiro da entrevista, pareceu pertinente questionar as professoras acerca da formação continuada, além de sua formação inicial. Com isso, foi possível construir tal categoria embasada nas respostas encontradas. Assim

como os autores citados, a autora deste estudo acredita no aprimoramento contínuo dos profissionais que se preocupam com a qualificação de suas ações. Assim, o professor não pode ficar à mercê dos cursos de formação inicial para dar suporte teórico e metodológico na sua carreira. Faz-se necessária uma mudança nesse contexto.

Maia (2007) acredita que “a instrumentalização permanente do professor parece ser o caminho mais eficaz no sentido de promover mudanças de práticas escolares” (p. 159). E reforça dizendo que “a análise desse processo desvenda, em parte, o cotidiano educacional, expondo as dificuldades, as conquistas, os avanços e os desafios protagonizados pelo profissional da educação” (MAIA, 2007, p. 159).

Como argumenta Imbernón (2010, p. 57), não se podem gerir formações genéricas aos profissionais da educação, pois “é preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática”. Com isso, os professores podem, a partir de sua experiência, de adversidades reais, refletir a fim de alcançarem respostas para seus problemas.

Esse autor propõe pilares ou princípios em que uma nova metodologia de formação deve estar fundamentada. Entre eles cabe citar:

*Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, comprovar, avaliar, modificar em grupo [...].

*[...] compartilhar problemas, fracassos e sucessos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação.

*Elaborar projetos de trabalho em conjunto (IMBERNÓN, 2010, p. 66).

É comum ouvir queixas dos professores nas mais diversas situações, as quais muitas vezes caracterizam ambientes de compartilhamento de insatisfações e vivências. Esses profissionais mostram que é possível lutar e que esses problemas não são somente seus, mas de muitos, e que nesse caminhar não se está solitário.

A P3 relata: “[...] é que nem eu digo, a gente faz uma terapia, porque às vezes tu acha que está com um problema na tua turma e quando tu chega lá tu vê outros problemas, aí tu começa a repensar: não, estou bem, o problema não é tão grande [...]”.

Nesse sentido, as professoras relataram que aprendem não apenas nas formações oferecidas pela rede de ensino na qual trabalham, mas também na troca, no convívio com suas colegas, que enfrentam dificuldades semelhantes e que lançam mão de estratégias sugeridas e/ou usadas por elas. Esse fato pode ser

percebido na reflexão da P1: “[...] assim com os colegas que a gente está fazendo junto e vê isso, que quando a gente faz algum tipo de reflexão durante o curso a gente vê que todo mundo está empenhado em sempre querer arrumar novas estratégias, novos caminhos pra atingir o aluno da gente, no meu caso que é primeiro ano eu quero que eles vão para o segundo, que agora não tem mais retenção, mas eu quero que eles vão o melhor possível. A minha intenção é que eles vão para o segundo ano sem ter problemas de acompanhar”.

Nesse relato, a professora expressa sua preocupação com a aprendizagem de seus alunos, mesmo que agora, com a instituição do ciclo de alfabetização, os alunos não sejam reprovados (ou retidos como falou a professora) no primeiro e no segundo ano. Além do mais, ela está refletindo sobre seu fazer pedagógico, sobre os caminhos que deve trilhar para que consiga atingir seus alunos na totalidade. A inquietação que a professora demonstra está voltada para os requisitos essenciais do primeiro ano. Ela deseja que seu aluno ultrapasse-os, que supere suas dificuldades e, como ela mesma disse, “vão o melhor possível, [...] sem ter problemas de acompanhar” o ano seguinte.

Na afirmação da P3, é possível perceber que a aprendizagem acontece também nas trocas entre as colegas: “[...] é, a gente tem em termos ali de prática entre colegas [...] eu ganhei muito mais entre trocas ali entre as colegas do que o curso [...]”.

A P4 contribui dizendo: “Então tudo o que tu que faz, onde existe troca entre as pessoas tu estás sempre aprendendo e nesses encontros tem muita troca e cada um traz as suas experiências. Eu acredito que desta forma a gente sempre está aprendendo alguma coisa”.

Para Imbernón, “os professores compartilham a interação e a troca de ideias e conhecimentos entre os membros do grupo” (2010, p. 65). Com isso, os saberes são compartilhados e, como refere Tardif (2010), eles são oriundos de diversas fontes, pois perpassam pelo convívio familiar, pela escola, pela formação inicial, pelos livros utilizados em seu trabalho e pela prática profissional. Esse “pluralismo” profissional do professor, mencionado por Tardif, provém de vários lugares, além dos pares, que nesse caso são suas colegas (2010, p. 62).

De acordo com Felicetti e Giraffa (2012), os professores sentem a necessidade da convivência com os pares e das formações, a fim de que possam

qualificar suas práticas, pois isso gera aprendizagem e aperfeiçoamento. A partir disso, a formação em serviço é de suma importância para que tal objetivo se efetive.

Essa assertiva pode ser comprovada no relato da P1: “[...] eu fiz o curso que também era oferecido pela prefeitura de alfabetização e letramento. Depois que a gente terminou fizemos um grupo de estudo em que cada um ia por conta. A cada 15 dias a gente se reunia durante 2 horas e fazia os grupos de estudo para debater justamente o que agente fazia pra trocar. Eu acho que a troca que a gente faz durante estas promoções é muito boa. A gente revê aquilo que a gente faz e muitas vezes ficamos com a certeza do que está fazendo. Outras vezes percebe que indo pra este lado não dá, mas se for pra outro lado de repente posso conseguir. Então é um momento que a gente pode estar sempre revendo o que estamos fazendo e ver se está seguindo na linha [...]. A gente se sente segura com aquilo e ao mesmo tempo se percebe que aquilo não está, mas a colega faz de tal jeito então se eu for este outro lado de repente aqueles alunos que eu não atingi ainda vou trocar vou ir por aqui, quem sabe por aqui eu consigo, então a gente está sempre tentando novas estratégias”.

Percebe-se nessa afirmação o quanto é importante o convívio entre os professores para que seja possível a reflexão sobre seus procedimentos metodológicos. A formação em serviço proporcionada aos professores serve, portanto, para comprovar o quanto essas trocas, assim como as leituras, auxiliam no aprimoramento de seu fazer diário. Outrossim, mostram que esse fazer pode e deve ser modificado, a fim de atingir os alunos em sua totalidade.

Imbernón (2010) afirma que é necessário que a formação de professores esteja baseada em uma organização grupal na qual haja um “trabalho colaborativo”. Nesse caso, a ajuda seria mútua. Os professores estariam engajados na busca de soluções concretas, objetivando solucionar dificuldades detectadas na prática docente. Assim, “cada um dos membros do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem quanto pela dos outros” (p. 65). Ao analisar a afirmação do referido autor, é possível perceber que essas professoras realizam esse trabalho colaborativo sugerido por ele. Refletem também sobre sua prática e sobre aquilo que já faziam, o que pode ser observado na reflexão da P5: “[...] trocando com os colegas tu pensa: ‘Ah! Mas assim mesmo é legal, vou voltar a fazer então [...]”.

De acordo com Tardif (2010), “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos

relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39). Ou seja, para agir, o professor lança mão da sua “experiência vivida” para atingir os fins pedagógicos necessários à sua prática docente (TARDIF, 2010, p. 66).

Ainda no que se refere à formação continuada, a P1 reflete que ela “contribuiu. Eu acho bem gratificante, eu tiro bastante coisa [...] eu acho que isso dos cursos da formação eu consigo pegar bastante, eu acho bem gratificante”.

A P2 diz: “Contribui um pouco, sempre contribui, mas às vezes eu esperava mais assim... Coisas assim concretas, mais novidades... não sei se é porque eu já estou há mais tempo [...]”.

A P3 contribui dizendo: “Sim, o letramento foi muito bom, foi maravilhoso em termos de conteúdo, de pesquisa, de atualização foi muito bom. A atual agora que está um pouquinho a desejar, mais devagar, mas em termos de prática está muito devagar. [...] o letramento tinha muita atividade prática, a tarde rendia. Tinha trabalho pra fazer, a gente se envolvia, era mais rico assim em termos de formação [...]”.

A P4 relata: “Sim, sempre acrescenta alguma coisa, aproveito sim. Sempre que tem eu aproveito alguma coisa de bom [...] eu já tenho experiência, então muita coisa que eu vejo aqui na formação eu já sei porque é muitos anos de experiência, então a maioria das coisas não é novidade pra mim, mas sempre na verdade na vida a gente está sempre aprendendo [...]”.

A P5 expressa: “Sim, sempre contribui com alguma coisa, até coisas às vezes que você já trabalhou e que deixou lá de lado, que esqueceu [...] tem muita coisa que a gente aproveita. Eu acho que é bem válido. Eu gosto de fazer as formações”.

É possível identificar nesse contexto que as formações ofertadas às professoras contribuem de maneira positiva com relação aos novos saberes e àqueles que as professoras já possuem. Todas elas reconhecem que podem aprender com seus pares, como também nos momentos oferecidos em serviço. O quanto cada uma delas aprende com isso é pessoal, bem como o aluno. Nesse contexto, Felicetti e Giraffa (2012) afirmam que “[...] as pessoas são diferentes, logo aprendem de maneira diferente” (p. 68). Assim, como cada turma apresenta sua heterogeneidade, o professor necessita respeitá-la, buscando estratégias para que

todos aprendam no seu tempo, visto que o modo como cada um aprende é próprio e não deve ser desprezado.

5 CONCLUINDO ESTA ETAPA, MAS O CAMINHO SEGUE...

A discussão acerca do uso da literatura infantil com seu valor estético, pragmático, doutrinário ou escolar está longe de acabar. Entretanto, não se pode deixar de estimular seu uso na escola, visto que ela continua sendo para muitas crianças o único espaço de encontro com os livros. Soares (2006, p. 47) afirma que a escolarização da literatura infantil “é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais”.

O campo de pesquisa possibilitou perceber que as professoras tiveram contato, em sua formação inicial, com a literatura infantil e que ela é um dos caminhos utilizados pelas alfabetizadoras a fim de levar as crianças a atingirem o SEA, processo que deve, de acordo com o PNAIC, estar consolidado no terceiro ano do ensino fundamental. Todavia, somente duas professoras relataram ter vivido momentos prazerosos na infância, pois apresentaram na entrevista suas memórias acerca do encantamento proporcionado pela literatura.

Ao responder o objetivo geral deste estudo, que é analisar a utilização da literatura infantil como possibilidade contributiva no processo de alfabetização e letramento, foi possível constatar que a literatura infantil se apresenta como uma das estratégias utilizadas pelas professoras na alfabetização e no letramento. As docentes fazem uso de variados recursos, como jogos, encartes de lojas, músicas, jornais, atividades fotocopiadas, filmes, livro didático, trava-línguas, lendas, revistas, quadro verde, rodas cantadas e quadrinhas, e dos gêneros textuais, como convite, bilhete para alfabetizar e letrar. Embora se reconheça a importância da literatura infantil no processo de alfabetização e de letramento, reconhece-se que ela sozinha não conseguirá abarcar tamanho feito.

Postula-se que a prática alfabetizadora alicerçada na literatura é positiva e produz resultados frutíferos, desde que o professor esteja disposto a utilizar a literatura infantil, possibilitando aos alunos o acesso a livros de qualidade, ocupando o papel de mediador nesse processo, buscando qualificar seu fazer, assim como na conscientização do seu papel na formação de leitores e escritores, que se faz necessário desde o primeiro ano do ensino fundamental.

Pondera-se que, se a leitura é importante para os alunos, como não será para seus mestres? É essencial que o professor seja um leitor para suscitar o gosto pela leitura. O professor deve ser o mediador entre as crianças e os livros, já que, como se sabe, nem todas elas tiveram contato com a literatura antes de sua entrada na escola. Contudo, para que isso se efetive, é necessária uma adequada formação dos profissionais, a fim de se apropriarem da qualidade literária dos livros, discernindo um texto literário de um não literário. Precisa-se de professores leitores para que seja possível disseminar o estímulo à literatura infantil, pois o hábito da leitura e o gosto por ela são processos que devem iniciar na infância e necessitam seguir pela vida inteira.

A leitura precisa de um espaço na escola, seja com textos literários, seja com outros gêneros textuais. Nessa perspectiva, o professor deve estar munido de ferramentas adequadas para cumprir seu papel de mediador na formação de leitores utilizando uma adequada “escolarização” da literatura, para que consiga promover o gosto pela leitura (SOARES, 2006).

Tencionando responder aos objetivos específicos desta pesquisa, que foram: verificar como a literatura infantil é utilizada nas práticas pedagógicas dos professores; identificar quais os gêneros literários e os autores que privilegiam; e perceber com que finalidade tais gêneros circulam em sala de aula, pôde-se identificar que as obras infantis são frequentemente usadas como motivo para acalmar a turma, trabalhar datas comemorativas e também como pretexto para introduzir ou dar continuidade a algum tema em estudo. O valor estético e artístico da literatura ainda é pouco considerado pelas profissionais, bem como seus autores.

Em seus apontamentos expressos no diário, foi possível perceber que, após a leitura dos textos literários pelas professoras, havia o registro por meio: do desenho das personagens ou da parte que mais apreciaram; a cópia de frases e palavras referentes à história ou à escrita espontânea, além de atividades relacionadas às letras iniciais da história. Exemplificando: se a história fosse “*Alice no País das Maravilhas*”, as atividades eram sobre a vogal “a”. Foi possível verificar que as obras literárias, em outros momentos, eram lidas pela professora ou pelos alunos para deleite, prazer e encantamento. Foi evidenciado que os alunos que não liam convencionalmente faziam a leitura das imagens. Percebeu-se também que os alunos eram solicitados a fazer o reconto das histórias.

Não houve, por parte das professoras, a exploração da vida dos autores, dos ilustradores e do projeto gráfico dos livros utilizados. A pesquisa mostra que as docentes não se preocupam em nomear os autores de que fazem uso, porque, como já referido, elas priorizam o tema que estão trabalhando com a turma e também a história. No entanto, na entrevista citaram os autores Ruth Rocha, Carlos Urbim, Ana Maria Machado, André Neves e Marô Barbieri. Pontua-se que, no período em que as docentes registraram suas atividades nos diários, tais autores citados não foram contemplados.

As professoras registraram e relataram o uso de alguns gêneros literários, como o épico e o lírico. O termo “gênero significa família, e agrupa textos dotados de características comuns”. Ou seja, as docentes fizeram uso de contos, fábulas e poesias (REVISTA LITERÁRIA, 2002, s/n).

O gênero épico “apresentativo, narrativo, se faz por acréscimo de partes, conta uma história, apresenta fatos, com adição de cada parte” (SAMUEL, 2007, p. 37). Esse gênero envolve um enredo, situando o tempo e o lugar nos quais se desenrolam os acontecimentos. E o gênero “lírico, musical e subjetivo, canta e embala, fala de si e quase sempre pra si mesmo” (SAMUEL, 2007, p. 37). Tal gênero trabalha com as emoções e os sentimentos e pode se apresentar em forma de versos.

As docentes denotaram que mobilizam seus conhecimentos na busca pela qualificação, lançando mão de saberes pedagógicos adquiridos em sua formação inicial e principalmente na formação continuada, assim como com seus pares, a fim de obter o produto final, que é a alfabetização e o letramento de seus alunos. Foi possível verificar também que elas valorizam a formação oferecida pelo município, visto que favorece a reflexão sobre sua prática. Entretanto, percebeu-se que a maioria das docentes ainda faz uso do método sintético (silábico), de décadas passadas, na alfabetização dos discentes.

A falta de tempo pontuada pelas professoras nas conversas coloquiais pode ter sido um dos fatores negativos que dificultou o registro detalhado das atividades elencadas por elas no diário. Aliado a isso, outro ponto negativo presume-se que seja o receio de que outra pessoa possa fazer a análise de suas práticas.

A escola, como instituição, não terá condições de mudar sozinha a sociedade. Desse modo, os professores não devem ficar de braços cruzados. As ações, muitas vezes solitárias, de muitos profissionais precisam ser “copiadas” e valorizadas. As

trocas de experiências necessitam ser divididas, e o poder público deve viabilizar formações que levem em consideração a formação adequada dos profissionais que atuam na educação, ouvindo-os para que as organizem de acordo com as necessidades e as solicitações dos professores. Além disso, a formação de professores alfabetizadores deve ser vista com mais seriedade pelos cursos formadores, pois ela é a base de todo e qualquer conhecimento.

Há de se desenvolver atividades permanentes nas salas de aula para que as crianças se apropriem do SEA, semelhantes às aquelas registradas neste estudo. Para tanto, as estratégias das quais as professoras se utilizam para alfabetizar e letrar devem contemplar, segundo Magalhães et al. (2012), os quatro eixos norteadores, que são leitura, produção de textos escrito, oralidade e análise linguística. Isso inclui: a leitura de variados gêneros textuais tanto pelos alunos como pelo professor e a compreensão das informações neles contidas (e a literatura infantil é uma das possibilidades que contribuem na produção de sentidos); a produção de diversos textos (sejam coletivos, nos quais o professor é o escriba; em duplas, em que os colegas possam auxiliar; individuais -espontâneos - *do seu jeito*); a oralidade expressa no reconto e na contação de histórias, na apresentação de trabalhos, de teatro; e a análise linguística, que corresponde ao conhecimento do alfabeto, do nome das letras e a relação entre letra/som.

A análise do campo de pesquisa apontou também: a leitura pelas professoras de textos literários e não literários presentes no cotidiano das aulas; a cópia no caderno pelos alunos de atividades que são direcionadas pelas docentes; a exploração dos fonemas/grafemas para o entendimento da língua por intermédio de atividades lúdicas; os momentos de leitura dos alunos; o reconto de histórias; o teatro de fantoches. Entretanto, as atividades espontâneas, nas quais os alunos registram suas hipóteses quanto ao SEA, não foram uma prática frequente nos registros contidos nos diários das professoras, assim como as atividades de produção coletiva.

Tenciona-se que este estudo possa auxiliar a reflexão dos professores quanto ao uso estritamente didático e pedagógico da literatura infantil, visto que o valor estético e artístico deve ser recuperado. A leitura deleite diária é importante porque proporciona às crianças perceberem as diversas realidades que as circunda, compreendendo o mundo em que vivem, sendo capazes de modificá-lo. E, ainda,

“ao ler e escrever, a criança é sujeito de sua própria história: ela elabora, cria, registra, relata e tem voz” (PARREIRAS, 2009, p. 157).

Este trabalho pretende ser uma contribuição para os professores que atuam como alfabetizadores e letradores e que, como a pesquisadora, valorizam o trabalho com a literatura infantil. Assim como a personagem Nicolau, do livro *“Nicolau tinha uma ideia”*, da escritora Ruth Rocha, que compartilhou com outras pessoas suas ideias, desejo que este trabalho possa ser também compartilhado e multiplicado, levando o valor da leitura e da escrita à vida de todos, tendo como foco principal a literatura infantil.

Ao concluir esta etapa, a pesquisadora compreendeu que o caminho não chegou ao fim, mas está apenas começando. A viagem, repleta de desafios, receios e angústias, foi vencida. O percurso mostrou-se obstaculoso e incerto, mas não intransponível. Porém, quem disse que a trajetória daqueles que se aventuram na educação é tranquila? As mudanças são necessárias, pois geram aprendizagens. Durante esta jornada, houve crescimento pessoal, profissional, teórico e metodológico, e o crescimento se faz necessário para que se possa encontrar respostas aos questionamentos; entretanto, outros surgem. A reflexão necessária para este estudo trouxe novas indagações, dando coragem à investigadora para aventurar-se em novas viagens.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ABREU, Márcia M. de Oliveira. **Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento**, 2009. Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/974/1/EnsinoFundamentalNove.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2013.

ADAMS, Marilyn Jader et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa T. Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Brasil, v.13, n.38, mai/ago, 2008. p. 252-264.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa; Currículo na alfabetização: concepções e princípios**, ano 1: unidade 1 -- Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-15.

ALMEIDA, Eliana Guimarães. **O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido**, 2011. Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/. Acesso em: 29 de nov. de 2013.

ALMEIDA, Regina Sodré. **Dos Métodos de Alfabetiza o  s Práticas das Professoras: um percurso a ser desvelado**, 2011. Universidade Federal do Maranhão. Disserta o de Mestrado. Disponível em: http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/11/TDE-2012-08-07T102438Z-655/Publico/dissertacao%20Regina.pdf. Acesso em: 13 de out. de 2013.

ARAÚJO, Daniela da Silva. **Entre as brincadeiras de roda e o encantamento dos poemas infantis: vivências literárias por alunos do ensino fundamental**, 2008. Disserta o de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande.

ARAÚJO, Rosi Val ri Corrêa. **Rótulos e propagandas na alfabetiza o: formam ou apenas informam?** 2004. Universidade de Brasília. Disserta o de Mestrado.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para a formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Rego, L. de A. & Pinheiro, A. (Trad.). Lisboa, Edições 70, 2008.

BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização e linguística**: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BECKER, Celia Dóris. História da literatura infantil brasileira. In: **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano de ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRAINER, Margareth et al. Ser cuidado, brincar e aprender: direito de todas as crianças. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**: Ludicidade na sala de aula, ano 1 : unidade 4 -- Brasília : MEC, SEB, 2012, p. 6-13.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora, 2006.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRANDÃO, Ana C. Perrusi; ROSA, Ester C. de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula; é conversando que a gente se entende...In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coors.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. P. 69-88

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, 5 p. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/legislacao> Acesso em: 11 de jan. de 2013.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/1996. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

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: 11 nov. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União, 1p. Disponível em http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.79-6-20-13?Open. Acesso em: 22 de jul. 2013.

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

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: < <http://novo.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2013.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2010a.

_____. **Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. Barueri: Manole, 2010b.

CHAVES, Francine Silva. **Alfabetização e letramento, Desenvolvimento e Aprendizagem**: percepções e concepções de professores participantes do Programa Ler e Escrever da Secretaria Municipal de Educação-SP, 2009. Universidade São Marcos. Dissertação de Mestrado.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coors.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

FELICETTI, Vera Lucia; GIRAFFA, Lucia M. Martins. **Matofobia**: auxiliando a enfrentar este problema no contexto escolar. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. Modo de acesso: <http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs/>

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Tradução: Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez. Biblioteca da Educação, serie 8, Atualidades em educação, v.2. 2005.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTO, Vanessa Cristina. **Leitura dialógica**: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula, 2011. Universidade Federal de São Carlos. Tese de Doutorado. Disponível em: http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2011-04-19T150607Z-3628/Publico/3536.pdf. Acesso em: 14 de outubro de 2013

GRANDO, Katlen Böhn. **Práticas de letramento no ensino fundamental** : vozes das professoras, 2011. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2794/1/000437780-Texto%20Completo-0.pdf>. Acesso em: 20 de jun de 2013.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOBY, Sissa. Crianças e literatura: mais livros, mais livres. In: JACOBY, Sissa (Org.). **A criança e a produção cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LAJOLO, Marisa; Zilberman, Regina. Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coors.). **Literatura:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Aprendizagem em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. **Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos:** funções e usos da literatura infantil. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/--educacao/dissertacoes/dissertacoes-de-2011/>. Acesso em: 28 de out. de 2013.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca I. Pereira; MARTINS, Raquel M. Fontes (orgs). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2009.

MAGALHÃES, Luciane Manera et al. Planejamento do ensino:alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular-Língua Portuguesa.In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa; Planejamento escolar:** alfabetização e ensino da Língua Portuguesa, ano 1: unidade 2 -- Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-12.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.

MASSA, Andreia. **Os contos de fadas na sala de aula:** contribuições para o letramento. Universidade São Marcos, 2008. Dissertação de Mestrado.

MONTEIRO, Maria de Fátima. **A leitura de literatura infantil na alfabetização:** o que falam/fazem os professores sobre essa prática? 2004. Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de Mestrado.

MORAES, Daisinalva A. de. **As práticas de alfabetização de professoras da rede estadual de ensino de Pernambuco e a formação de crianças alfabetizadas e letradas**, 2006. Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de Mestrado.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. A escrita alfabética: porque ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, ano 1: unidade 3 -- Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-18.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs) **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elsie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **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: 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso: 12 nov. de 2013.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

NORNBERG, Marta et al. Organização do trabalho pedagógico em turma de primeiro ano. In: RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NORNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (Orgs.). **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coors.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PAIVA, Aparecida. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: BRASIL. Programa 5; **Alfabetização e leitura literária**; Salto para o futuro, TV Escola. Disponível em: <http://pactoportalceel.com.br>. Acesso em: 23 jul. de 2013.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

PEDRINO, Mariana Cristina. **Processos de formação de professores acerca da conceituação de letramento**, 2008. Univesidade Tuiuti do Paraná. Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2897. Acesso em: 11 de out de 2013.

POGLIA, Claudia Maria. **Leitura compartilhada promovendo o encontro de leitores com a literatura**, 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://aplicacoes.unisul.br/pergamum/pdf/100687_Claudia.pdf. Acesso em: 18 de out. de 2013.

QUARESMA DA SILVA, Denise. **“Fracasso escolar”**: que lugar é esse? Psicanálise e educação. Porto Alegre: Evangraf, 2005.

RAPOPORT, Andrea. Adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NORBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (Orgs.). **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 23-35.

RAPOPORT, Andrea; FERRARI, Andrea Gabriela; SILVA, João Alberto. A criança de seis anos e o primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NORBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (Orgs.). **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura**: introdução aos estudos literários. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

REVISTA LITERARIA. **Gêneros Literários**. 2002. Disponível em: <http://www.revistaliteraria.com.br/generos.htm>. Acesso em: 13 de set. de 2013.

ROSA, Maria V. de F. P. do Couto; ARNOLDI, Marlene A. G. Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SAMUEL, Rogel. **Novo Manual de teoria Literária**. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

_____; MELLO, A. M. L. de; VARELA, N. K. Pressupostos teóricos e metodológicos da articulação entre literatura e alfabetização. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____; BECKER, C. D.; VALE, L. V. P. Do plano do choro ao plano de ação. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SARMENTO, Dirléia Fanfa. **A teoria histórico-cultural de L. S. Vygotsky: Uma Análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre/RS, 2006.

SARRAF, Maria A. Vedovelo. **O professor por ele mesmo: retratos da constituição docente**, 2003. Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Rosita Mattos da. **“As histórias da gente que cabem num livro” – Experiências de Leitura nas aulas de literatura do primeiro ano do Ensino Fundamental**, 2011. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Dissertacao_Rosita_Mattos_da_Silva_2011.pdf. Acesso em: 18 de nov. de 2013.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Z. Versiani (orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

SOUZA, Bárbara S. Araújo de. **As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental**, 2011. Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de Mestrado.

SOUZA, Claudiane H. F. Antunes de. **Conhecimento de professoras acerca da conceituação de letramento**, 2008. Universidade Tuiuti do Paraná. Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=244. Acesso em: 20 de set de 2013.

SOUZA, Cleyde Nunes Leite. **Alfabetização em ciclos de formação e desenvolvimento humano: um estudo de caso**, 2009. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=718. Acesso em: 12 de out de 2013.

SOUZA, Sônia F. L. de. **Letramento Profissional**: trajetória dos que ensinam a ler e escrever nos três primeiros anos do ensino fundamental, 2011. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado. Disponível em: http://ppgecpan.sites.ufms.br/wp-content/blogs.dir/14/files/2013/08/SONIA_FATIMALEALDESOUZA.pdf. Acesso em: 15 de nov. de 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. Tradução: Maria da Penha Villalobos.

WALTY, Ivete L. Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy A. Martins; BRANDÃO, Heliana M. Brina; MACHADO, Maria Z. Versiani (orgs). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 49-58.

ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1998.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) _____ foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa. Suas respostas serão tratadas de modo anônimo e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Sua participação é voluntária, ou seja, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação ao pesquisador ou à instituição que forneceu os seus dados. Sua participação nesta pesquisa consistirá em narração no diário de aula dos acontecimentos durante o período de três meses e na entrevista semiestruturada.

Sr.(a) _____ não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionados à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação.

Sr.(a) _____ receberá uma cópia deste termo, na qual consta o número de telefone celular e o e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar as suas dúvidas sobre o trabalho e a sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já agradecemos.

Pesquisador responsável: Valdirene Maria Pioner da Silveira

Orientadora: Denise Regina Quaresma da Silva

Avenida Victor Barreto, nº 2.288, sala 303, prédio 7, município de Canoas, RS.

Telefone: (51) 3476-8490.

Canoas, ____ de _____ de 20____.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da pesquisa: _____

(assinatura)

Pesquisadora: _____

(assinatura)

Orientadora da pesquisa: _____

(assinatura)

APÊNDICE B – Roteiro das questões da entrevista

ROTEIRO DAS QUESTÕES DA ENTREVISTA

- Qual sua idade?

- Qual sua formação inicial? Tem especialização ou algum curso de extensão? Se positivo, qual?

- Há quanto tempo você atua como professora? E com o primeiro ano?

- Exponha de que modo você trabalha com seus alunos a alfabetização e o letramento, expondo os recursos que utiliza.

- Tem o hábito da leitura? Se positivo, o que costuma ler?

- Quais obras de literatura infantil você conhece?

- Em algum momento da sua vida escolar como aluna/o teve contato com a literatura infantil? Se positivo, em qual momento?

- Utiliza algum gênero literário nas suas aulas? Se positivo, qual ou quais? Com que objetivo?

- Você costuma ler em aula para seus alunos? Se positivo, o quê você lê para eles? Quais os gêneros?

- Quais autores você utiliza?

- Seus alunos leem na escola? Descreva em que momento.

- A formação continuada ofertada pela rede municipal contribui de alguma maneira com a sua prática?