

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, DEPARTAMENTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS**

LEOMARA COELHO DAMASCENO

**“NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA”: ESTRATÉGIAS
PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
PETROLINA-PE**

**JUAZEIRO-BA
2024**



LEOMARA COELHO DAMASCENO

**“NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA”:
PRÁTICAS DE LETRAMENTO
LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
PETROLINA-PE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Ciências Humanas, Campus III, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de pesquisa: Campo Educacional, Cultura Escolar e Currículo

Orientador: Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos

JUAZEIRO-BA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

D155n Damasceno, Leomara Coelho

"No meio do caminho tinha uma pedra": práticas de letramento literário no ensino fundamental de uma escola pública de Petrolina-PE / Leomara Coelho Damasceno. Juazeiro-BA, 2024.

150 fls.: il.

Orientador(a): Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos.

Inclui Referências.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas DCH-III. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios semiáridos – PPGESA, Campus III. 2024.

1. Cultura escolar. 2. Prática docente. 3. Letramento literário. 4. Ensino-aprendizagem. I. Santos, Cosme Batista dos. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas – DCH-III. III. Título.

CDD: 374.012

FOLHA DE APROVAÇÃO

"NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA": ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE PETROLINA-PE"

LEOMARA COELHO DAMASCENO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 21 de março de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente

COSME BATISTA DOS SANTOS
Data: 04/04/2024 14:49:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Dr. COSME BATISTA DOS SANTOS (Orientador)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Lingüística Aplicada
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp



Documento assinado digitalmente

JOSEMAR DA SILVA MARTINS
Data: 16/04/2024 13:01:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Dr. JOSEMAR DA SILVA MARTINS (Avaliador Interno)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Documento assinado digitalmente

CLECIO DOS SANTOS BUNZEN JÚNIOR
Data: 15/04/2024 08:48:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Dr. CLECIO DOS SANTOS BUNZEN JÚNIOR (Avaliador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Doutorado em Lingüística Aplicada
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

Dedico a todos os que, diariamente, assumem o compromisso de levar a literatura aos mais diversos âmbitos sociais. Dedico, também, ao meu querido pai, Cicero Raimundo Damasceno (in memoriam), que não está mais entre nós, mas que me ensinou o verdadeiro valor da humildade. Sua lembrança fortalece minha alma no cumprimento da sua vontade, a qual é também minha, de que eu nunca desista dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Gratidão,

A Deus por cuidar de mim e tornar-me uma mulher forte, encorajada e persistente.

Agradeço-te, Deus, por permitir que os meus sonhos saiam do “pequeno diário”, o qual guardo desde a infância, e tornem-se concretos. Que sempre prevaleça a vontade daquele que me criou do pó da terra. “O que é nascido de Deus vence o mundo; e esta é a vitória que vence o mundo: a nossa fé” (Bíblia Sagrada, 1 João 5:4).

A minha querida mãe, Luzinês, por amar-me e cuidar-me em todas as etapas da minha vida. Obrigada, mãe, por incentivar-me a não desistir quando viu meus olhos perderem o brilho e o meu sorriso cessar. Você é o meu grande amor e o meu combustível inesgotável. Amo-te incondicionalmente.

A minha amável vó paterna, eterna “Maria do Cara branca” (in memoriam), por me educar e não me abandonar em um dos momentos mais difíceis da minha vida. Sou eternamente grata pelo seu legado aqui na terra, “vovó Maria”.

Aos meus irmãos, por acreditarem nos meus sonhos e participarem desta caminhada comigo. Júnior, Leonardo, Silmara, Camila, Leandro e Adriano, amo vocês!

Aos meus sobrinhos, que encantam meus dias e são combustíveis para que eu possa seguir cada etapa, com garra, determinação e muita fé. Laís Vitória, Kayo Gabriel, Davi Lucas, Raduan, Dafne Luana e Renan, vocês são luz na minha vida! Que a leitura transforme a vida de vocês, assim como transformou e transforma a minha, diariamente.

Ao Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos, meu orientador, pela humildade e companheirismo nessa jornada de trocas riquíssimas. Obrigada por acolher a minha pesquisa e por me aceitar como sua orientanda, mesmo com todas as minhas limitações. Você foi fundamental nesta caminhada!

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) por todo o apoio, incentivo e por todas as contribuições no meu processo formativo, nessa minha trajetória acadêmica. Um agradecimento especial ao professor Dr. Edmerson dos Santos Reis, por dar sugestões na minha apresentação do projeto, na disciplina Seminário de Pesquisa II, as quais foram significativas para o amadurecimento do meu texto de qualificação.

Aos professores Drs. Josemar da Silva Martins (Pinzoh), Clécio dos Santos Bunzen Júnior e Carla Luzia Carneiro Borges, pela leitura e olhares atentos, por todas as contribuições nos pareceres desta pesquisa. Meus sinceros agradecimentos por cada observação e detalhe

sugeridos.

A Elenice, Cleide e Rafaela por estarem disponíveis com toda a gentileza (e coloque gentileza nisso!) nos momentos em que precisei de auxílio. Vocês estão eternizadas no meu coração.

Aos meus amigos e companheiros de turma, em especial, Daiane, Angélica, Lindemberg e Félix. Gratidão por todos os momentos de partilhas, bem como pelas risadas que tornaram os meus dias mais leves. Desejo muito sucesso em suas caminhadas.

À Secretaria Municipal de Educação e Esporte, por autorizar o desenvolvimento desta pesquisa em uma de suas escolas.

Aos participantes da pesquisa, que fazem parte da equipe da escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro, por todas as contribuições, respeito, confiança e carinho. Sem vocês, esta pesquisa não seria possível!

Por fim, a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa trajetória. Muito obrigada pelo apoio. A palavra é gratidão!

“O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”.

(Rildo Cosson)

RESUMO

Esta pesquisa visa identificar as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelas professoras para a efetivação do letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro, localizada em Petrolina-PE. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual utilizou o estudo de caso etnográfico da prática escolar, conforme André (2005). Para o levantamento de dados, a investigação contou com o uso de entrevistas semiestruturadas, questionário aberto e observação participante. Para a análise dos dados, utilizou-se a triangulação. Como referencial teórico, a pesquisa norteia-se nos seguintes estudos: cultura escolar, segundo Julia (2001), no intuito de fundamentar os processos de transformação dos saberes literários no contexto escolar; prática pedagógica, tecida por Vazquez (2005); saberes docentes e formação do professor na perspectiva de Tardif (2012) e Nóvoa (1997); alfabetização e letramento, segundo Soares (2009; 2020); letramento literário e leitor literário, segundo Cosson (2014; 2021); a literatura na escola e a formação do leitor literário, de acordo com Colomer (2007; 2017), Zilberman (2003); entre outros. Os resultados desta pesquisa apontam para a precariedade na formação inicial e continuada do professor. O analfabetismo foi apontado como uma das principais “pedras” no caminho no processo de formação do leitor literário. Espera-se que este estudo contribua com a ressignificação da formação docente, com a perspectiva de que o poder público educacional forneça aos professores uma formação condizente com a realidade das escolas. Além disso, enfatizar a necessidade de um olhar atento acerca das práticas de ensino-aprendizagem dos professores, utilizando a leitura literária a fim de formar leitores autônomos e críticos. Com isso, almejamos que os saberes docentes os permitam ir além do prescrito nos cronogramas e orientações curriculares, transformando os desafios em resultados positivos para a formação sociocultural dos discentes.

Palavras-chave: Cultura escolar. Prática docente. Letramento literário. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to identify the teaching-learning strategies used by teachers to achieve literary literacy in the early years of elementary school at the Patrícia Duarte Ribeiro Municipal School, located in Petrolina-PE. This is a qualitative study, which used an ethnographic case study of school practice, according to André (2005). To gather data, the investigation used semi-structured interviews, an open-ended questionnaire and participant observation. Triangulation was used to analyze the data. As a theoretical reference, the research is based on the following studies: school culture, according to Julia (2001), in order to substantiate the processes of transformation of literary knowledge in the school context; pedagogical practice, woven by Vazquez (2005); teaching knowledge and teacher training from the perspective of Tardif (2012) and Nóvoa (1997); literacy and literacy, according to Soares (2009; 2020); literary literacy and literary reader, according to Cosson (2014; 2021); literature at school and the formation of the literary reader, according to Colomer (2007; 2017), Zilberman (2003); among others. The results of this research point to the precariousness of initial and continuing teacher training. Illiteracy was identified as one of the main "stumbling blocks" in the process of training literary readers. It is hoped that this study will contribute to the re-signification of teacher training, with a view to the public education authorities providing teachers with training that is consistent with the reality of the schools. In addition, it emphasizes the need for an attentive look at teachers' teaching-learning practices, using literary reading to form autonomous and critical readers. With this, we hope that teachers' knowledge will enable them to go beyond what is prescribed in curricular schedules and guidelines, transforming challenges into positive results for the socio-cultural formation of students.

Keywords: School culture. Teaching practice. Literary literacy. Teaching-learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Contação de histórias no Dia Nacional do Livro Infantil	22
Figura 02: Fachada da EMPDR	33
Figura 03: Personalização da capa do diário literário	41
Figura 04: Tirinha de Alexandre Beck	71
Figura 05: Materiais utilizados para trabalhar leitura e escrita	75
Figura 06: Abertura do Projeto Petrolina Lê+ e Petrolina Escreve+	100
Figura 07: Mural temático: “Centenário Ana das Carrancas	101
Figura 08: Material produzido pela professora do 4º ano	102
Figura 09: Aluna escolhendo livro na “Casa literária”	104
Figura 10: Cartaz para realização dos comandos da professora	107
Figuras 11 e 12: Aluna montando o texto fatiado no caderno	108
Figura 13: Aluna produzindo texto no diário literário	111
Figura 14: Decoração da sala para vivenciar o “Dia Internacional da Família”	114
Figura 15: Produção textual sobre a melhor família do mundo, autoria de Rapunzel	116

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização de Teses e Dissertações do acervo da BDTD	23
Quadro 2: Colaboradores da pesquisa e quantitativo	35
Quadro 3: Dados básicos sobre as professoras colaboradoras	50
Quadro 4: Perfil leitor das professoras colaboradoras	51
Quadro 5: Caracterização dos alunos participantes em níveis de aprendizagem de escrita e leitura	80
Quadro 6: Habilidades do campo artístico-literário, 1º ano do ensino fundamental	103
Quadro 7: Habilidades do campo artístico-literário, 2º ano do ensino fundamental	106
Quadro 8: Habilidades do campo artístico-literário, 3º ano do ensino fundamental	109
Quadro 9: Habilidades do campo artístico-literário, 4º ano do ensino fundamental	112
Quadro 10: Vivência do “Dia Internacional da Família”, turma do 4º ano	115
Quadro 11: Habilidades do campo artístico-literário, 5º ano do ensino fundamental	119
Quadro 12: Produção de cordel sobre o livro “Não me toca, seu boboca”, do 5º ano do ensino fundamental	120
Quadro 13: Entrevista com os(as) estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLISERTÃO	Congresso Internacional do Livro, Leitura e Literatura no Sertão
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEVASF do Parnaíba	Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
EMPDR	Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGESA Semiáridos	Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 “MAS AS COISAS FINIDAS, MUITO MAIS QUE LINDAS, ESSAS FICARÃO”: MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS COM A LITERATURA	19
2 BREVE REVISÃO DE ESTUDOS RELACIONADOS	23
3 METODOLOGIA: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO	29
3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA	30
3.2 A PESQUISA DE CAMPO E A ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR	31
3.4 O UNIVERSO DA PESQUISA: CONHECENDO O LÓCUS E OS PARTICIPANTES	32
3.4.1 Ambiente da pesquisa	32
3.4.2 participantes da pesquisa	34
3.5 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	36
3.5.1 O questionário e sua contribuição neste estudo	37
3.5.2 A entrevista semiestruturada	37
3.5.3 A observação participante	39
3.5.4 O diário de campo e o diário literário	40
3.5.5 A análise de dados a partir da triangulação	42
4 A CULTURA ESCOLAR E A FORÇA DO PROFESSOR: A RESSIGNIFICAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO	44
4.1 REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	48
4.2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E BAGAGEM FORMATIVA DAS PROFESSORAS DA EMPDR: RELATOS DAS ENTREVISTAS	50
4.1.1 O processo de formação inicial do professor: O que dizem as professoras da EMPDR?	52
4.1.2 Narrativas sobre a formação continuada: O que dizem as professoras e a coordenadora da EMPDR?	62
5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: MUROS OU PONTES?	70
5.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA: BREVES CONSIDERAÇÕES	82
5.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM NA LITERATURA INFANTIL	87
5.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: FORMAÇÃO LEITORA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	89
5.4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA EMPDR	92
5.4.1 A proposta do projeto de leitura e escrita a partir do projeto <i>lê + e escreve</i> +	98
5.4.2 A observação participante no lugar de pesquisa: os múltiplos olhares sobre as práticas	102

5.4.2.1 A “Casa literária” e outras práticas de leitura na turma do 1º ano:	103
5.4.2.2 O texto fatiado como uma das práticas de leitura e escrita na turma do 2º ano:	106
5.4.2.3 Prática de leitura na turma do 3º ano: uma história contada	109
5.4.2.4 melhor família do mundo: uma prática de leitura na turma do 4º ano.....	112
5.4.2.5 Prática de leitura na turma do 5º ano	118
5.4.3 A leitura: breve conversa com as crianças	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	135
ANEXOS	141

1 INTRODUÇÃO

Estabelecer uma discussão sobre o ensino de literatura em sala de aula é uma tarefa indispensável para o currículo escolar, já que esse é um estudo que traz perspectivas diversas sobre a sociedade, por isso, contribui significativamente para a formação social do estudante. Os professores encontram desafios no decorrer do ensino-aprendizagem quando necessitam recriar momentos diversos, visando estimular os discentes na apropriação da linguagem literária.

Esses desafios estão presentes no cotidiano escolar e não devem ser tratados como algo novo, pois se sabe que, quem está no chão da sala de aula, presencia muitas situações que exigem flexibilidade, principalmente, quando o assunto é aprendizagem significativa. Esses desafios surgem antes mesmo de os professores estarem na sala de aula. Vem desde o processo de sua formação.

Falar sobre esses desafios corrobora com a lembrança de um trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade, intitulado “No meio do caminho”, quando diz: “no meio do caminho tinha uma pedra tinha uma pedra no meio do caminho [...]” (ANDRADE, 1976, p. 12). Esse texto é repleto de significados a depender do olhar de cada pessoa que o lê. A partir do meu olhar como professora de anos iniciais, posso dizer que o poema traz um ensinamento: de que podem surgir vários obstáculos no processo de ensino-aprendizagem, mas o docente pode utilizar essas “pedras no caminho” para ressignificar as estratégias e, então, transformar o processo de imersão do estudante, nesse caso, na prática com a literatura, em momentos aprazíveis de deleite dos textos.

Nessa perspectiva, vêm-se os questionamentos: como tornar o processo de leitura e escrita mais convidativo e agradável? Como saber se o estudante se sente contemplado de maneira positiva com determinado texto? Será que o professor está utilizando a metodologia ideal para tornar o estudante um aprendiz protagonista? E é por meio desses questionamentos que se faz necessário (re)pensar as práticas pedagógicas, constantemente. O professor, como mediador central do processo de ensino-aprendizagem, deve estar atento às necessidades dos seus alunos e buscar estratégias de como tornar a leitura literária um momento de construção de sentidos e, não, algo restrito aos conteúdos das disciplinas. A criança tem potencial para criar, imaginar, mas precisa de estímulos, de mediação.

O estudante é inserido, cotidianamente, em contextos da escrita e nas práticas de leituras dos mais diversos textos, dentre eles, os literários. A escola tem papel fundamental na formação do leitor, visto que ela apresenta os textos e, ao mesmo tempo, insere o estudante nas práticas

letradas e sociais. A partir disso, percebe-se o quão importante é o professor ressignificar as estratégias pedagógicas, no intuito de direcionar os estudantes para o desenvolvimento integral nas situações que envolvem a escrita literária.

Ao longo da vida, nos deparamos com inúmeros personagens em um mundo de textos diversos. Muitas vezes, nos identificamos com algum deles, outras vezes, não. Em algumas experiências com a leitura, posso pensar: “eu pareço muito com aquele personagem”, mas também posso perceber que o personagem foi criado a partir de uma realidade social, isto é, de algo que vem da sociedade para dentro do texto. Por exemplo, a personagem Macabéa em *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, pode trazer diferentes perspectivas a depender do olhar do leitor. Para quem já leu a obra, podem-se observar diversos contextos e vivências de uma mulher, as quais podem refletir ou não na realidade de quem a lê. Nessa aproximação com a obra, é possível pensar em quantas Macabéas estão espalhadas mundo afora. É essa visão que vejo como um dos pontos valiosos da literatura, pois posso enxergar o texto como uma inspiração para o meu cotidiano, mas também posso fazer parte de um grupo (nesse caso, de mulheres) que inspirou a construção daquele texto. As possibilidades são variadas porque a literatura permite essas conexões e encontros de identidades. A literatura é ampla e se faz importante mostrar essa dimensão para a criança, deixando-a livre (não sem auxílio) para experienciar a obra literária.

A partir dessas reflexões, agora, posso relatar de onde surgiu a vontade de pesquisar sobre as práticas de letramento literário na escola. Tudo começou nas experiências, as quais vivenciei desde a observação das aulas até a regência do Estágio Supervisionado II, do curso de Pedagogia, em uma escola da rede pública municipal de Petrolina–PE. Nessas vivências, foi possível perceber a preocupação da professora da turma em fortalecer o letramento literário, apresentando narrativas, principalmente, contos infantis que retratavam virtudes (sabedoria, respeito, bondade, confiança, amizade, entre outras), na intenção de mostrar às crianças que o texto tem um “mundo” em seu interior e, por meio dele, é possível construir sentidos e inferir interpretações.

O presente estudo, intitulado “No meio do caminho tinha uma pedra”: práticas de letramento literário no ensino fundamental de uma escola pública de Petrolina–PE, insere-se na linha de pesquisa Campo Educacional, Cultura Escolar e Currículo do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA).

O interesse nesta pesquisa, então, foi motivado pela feliz prática de estágio, ao perceber as estratégias utilizadas pela docente para os estudantes estabelecerem relações entre as narrativas lidas e a realidade em que estavam inseridos, seja no espaço escolar ou fora dele. E

foi a partir da experiência citada, que surgiu o interesse de pesquisar as práticas literárias na Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro (EMPDR). É um *locus* de pesquisa que é sinônimo de grandes contribuições para a minha trajetória acadêmica, por ser a escola da comunidade em que vivo há pouco mais de onze anos. Nesse lugar, realizei meus estágios e contribuí por meio de projetos de leitura literária.

Nessa concepção, esta pesquisa foi norteada pela seguinte questão: “Quais as estratégias de ensino-aprendizagem, utilizadas pelas professoras para efetivação do letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro, localizada em Petrolina–PE”.

Este estudo se estabelece a partir das bases teóricas de Julia (2001) a respeito do conceito de cultura escolar. Sobre a prática pedagógica, apresentamos o embasamento de Vazquez (2005); Nóvoa (1997) e Tardif (2012), que tratam dos saberes e formação docente; Soares (2009), que aborda os estudos sobre a prática social do letramento; Cosson (2021), com contribuições acerca da prática de letramento literário e formação do leitor literário na escola; Colomer (2017), Zilberman (2003) e suas abordagens no tocante a formação do leitor literário e a literatura na escola, entre outros teóricos. A pesquisa cogita identificar as estratégias de ensino-aprendizagem, utilizadas pelas professoras para efetivação do letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro, localizada em Petrolina–PE. E como objetivos específicos têm-se: mapear o conjunto de práticas de ensino-aprendizagem, utilizadas pelas professoras voltadas ao letramento literário na escola; identificar as “pedras” (desafios) presentes nas práticas de letramento literário e as medidas utilizadas com vistas à superação desses obstáculos; analisar qual a contribuição dos textos literários no contexto escolar para o desenvolvimento do protagonismo leitor e formação sociocultural do estudante.

O estudo justifica-se pela relevância da abordagem de estratégias pedagógicas no ensino de literatura como cruciais para o fortalecimento do letramento literário no âmbito educacional. Essas podem contribuir significativamente como “fios condutores” no desenvolvimento da leitura, formando não só crianças leitoras, mas também sujeitos com um olhar diferenciado para os textos literários. Só assim será possível construir o que Cosson (2021) coloca como uma **comunidade de leitores**. A pesquisa é de base qualitativa, tendo sido elencada a partir de um estudo de caso da etnografia escolar nos anos iniciais da referida escola.

Dessa forma, entender as metodologias utilizadas para a prática social do letramento literário no ensino fundamental e, assim, poder apresentá-las à sociedade é papel fundamental do pesquisador. É de suma importância demonstrar a transformação da “pedra bruta” (o leitor-

criança), e como ela é lapidada no dia a dia, mediante os incentivos dos mediadores nas diversas práticas: os professores.

Inicialmente, a pesquisa estava voltada à investigação de práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem na perspectiva do letramento literário, realizadas por professores nos anos iniciais da referida escola, tendo como foco, apenas, os professores. No entanto, foi realizada a apresentação do projeto de pesquisa à disciplina *Seminário de Pesquisa II* do PPGESA e, após o diálogo construtivo com os docentes participantes, chegamos ao seguinte questionamento: por que não incluir alguns estudantes na pesquisa, tendo em vista que esses são sujeitos fundamentais nas diferentes práticas em sala de aula? Sendo assim, optamos por realizar essa inclusão, a qual será detalhada na metodologia da pesquisa.

A escrita dos capítulos da dissertação está estruturada em capítulos: no primeiro capítulo, tem-se a introdução, a qual discorre sobre a realização deste estudo: indagações, motivações, objetivos, revisão de literatura, memórias e vivências da pesquisadora. No segundo, encontra-se a revisão de literatura, apresentando pesquisas que abordaram sobre a prática literária em outras perspectivas. O terceiro capítulo traz a apresentação dos caminhos metodológicos traçados na pesquisa a partir de um estudo de caso da etnografia escolar, segundo André (2005).

No quarto capítulo, abordamos o levantamento bibliográfico de autores que discutem a cultura escolar, abordando a prática, os saberes e a formação docente. São eles: Julia (2001), Vazquez (2005), Nóvoa (1997), Tardif (2012), entre outros, triangulando esses fundamentos com as entrevistas realizadas com as professoras e coordenadora pedagógica acerca da formação inicial e continuada de professores. No quinto capítulo, apresentam-se as contribuições de autores como Soares (2009), Cosson (2014; 2021), Colomer (2017), entre outros, sobre letramento, letramento literário e literatura infantil na escola, dialogando com os achados das observações e das entrevistas com docentes, discentes e coordenação. No sexto capítulo estão as considerações finais, no qual estão situados apontamentos acerca da conclusão da pesquisa e possibilidades futuras.

1.1 “MAS AS COISAS FINDAS, MUITO MAIS QUE LINDAS, ESSAS FICARÃO”: MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS COM A LITERATURA

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

(Carlos Drummond de Andrade)

Sim! As coisas mais lindas sempre ficarão! No decorrer do meu processo de escolarização na Educação Básica, o momento de práticas literárias me encantava e o sonho de ser professora era empoderado a cada dia. O prazer que as minhas professoras de Língua Portuguesa do ensino fundamental I (atualmente, anos iniciais) tinham ao trabalhar a literatura em sala de aula me causava um reflexo autoquestionador sobre o que sou e o que posso ser. Em alguns momentos, parecia que eu estava nas narrativas, de tanto amor que elas demonstravam ao expressar cada palavra e, ao mesmo tempo, dramatizar um mundo de encantamentos por meio de cuidadosos gestos e afetos.

O meu percurso literário no ensino fundamental II (atualmente, anos finais) foi de amadurecimento, já que, além dos pequenos contos e poemas, eu quis aprofundar minhas leituras a partir de autores como Manuel Bandeira, Lygia Fagundes Telles, Vinícius de Moraes, entre outros. Nessas vivências, um fato curioso para os meus professores era eles se depararem com uma adolescente que gostava de realizar leituras de textos tão profundos como são os de Clarice Lispector. Eu não conseguia entender a pretensão da autora com palavras que retratavam o psicológico das personagens. O importante é que o meu interesse naquele momento se justificava pelas frases citadas por ela, as quais eu escrevia em cada capa das matérias do caderno, expressando o quanto eu me identificava com essa escritora e com os seus escritos (in)compreensíveis.

Essas experiências se estenderam ao ensino médio. Clarice Lispector me acompanhou em mais uma fase. Eu esperava ansiosamente pelas aulas de literatura. Não é que as outras disciplinas não tinham a sua devida importância, mas, especialmente, a de Língua Portuguesa me proporcionava reflexões sobre a vida e como se constituía o meu lugar no mundo.

A percepção que eu tinha sobre a importância da literatura já se encontrava melhor

formulada em relação aos anos anteriores e foi diante desse reconhecimento que passei a considerar prestar vestibular para o curso de Letras. O que era um desejo se tornou realidade. Em 2017, iniciei a minha licenciatura em Letras na Universidade de Pernambuco (UPE), *campus* Petrolina. A partir das diferentes disciplinas do curso, as quais comportavam a gramática, a linguística e a literatura, encontrei o que eu mais ansiava: um aglomerado de disciplinas na área de literatura. Por outro lado, não estava satisfeita por completo com o curso, já que eu sentia falta de estudos pedagógicos do processo de aprendizagem. Então, decidi conciliar o curso de Letras com a graduação em Pedagogia e, desse modo, fui agraciada pelas duas áreas.

Durante o curso de Letras, participei como monitora do Congresso Internacional do Livro, Leitura e Literatura no Sertão (CLISERTÃO), evento organizado pela UPE. Dentre os vários projetos propostos, esse evento leva ações às escolas públicas de Petrolina, por meio do projeto *Clisertão Escola, compartilhando saberes entre a escola e a universidade*. Dessa forma, qualquer oportunidade que surgia, eu levava as práticas de leituras literárias até a escola da minha comunidade, a Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro, localizada no Projeto Senador Nilo Coelho C3, em Petrolina. Nessa instituição, eu realizei um teatro de fantoches com as crianças, fantasiada da personagem Emília, da obra *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato. Nesse momento, o meu sentimento foi de imensa gratidão por poder levar a literatura para o meu povo em forma de contação de histórias e, ao mesmo tempo, visualizar o encantamento das crianças ao perceberem como é bom imaginar outros mundos.

Outro evento muito importante para a prática social da leitura é o Dia Municipal do Livro, comemorado no dia 05 de setembro e organizado pela UPE em parceria com a Prefeitura Municipal de Petrolina, no qual são vivenciados diversos projetos nas escolas, praças e em outros espaços, previamente, planejados. Em 2019, eu trabalhei como oficinaira no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), em Petrolina. Aproveitei a oportunidade e fiz uma contação de trechos de histórias infantis para as crianças, as quais participavam das oficinas. Além disso, convidei algumas estudantes de Pedagogia da UPE para também realizarem uma ação. Elas desenvolveram uma apresentação teatral da obra *Sítio do Picapau Amarelo*. A partir dessas experiências, reafirmo o meu gosto pela literatura, em especial, a literatura infantojuvenil.

O período de Pandemia iniciou-se em 2020, impossibilitando que eu finalizasse o curso de Letras em 2021, o qual se estendeu até o ano seguinte. Por outro lado, consegui finalizar a Licenciatura em Pedagogia e foi por meio dela que fiz a seleção do PPGESA. Como se pode imaginar, resolvi pesquisar sobre as práticas de ensino-aprendizagem de literatura nos anos

iniciais do ensino fundamental, realizadas pelos professores da Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro.

Atualmente, faço-me presente no lugar de fala desta pesquisa. Atuo como professora de anos iniciais no município de Juazeiro–BA. Sempre que possível, a prática de leitura literária está presente no meu ato de ensinar, momento em que, também, aprendo com as crianças. São trocas cotidianas, que me proporcionam sair da zona de conforto e ressignificar cada contato com a literatura. Uma experiência que faz parte dessa minha ressignificação é a contação de histórias que conduzi no Dia Nacional do Livro Infantil, na minha turma de 1º ano, anos iniciais do ensino fundamental. Além de ter sido um momento de trazer a importância pública desse dia, foi uma vivência de grandes aprendizados. As crianças puderam se apropriar das histórias da turma do Sítio do Pica-pau Amarelo, entender o contexto das obras e conhecer um pouco mais sobre cada personagem, embora algumas crianças afirmaram que nada conheciam sobre as obras de Monteiro Lobato.

Figura 1 – Contação de histórias no Dia Nacional do Livro Infantil.



Fonte: Arquivo pessoal

2 BREVE REVISÃO DE ESTUDOS RELACIONADOS

Para aprofundar os estudos sobre o objeto de pesquisa, foi realizado um mapeamento por meio da revisão de literatura a fim de compreender outros estudos realizados no Brasil, os quais se aproximem da temática abordada nesta pesquisa. O levantamento foi feito em busca de trabalhos que falam da prática de letramento literário nas escolas, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental e tragam experiências que confirmam a importância da mediação docente, objetivando a formação sociocultural do discente a partir da leitura literária.

A revisão de literatura utilizou-se de pesquisas do acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹, baseada nos descritores: “prática pedagógica” e “letramento literário”. O período pesquisado compreende os anos de 2017 a 2021. As áreas de conhecimento em destaque foram: Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. No total, após o refinamento dos resultados, foram encontradas 85 dissertações e 14 teses.

Desses resultados, foram selecionadas seis dissertações e uma tese para serem apresentadas, pois essas têm mais relação com o objeto de estudo desta pesquisa. As palavras-chave que direcionaram essas pesquisas são: letramento literário, práticas literárias, formação do leitor literário e prática pedagógica, como observaremos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Caracterização de Teses e Dissertações do acervo da BDTD

TÍTULO	AUTOR (A)	PALAVRAS-CHAVE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO
I. Percursos formativos em educação antirracista e letramento literário na construção de uma proposta pedagógica com literatura infantil.	CONCEIÇÃO, Sâmia Machado Reis da.	Educação antirracista. Letramento literário. Literatura infantil. Lei 10.639/03. Autoetnografia.	Universidade Federal do Pampa, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas.	2021
II. Alfabetização e literatura na sala de aula: um estudo sobre	GONÇALVES, Daniela de	Alfabetização e letramento. Literatura	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP),	

¹ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 23 de maio. 2022.

práticas de uma professora com crianças de 6 anos.	Carvalho Pena.	Infantil. Prática pedagógica.	Mestrado Acadêmico em Educação.	2019
III. A formação do sujeito leitor no 5º ano do ensino fundamental: possibilidades de práticas pedagógicas à luz da perspectiva sócio-histórica.	VIDIGAL, Letícia.	Ato de ler. Leitura Literária. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação Humanizadora. Ensino Fundamental.	Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestrado Acadêmico em Educação	2019
IV. Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I.	FANT, Carla Cristiane Saldanha.	Alfabetização e Letramento. Literatura Infantil. Formação do Leitor Literário. Literatura Comparada e Ensino. Estética da Recepção.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE/ Cascavel-PR, Mestrado Profissional em Letras (Profletras).	2021
V. É hora da história: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental.	OLIVEIRA, Suzane Cardoso da Silva.	Leitura Literária. Formação de Leitor. Mediação Pedagógica. Estratégias de Leitura.	Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Mestrado Acadêmico em Educação.	2018
VI. Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos	FEITOZA, Iranara Saraiva Alves.	Tradição oral. Contaçõo de história. Práticas literárias. Formação de professores alfabetizadores. Multiletramentos.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores.	2020

VII. Produção de sentidos e processos inferenciais: um estudo da compreensão leitora de alunos do 3º ano do ensino fundamental.	RODRIGUES, Ana Cláudia de Sousa	Inferências. Compreensão leitora. Letramento literário. Projetos interdisciplinares.	Universidade Estadual de Campinas, Doutorado em Educação.	2017
---	---------------------------------	--	---	------

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

A partir dos resultados encontrados, foi possível perceber que algumas pesquisas apresentam perspectivas que se aproximam mais desta pesquisa, visto que tratam de estudos focados nas práticas de letramento literário. No entanto, observa-se que esse é um tema que ainda exige aprofundamento, ainda mais quando estamos falando de ensino-aprendizagem de crianças nas séries iniciais, processo que é passível de mudanças no decorrer do tempo, pois estamos falando de um processo, o qual não é estático e homogêneo. A prática de letramento literário, assim como de outros letramentos (digital, científico, etc.), exige estudos constantes. A realidade social muda e influencia diretamente na educação dessas crianças. E quando falamos de influências, não é apenas sobre as vivências do público infantil na escola, é também sobre fatores sociais, econômicos, entre outros que contribuem de maneira positiva ou não para a aprendizagem delas.

O primeiro trabalho, fruto do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé-RS, tem como título: *Percurso formativo em educação antirracista e letramento literário na construção de uma proposta pedagógica com literatura infantil* (CONCEIÇÃO, 2021). Trata-se de um estudo das narrativas da própria pesquisadora sobre o seu percurso formativo em relação às vivências com a formação em educação antirracista e letramento literário a partir da construção de uma proposta pedagógica com literatura infantil. O produto final desta pesquisa foi um *Guia de práticas antirracistas com literatura infantil*. A autora conclui sobre a importância das vivências teórico-práticas para a sua formação, assim como espera que essas experiências possam contribuir com as estratégias de ensino de outros professores.

A segunda dissertação faz parte do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), intitulada *Alfabetização e literatura na sala de aula: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos* (GONÇALVES, 2019). A autora investigou a prática pedagógica de uma professora nos trabalhos com a literatura infantil no

processo de alfabetização de crianças de seis anos. Para tanto, a pesquisadora selecionou e analisou aulas que indicavam a inserção da literatura infantil na alfabetização. Dentre os resultados, o texto destaca que a literatura infantil foi utilizada em práticas de leitura em voz alta, práticas de produção textual, foco em consciência fonológica, etc. A autora conclui que as práticas da docente apresentaram elementos de sua formação continuada e de suas crenças, mas também destaca que é preciso investir nos conhecimentos da escrita e seu uso para a formação de leitores ativos e autônomos.

A terceira pesquisa, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEDu) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), do curso de Mestrado Acadêmico, é intitulada como: *A formação do sujeito leitor no 5º ano do ensino fundamental: possibilidades de práticas pedagógicas à luz da perspectiva sócio-histórica* (VIDIGAL, 2019). O estudo teve em vista compreender quais as contribuições das práticas pedagógicas de leitura literária no 5.º ano do Ensino Fundamental, utilizando categorias dialéticas: mediação; práxis; conteúdo e forma; concreto e abstrato; singularidade, universalidade, entre outras. Como resultado, a autora destaca que o trabalho desenvolvido mediante estratégias didático-pedagógicas, numa perspectiva sócio-histórica, possibilitou contribuições à formação leitora e humana dos estudantes.

Na dissertação *Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I* (FANT, 2021) é do curso de Pós-Graduação em Letras–nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná — Campus de Cascavel. Nesse estudo, a proposta foi de oportunizar práticas de leituras literárias nos anos iniciais do ensino fundamental, promovendo o encontro das crianças com a literatura. Com essa finalidade, a autora organizou essas leituras a partir de “Oficinas literárias temáticas”, sugeridas para o 2.º ano do Ensino Fundamental, mas que podem ser adaptadas para outras turmas dessa etapa. Em suma, a autora destaca que essas práticas de leituras vão além da decodificação, pois o aluno precisa buscar significados para o que lê. Além de praticar a leitura de textos literários, o aluno vivencia experiências que possibilitam o aprofundamento sobre determinado tema.

A próxima pesquisa, do curso Pós-graduação em Educação Regional Catalão, da Universidade Federal de Goiás, é denominada *É hora da história: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental* (OLIVEIRA, 2018). A pesquisadora visou compreender como as crianças do primeiro ano se formam leitores ativos à medida que participam de oficinas de leituras planejadas, fazendo inferências, visualizações, bem como conexões a partir dos conhecimentos prévios. Para esse

fim, a pesquisadora teve em vista ampliar as competências leitoras dos alunos por meio de leituras de textos literários. Como instrumento de intervenção, foram realizadas dezenove oficinas. Por meio das análises, a autora concluiu que, a partir da mediação, as crianças conseguem compreender textos, mesmo não dominando a escrita.

A última dissertação tem como título: *Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos* (FEITOZA, 2020), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Mestrado Profissional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa almejou identificar os objetivos didáticos, as práticas literárias e os desafios encontrados na formação de leitores nos primeiros anos escolares, considerando o contexto de inserção dos alunos e o papel da escola nesse processo. A pesquisadora apresentou um complemento, o qual é uma sugestão de uma proposta de formação aos professores por meio da pedagogia dos multiletramentos. O estudo utilizou um questionário com relatos de 18 professores alfabetizadores, relacionado às suas memórias leitoras em seu percurso pessoal e profissional. A partir da análise dos dados, concluiu-se que as práticas literárias na escola continuam restritas ao desenvolvimento da leitura por prazer e pouco é enfatizado sobre o que vai ser feito após essa prática.

A tese *Produção de sentidos e processos inferenciais: um estudo da compreensão leitora de alunos do 3º ano do ensino fundamental* (RODRIGUES, 2017) apresenta uma investigação com alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental I. A abordagem é sobre a produção de sentidos e processos inferenciais desses estudantes, a partir da leitura de textos narrativos. Foram analisadas as inferências produzidas por três alunos do último ano de alfabetização, de base textual, base contextual e sem base textual e contextual, segundo proposta de Marcuschi (2008). A geração de dados foi realizada por meio de sessões de leitura (dezoito, no total), utilizando-se três textos diferentes. A partir das inferências produzidas, a autora percebeu que o investimento da professora em práticas de formação literária contribuiu para a compreensão leitora e com a formação efetiva de leitores.

A leitura aprofundada dessas pesquisas corroborou de maneira significativa com o meu estudo acerca do letramento literário na escola. De todos os textos encontrados na seleção/filtragem, a dissertação de Fant (2021) foi a que mais se aproximou do meu objeto, principalmente, no que diz respeito à questão de pesquisa, proposta no trabalho da autora mencionada, a qual é “como incentivar a formação de um leitor literário já nos anos iniciais de escolarização e quais estratégias de leitura são adequadas para isso?” e, também, com relação aos embasamentos teóricos, os quais serviram para a fundamentação desta pesquisa, a exemplo

de Soares, Kleiman e Zilberman. A autora utilizou propostas de oficinas temáticas para buscar respostas para o seu questionamento, estratégia pertinente e que trouxe bons resultados.

Assim como é almejado nesta pesquisa, embora com alunos de turmas diversas, o estudo de Oliveira (2018), por exemplo, compreendeu a formação leitora de crianças do primeiro ano. A pesquisadora realizou oficinas de leitura previamente planejadas para intervenção. Além disso, utilizou a observação participante, que também é um dos instrumentos de geração de dados deste estudo. A partir da leitura da dissertação apresentada, pude aprofundar o aporte teórico de autores já citados na dissertação anterior e os detalhes das oficinas, captados a partir da observação, dado que pude pensar em estratégias para melhor realização das observações propostas na minha pesquisa.

Os demais estudos selecionados contribuíram para o aprofundamento desta pesquisa nos aspectos metodológicos e fundamentos teóricos. Os resultados apresentados nas pesquisas trazem diferentes realidades, o que indica que, apesar de utilizarem a prática literária como objeto de pesquisa, assim como este estudo, cada espaço escolar tem a sua característica pedagógica, consoante as necessidades encontradas. Então, penso que cada escola tem a sua essência cultural. São realidades distintas e é crucial que mais pesquisas sejam realizadas nesse sentido, pois ainda há muito material a ser revelado sobre a prática literária na escola.

As pesquisas apresentadas instigaram-me a reafirmar a relevância da minha investigação, dado que ela trata das práticas pedagógicas de professores em relação ao letramento literário. Dessa forma, a prática social da literatura, sendo significativa para a realidade do aluno, contribui para a formação de uma comunidade de leitores ativos. Nessa perspectiva, esta pesquisa se faz necessária para compreender o que os docentes têm feito para efetivar o protagonismo do aluno a partir de leituras literárias.

3 METODOLOGIA: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

“A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”.

(SEVERINO, 2016, p. 106)

Na obra *Metodologia do Trabalho Científico*, Severino (2016) traz um questionamento sobre o que é produzir conhecimento. Ele enfatiza que o conhecimento é resultado do objeto que se conhece. Nesse sentido, tomando essa fala do autor, posso dizer que pesquisar é produzir conhecimento, pois vivenciamos uma busca incessante de conhecer o objeto e, mais ainda, destrinchar as fontes primárias desse objeto. SEVERINO (2016, p. 25) aborda que:

A atividade de ensinar e aprender está intimamente vinculada a esse processo de construção de conhecimento, por ser a equação com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar.

Segundo essa abordagem, o estudante-pesquisador deve ser ativo. Para ser esse pesquisador, não é simples, é necessário ter cautela e fôlego. Desde a graduação, surgem discussões e dúvidas em relação à construção do projeto de pesquisa. Não basta estudar e escrever sobre o tema, é preciso abordar o caminho metodológico seguido. É necessário apresentar onde e como a pesquisa será realizada, o tipo de pesquisa, a população, os instrumentos, etc. Por isso, nos cursos de Ensino Superior, os discentes se deparam com as disciplinas de Metodologia Científica, Seminário de Pesquisa, entre outras nomenclaturas. É nela que os seus projetos serão aprofundados para que se tenha um espírito investigativo de relevância científica.

É válido ressaltar que faz parte da prática do pesquisador entender as peculiaridades da metodologia que vai direcioná-lo para efetivação da pesquisa. Conforme Minayo, (2002, p. 16), “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador[...]”. Desse modo, infere-se que o pesquisador precisa ir além dos aportes metodológicos, pois o seu senso criativo é uma das peças-chave para atingir os objetivos propostos na pesquisa.

A pesquisa científica não é simples. É preciso ser bem direcionada e ter pertencimento.

As disciplinas que trataram do tema no mestrado é que me direcionaram como uma pesquisadora recém-graduada, que acabara de passar em um mestrado. As discussões pautadas nos tipos de metodologias de pesquisa, as quais ocorreram nas disciplinas: Seminário de Pesquisa I e II, contribuíram para os estudos sobre a pesquisa científica. Nessas disciplinas, foram apresentados livros e artigos sobre diversas metodologias com o intuito de que os discentes se apropriassem dos conhecimentos significativos e pudessem utilizá-los nas suas pesquisas, assim como tenho feito.

Os percursos metodológicos da pesquisa serão descritos a seguir. É necessário destacar que esses são caminhos traçados para atender ao objetivo primário desta pesquisa, o qual é identificar as estratégias de ensino-aprendizagem, utilizadas pelas professoras para efetivação do letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro, localizada em Petrolina-PE.

3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA

Para a realização desta investigação, será utilizada a abordagem qualitativa. Conforme Gil (2002, p. 133), a análise qualitativa “depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Assim, o pesquisador irá trabalhar com a exploração do conteúdo, como também com interpretações de ideias e de significados, bem como com o que essas representam para atingir os objetivos propostos.

No livro *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, os autores Bogdan e Biklen (1994) fazem referência aos investigadores da pesquisa qualitativa como diretamente preocupados com o contexto. Com isso, relaciono essa fala à realidade desta pesquisa sobre as práticas, dado que, quando eles falam que as ações podem ser melhor compreendidas ao serem observadas no ambiente a ser investigado; onde elas ocorrem, fica perceptível a relevância de investigar as práticas literárias exatamente como elas são pensadas e desenvolvidas no contexto escolar.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam algumas características da abordagem qualitativa. São elas:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- A tendência é que os investigadores qualitativos analisem seus dados de maneira

indutiva;

- Na abordagem qualitativa, o significado tem grande importância.

3. 2 A PESQUISA DE CAMPO E A ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR

Nesta pesquisa, adotou-se como método o estudo de campo a partir de uma inspiração fenomenológica, por direcionar os estudos exploratórios do fenômeno das práticas pedagógicas de letramento literário em sala de aula. Gil (2002, p. 53) diz que na pesquisa de campo “estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. Dessa forma, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”.

Um ponto importante deste método de pesquisa é poder vivenciar a prática, ao mesmo tempo, em que realiza a pesquisa, pois experienciar a própria realidade contribui, ainda mais, para o destringir de práticas que objetivam formar cidadãos criticamente letrados. Por isso, o estudo de campo torna-se relevante porque “o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo” (GIL, 2002, p. 53).

Em conjunto com a pesquisa de campo, será utilizado o estudo de caso etnográfico. De acordo com Lüdke e André (2013), nas metodologias qualitativas, a abordagem etnográfica é talvez uma das mais antigas. Embora os antropólogos tenham desenvolvido seus procedimentos metodológicos e interpretativos, a etnografia, no entanto, é pelo menos tão antiga quanto a obra de Heródoto, o pai da história, pois em muitas das histórias ele narra, descreve e interpreta as realidades observadas do ponto de vista conceito de seus protagonistas.

O processo de geração de informações é o que dá sentido ao trabalho de campo ou estudo de caso; é o momento mais complexo de uma investigação enquadrada na abordagem qualitativa. É o momento em que o pesquisador produz sua imersão no caso a ser estudado.

Uma das premissas do estudo de caso é que são as experiências do pesquisador que apontam o que e como investigar. O estudo de caso etnográfico caracteriza-se pela falta de sistematização. Sobre o etnógrafo e suas pesquisas, André (2005, p. 17), menciona que ele se depara com “[...] diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor”. A autora (2005) destaca que uma das vantagens do estudo de caso da prática escolar é a capacidade de retratar situações reais do dia

a dia escolar, sem descuidar da complexidade e da dinâmica natural. Nenhum trabalho de campo é igual a outro, mesmo que seja realizado no mesmo local. Isso diz respeito às próprias vivências no ambiente, que são distintas.

Sobre o estudo de caso, André (2005, p. 46) afirma que outra qualidade atribuída é:

O seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões, assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas.

André (2005) enfatiza que, para entender como a escola é dinâmica, é importante estudar algumas áreas como: a institucional/organizacional, a instrucional/pedagógica e/ou a sociopolítica/cultural. Essas são três dimensões que ajudam a entender como as pessoas se relacionam na escola. Considerando-se a perspectiva da dimensão instrucional ou pedagógica como contexto desta pesquisa, destacamos que, para André (2005), essa dimensão se dá quando o professor e os alunos se encontram para aprender juntos. Nessas situações, estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e materiais didáticos, a linguagem, dentre outros aspectos.

3.4 O UNIVERSO DA PESQUISA: CONHECENDO O LÓCUS E OS PARTICIPANTES

3.4.1 Ambiente da pesquisa²

Como já foi relatado no início, mas é importante retomar, o motivo/critério relevante na seleção da Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro como *lócus* da pesquisada foi a minha vivência de estágio, momento em que presenciei uma professora, apresentando práticas exitosas de leitura, relacionando-as com os valores sociais. Além disso, foi para essa instituição que levei os projetos de extensão, propostos pela instituição de graduação.

Nessa intenção, Lüdke e André (2013) afirmam que:

A justificativa para o pesquisador manter um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem é naturalmente que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira, as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 12).

² Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) do *lócus* de pesquisa.

O local de realização desta pesquisa foi a EMPDR, situada à Avenida principal, S/N — Projeto Senador Nilo Coelho C3, setor irrigado da zona rural de Petrolina–PE. Foi criada em 2016, com a denominação de Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro, que anteriormente era denominada Escola Municipal Nova C3. A escola funciona em um prédio cedido, parcialmente, pela Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF), no qual ainda se localizam cinco salas fechadas, as quais são utilizadas como depósito para a CODEVASF. Vejamos a fachada da escola a seguir.

Figura 2: Fachada da EMPDR



Fonte: Material da pesquisa

A estrutura física da EMPDR segue da seguinte forma: quatro salas de aula, dois banheiros para alunos, um banheiro para funcionários, uma cozinha, uma sala de leitura, um pátio sem cobertura, sala de coordenação, sala de professores, um hall de entrada que também funciona como recepção, uma secretaria e uma pequena sala de gestão.

A Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro atende as modalidades de Educação Infantil (Pré-Escola I e II) e Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano). Consoante os dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2023, esse estabelecimento de ensino atende a 142 alunos, da vila C3 e de lotes de irrigação circunvizinhos.

A EMPDR funciona em um prédio da CODEVASF, onde algumas salas foram cedidas, em 2006, à professora Vania Sato. Ao sentir a necessidade de uma instituição que atendesse alunos em fase de alfabetização, ela solicitou uma sala ao presidente do bairro da época, o senhor Antônio Erasmo, que lhe cedeu a sala da associação nesse prédio. A referida escola passou a denominar-se, então, Camila Branco de Almeida, Anexo I C3, a partir do dia 18 de novembro de 2014, antes chamada de NM12. A instituição de ensino recebeu esse nome em

homenagem a uma ex-aluna da escola sede, atropelada no ano de 2009.

O nome da referida escola é em homenagem à Patrícia Duarte Ribeiro, nascida em 01/10/1975 no hospital Dom Malan, na cidade de Petrolina. Patrícia é uma das filhas de Lourival Ribeiro, funcionário da CODEVASF há 39 anos (mais conhecido como Vavá) e Maria José Duarte Ribeiro, a querida Maria de Vavá. Eles chegaram à Vila do C3 em 17/02/1987 e, nessa comunidade, construíram e alicerçaram suas vidas, viveram os melhores anos de suas vidas e colheram sementes de alegria e prosperidade.

Patrícia Duarte Ribeiro, menina alegre, carinhosa, querida por todos na comunidade; corria, brincava nessa Vila quando ainda se contava nos dedos as poucas casas que existiam. Descobriu, na escola, a sua maior alegria. Foi uma das primeiras alunas da Vila e tinha uma alegria imensa pelos estudos, pelas pessoas e pela vida. Foi tirada dessa vida aos dezessete anos.

Subitamente, partiu em 07/01/1992, deixando um vazio nunca preenchido. Patrícia não chegou a estudar na escola em que futuramente receberia seu nome, mas em homenagem a ela e seus pais, que foram um dos primeiros moradores da comunidade, a escola recebeu o nome de Patrícia Duarte Ribeiro.

A comunidade atendida é de famílias que trabalham nos lotes de fruticultura irrigada, situados no entorno da comunidade. O poder aquisitivo desses moradores é de assalariados; trabalhadores rurais, fichados em empresas agrícolas da região, atravessadores de compras de frutas locais, diaristas em capina de mato de pequenos produtores rurais, de colhedores de frutas regionais, batedores e passadores de frutas da comunidade. Outra fonte de renda é a Central de Abastecimentos (CEASA), construída na vila para atender a demanda das fruticulturas transportadas para vários estados do país, além da exportação para os Estados Unidos da América, Japão, entre outros países.

É uma comunidade participativa nos acontecimentos escolares, embora muitos não tenham concluído os estudos ou sejam alfabetizados. A grande maioria dos pais faz a sua parte na educação dos seus filhos como pode. São cristãos, católicos e evangélicos.

3.4.2 participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram: professoras³, estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e a coordenadora pedagógica da EMPDR, localizada na área rural de Petrolina, no estado de Pernambuco. É válido destacar que esta pesquisa não tem a pretensão de analisar as

³ O termo “professoras” foi adotado porque, do 1º ao 5º ano, as turmas são assumidas, somente, por mulheres.

práticas literárias de todo o universo de estudantes existentes na referida escola, pois o foco principal está nas estratégias utilizadas por professores para efetivação das práticas de letramento literário.

O estudante é muito importante nesse processo, por ser o reflexo dessas práticas. Por isso, para poder identificar quais são essas práticas, abarcando uma diversidade e atingir o objetivo *in loco*, foi feito um recorte do quantitativo de estudantes por turma, uma vez que será inviável a colaboração de todos(as) os(as) discentes. Vejamos a descrição dos participantes e o quantitativo de cada grupo a seguir:

Quadro 2: Colaboradores da pesquisa e quantitativo

GRUPOS DE PARTICIPANTES	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
Professoras	1.º Ano	1
	2.º Ano	1
	3.º Ano/5.º Ano	1
	4.º Ano	1
Estudantes	1.º Ano	2
	2.º Ano	2
	3.º Ano	3
	4.º Ano	5
	5.º Ano	4
Coordenadora Pedagógica⁴	Única coordenadora da escola	1

Fonte: Elaborado pela autora

Para tal pesquisa, utilizou-se como amostragem as práticas com a literatura de quatro professoras, do 1.º ao 5.º ano (a professora do 3º ano é a mesma do 5º ano), bem como os reflexos dessas práticas na formação dos estudantes por meio da colaboração de dezesseis estudantes das turmas de 1.º ao 5.º ano. Vale ressaltar que toda a pesquisa foi norteada pelos preceitos éticos a partir de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o parecer de número: 5.912.416 (anexo A), para a pesquisa poder ser realizada com seres humanos.

A escola possui duas turmas de Educação Infantil, pré-I e II (uma de cada), pois a localidade é pequena e não possui Centro Municipal de Educação Infantil — CMEI (a escola acolheu essas duas turmas), e cinco turmas de anos iniciais, com as turmas de 1.º ao 5.º ano (uma turma de cada). Foram incluídas as quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da escola-campo de pesquisa. Foram excluídos(as) os(as) professores(as) da educação infantil da escola em questão, pois a pesquisa contemplou apenas os anos iniciais.

⁴ Assim como foi justificada a utilização do termo anterior, a mesma situação se aplica à coordenação, pois é direcionada por uma mulher.

Dessa forma, a realização da pesquisa se deu nos anos iniciais, por ser a fase em que se iniciou o interesse de pesquisa, desde o estágio da pesquisadora na graduação, como já justificado na introdução. Com isso, justifica-se o critério de inclusão das professoras desse nível de ensino.

A escola possui apenas uma coordenadora pedagógica, incluída na pesquisa. Dessa forma, não houve critério de exclusão. A ideia inicial foi de selecionar cinco estudantes de cada turma, no entanto, por meio dos critérios de inclusão, não foi possível atingir esse quantitativo. Então, totalizamos dezesseis estudantes, os quais foram suficientes para compreender os reflexos, resultantes das suas práticas de leitura. Foram incluídos apenas esses estudantes, os quais precisaram seguir alguns critérios, como, por exemplo, residir na mesma localidade da escola por questões de acessibilidade.

Outro critério de inclusão foi de que esses estudantes fossem escolhidos a partir de níveis diferentes de leitura (mesmo que estivessem em um nível de leitura inicial; de imagens), pois era preciso contemplar características leitoras distintas por meio de textos literários. Isso foi verificado junto à professora de cada turma a partir da avaliação diagnóstica. Apesar de termos estabelecido esse critério, alguns alunos apresentaram níveis semelhantes, pois a seleção foi afunilada e ficaram poucos estudantes. Os (as) demais estudantes que não se enquadraram nos critérios mencionados foram excluídos da pesquisa, pois não era possível contemplar a colaboração de todos (as).

Apesar de serem selecionados um quantitativo de estudantes de cada turma para participarem da pesquisa, o foco maior da observação participante ocorreu nas turmas de 4º e 5º anos por compreendermos que essas turmas fazem parte de todo um processo desenvolvido na escola, desde o 1º ano dos anos iniciais, ofertado pela EMPDR. Então, essas duas turmas representam o encaminhamento para a conclusão de um ciclo de ensino-aprendizagem: os anos iniciais do ensino fundamental.

3.5 INSTRUMENTOS PARA A GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos de geração de dados: questionário com perguntas abertas para traçar o perfil profissional e leitor das professoras, entrevista semiestruturada (com as professoras, coordenadora e estudantes) e observação participante (das professoras e dos estudantes), como bem aponta as “exigências de uma pesquisa de campo” (GIL, 2002, p. 132).

Para registrar as observações, foi utilizado o diário de bordo da pesquisadora. Já para registrar as produções dos alunos, foram utilizados os diários literários. Para contribuir com a

melhor visualização das vivências literárias na escola, a pesquisadora realizou registros fotográficos dos materiais utilizados nas práticas de ensino-aprendizagem (livros, decorações, produções textuais, cartazes, entre outros) e dos(as) estudantes (o rosto não será mostrado nas fotografias) a fim de exemplificar os caminhos metodológicos percorridos pelos docentes. Além disso, por meio da observação, foi realizada uma descrição de algumas leituras propostas em sala de aula pela professora da turma no que diz respeito aos textos literários.

3.5.1 O questionário e sua contribuição neste estudo

Como instrumento desta metodologia, foi utilizado o questionário. Esse instrumento foi utilizado na intenção de mapear o perfil das professoras participantes, já que facilitaria a resposta imediata e facilitaria a obtenção dos dados.

Bogdan e Biklen (1994) explicam que os questionários são uma boa maneira de obter informações de inúmeras pessoas que podem não ter tempo para comparecer a uma entrevista ou participar de experimentos. Eles permitem que as pessoas tomem seu tempo, pensem sobre isso e voltem ao teste mais tarde. Os participantes podem expressar suas opiniões ou sentimentos em particular sem se preocupar com a possível reação do pesquisador. Infelizmente, algumas pessoas ainda podem estar inclinadas a tentar dar respostas socialmente aceitáveis. As pessoas devem ser encorajadas a responder às perguntas da forma mais honesta possível para evitar que os pesquisadores tirem conclusões falsas de seu estudo.

Os questionários geralmente contêm perguntas de múltipla escolha, escalas de atitude, perguntas fechadas e perguntas abertas. A desvantagem para os pesquisadores é que eles tendem a ter uma taxa de resposta bastante baixa e as pessoas nem sempre respondem a todas as perguntas e/ou não as respondem corretamente (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Nesta pesquisa, o questionário foi utilizado visando obter o perfil das professoras da EMPDR, no que diz respeito à sua formação, frequência de leitura, tipos de leitura, entre outras questões importantes para compreensão das características leitoras das professoras colaboradoras.

3.5.2 A entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi uma das técnicas utilizadas pela pesquisadora para levantar dados, visto que apresenta uma maior flexibilidade nas respostas e possui utilização frequente nas pesquisas qualitativas no âmbito educacional. Lüdke e André (2013, p. 34)

afirmam que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”. Essa técnica é “um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto mediante uma conversação de natureza profissional”. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197).

A entrevista precisa ser bem planejada. De acordo com Gil (2002, p.117), “a estratégia para a realização de entrevistas em levantamentos deve considerar duas etapas fundamentais: a especificação dos dados que se pretendem obter e a escolha e formulação das perguntas”.

As entrevistas foram realizadas com as professoras e com alguns dos alunos da EMPDR. O objetivo foi conhecer as percepções sobre as práticas literárias nas diferentes turmas da escola. Com relação às professoras, a entrevista seguiu também outro ponto, que foi em relação ao processo de formação docente (inicial e continuada). Esse diálogo foi crucial para compreender os desafios existentes desde a formação acadêmica.

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas em uma conversação informal (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 197).

As entrevistas foram realizadas mediante autorização prévia a partir da leitura e concordância do TCLE. Todos os direcionamentos da entrevista foram esclarecidos com antecedência, até para verificar a aceitação ou não de participação na pesquisa, tanto por parte das professoras e coordenadora, quanto por parte dos alunos e seus responsáveis.

A maior dificuldade encontrada foi a disponibilidade das professoras, tendo em vista que elas tinham outras ocupações no horário oposto às aulas. Então, tivemos em vista organizar da melhor forma, no horário sugerido e disponibilizado pelos sujeitos participantes. Três professoras deram a entrevista durante o intervalo dos alunos, durante 15 minutos, em dias alternados. Como o tempo não era suficiente, o pessoal do apoio e da gestão se disponibilizaram a ficar mais 15 minutos com os alunos, realizando as atividades propostas no plano. A quarta professora foi a única que se dispôs a dar a entrevista em sua residência, no fim de semana. Assim, as entrevistas com cada professora tiveram duração máxima de 30 minutos.

A entrevista com os alunos também foi feita individualmente, na sala de leitura da escola. Foi uma entrevista dinâmica e fluida. Antes de iniciar a entrevista, foi realizada uma breve explicação sobre as intenções e objetivos, utilizando-se de uma linguagem mais acessível ao público entrevistado. A maior dificuldade de obtenção de respostas foi com os participantes menores, especificamente das turmas do 1º e 2º ano, pois esses ficaram mais tímidos e

abordavam outros assuntos aleatórios, como as próprias vivências ao sair da escola. Nesses momentos, foi preciso retomar as perguntas e direcioná-los para se ter uma melhor compreensão. Foram estratégias na realização da entrevista, visto que o pesquisador precisa ser hábil e buscar assegurar uma entrevista minimamente de qualidade, corroborando com a fala de Gil (2002, p. 117) quando diz que “o entrevistador deverá ser bastante habilidoso ao registrar as respostas. Deverá ter a preocupação de registrar exatamente o que foi dito. Deverá, ainda, garantir que a resposta seja completa e suficiente”.

3.5.3 A observação participante

A observação participante é provavelmente a técnica de pesquisa mais característica da etnografia. A observação participante é herdeira da corrente naturalista que tem buscado descrever o comportamento dos seres vivos em seu ambiente natural, observar e descrever seu comportamento. O mesmo acontece nas ciências sociais, com os pesquisadores se deslocando para o ambiente natural onde ocorre o comportamento humano, só que nestes casos é um ambiente social. A observação é sempre subjetiva (ZABALZA, 2010).

Analisar a observação participante implica analisar o subjetivo; supõe rever a distância social e cultural em relação ao que é visto. A participação é um problema teórico menor. A participação é uma questão técnica; a presença social de um indivíduo em um grupo social que lhe é estranho e só pode ser resolvida em função do grupo que o acolhe (ZABALZA, 2010).

De acordo com Lüdke e André (2013), é preciso um planejamento, uma organização conforme o objeto a ser investigado. É preciso delimitar esse objeto. O resultado desses direcionamentos é que:

Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaçotemporal, ficam mais ou menos evidentes quais os aspectos do problema serão abrangidos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações, etc. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 25 e 26).

O objetivo da observação participante é acumular um corpus de informação etnográfica que facilite a elaboração do conhecimento sobre problemas das ciências sociais. Esse corpo de conhecimento é alcançado sobretudo pela inserção do pesquisador no cotidiano dos atores, ou seja, graças à experiência do trabalho de campo. A maneira preferida de registrar o que um etnógrafo vê, ouve e vivencia no diário de campo (FAZENDA, 2014).

Ao realizar a observação participante, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas

que aspira estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16). Nessa direção, esse tipo de observação instiga o pesquisador a realizar trocas com o universo investigado e a tendência é a sistematização dos aspectos observados.

É nesse sentido que a observação participante foi fundamental para esta pesquisa porque essa possibilitou que a pesquisadora adentrasse o cotidiano, as vivências e as experiências, capturadas dos reflexos da cultura escolar presente, corroborando com a fala de André (2005, p. 16), “a etnografia é a tentativa de descrição da cultura”.

Na próxima subseção, apresentaremos alguns dados e informações a respeito dos dois tipos de diários utilizados para registros dos dados.

3.5.4 O diário de campo e o diário literário

Outro instrumento utilizado para geração de dados foi o diário. Nesta pesquisa, utilizamos o **diário de bordo** para anotações dos pontos importantes pela pesquisadora, os quais foram identificados na observação participante, mediante o olhar fenomenológico da pesquisadora. Com isso, observar e registrar no diário de bordo: o cotidiano, as práticas, as vivências, dentre outros aspectos, relacionados à literatura na escola, foi de suma importância para atingir os objetivos desta pesquisa.

No início das observações, comecei a pensar sobre como poderia obter os dados sobre as práticas literárias dos discentes. Mesmo com o apoio do diário de bordo para realizar as anotações dos pontos precisos das aulas, senti a necessidade de ter algo do qual os alunos pudessem se apropriar e se sentirem à vontade para expressar o seu entendimento e as suas particularidades. Foi então que surgiu a ideia de entregar aos alunos diários literários (pequenos cadernos), seguindo uma proposta bem semelhante aos diários de leitura, na intenção de que os discentes registrassem cada observação, interpretação e inferências acerca da obra literária proposta pelas professoras ou até selecionada por eles, a depender de cada vivência.

O **diário literário** foi uma forma de os alunos destacarem o que entenderam, recontar, fazer relações, entre outras possibilidades, livremente. As professoras participaram das interações e socializações como mediadoras, sem imposições, mas isso não significa que elas não pudessem sugerir ajustes, a exemplo da forma de produção, o gênero textual a ser contemplado, visto que tudo é direcionado segundo o planejamento de cada docente. Para o diário ter uma relação ainda mais estreita com a pesquisa, com a professora, pensamos em um título. O diário passou a ser nominado da seguinte forma: “Pedras preciosas: um diário literário

para chamar de meu mundo”, relacionado também com o título da pesquisa.

O termo “literário” foi colocado para enfatizar o tipo de diário, tendo em vista o estudo das práticas literárias. A escolha desse tipo de registro se deu por meio da necessidade de que os estudantes colaboradores pudessem registrar as vivências literárias em sala de aula segundo a proposta da professora da turma. É como um diário de leitura. Esse é o objetivo do uso, pois o diário de leitura é uma ferramenta que permite que os alunos registrem suas experiências e pensamentos sobre as leituras realizadas.

A compra dos cadernos foi realizada pensando em algo simples, mas também em um espaço onde os discentes se sentissem motivados, livres para destrinchar as suas produções. Para que os cadernos não ficassem sem identificação, eu fiz um *design* no aplicativo Canva⁵ para personalizá-los, conforme a proposta do título. Vejamos a seguir como ficou a capa dos diários literários:

Figura 03 — Personalização da capa do diário literário



Fonte: Material de pesquisa

Os diários literários foram entregues aos alunos colaboradores da pesquisa na primeira semana do mês de março. Além disso, também foi explicada a proposta para a sua utilização, tendo sido destacados os momentos de escrita, os quais deveriam ser praticados após o trabalho com algum texto literário em sala de aula, na sala de leitura, no pátio ou para leitura em casa. As professoras do 4º e 5º anos já tinham como estratégia o registro do entendimento das leituras,

⁵ CANVA Graphic Design, Vídeo Collage, Logo Maker. **Aplicativo de Arte e design**. Versão. 2.120.0. Sydney, AU: Canva, 2021. Recuperado de: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.canva.editor&hl=pt_BR&gl=US

no entanto, esse era elaborado no próprio caderno dos(as) discentes. O principal objetivo do diário literário foi poder, a partir dele e das observações, analisar qual a contribuição dos textos literários no contexto escolar para o desenvolvimento do protagonismo leitor e formação sociocultural do estudante, ou seja, buscar atender os objetivos da pesquisa.

Através da utilização do diário de leitura, foi possível estimular o aluno a desenvolver habilidades de leitura e escrita de maneira mais autônoma e reflexiva. Além disso, ressalta-se que o uso do diário de leitura possibilitou uma maior compreensão do texto lido pelo aluno. Cosson (2014, p. 121–122), o diário de leitura “não se define como apenas a transposição do diário íntimo para o ambiente escolar [...] é um registro das impressões do leitor durante a leitura do livro [...]”. Nesse aspecto, o diário é uma ótima ferramenta nos anos iniciais do ensino fundamental, período em que os alunos estão em processo de alfabetização e precisam desenvolver habilidades de leitura e escrita. No entanto, para maximizar os benefícios do diário de leitura, é necessário que os professores estejam preparados para orientar seus alunos na tarefa de escrever sobre suas leituras.

Os dados gerados na pesquisa por meio das observações, entrevistas, questionário e registros nos diários (de bordo e literário) foram cruzados com os embasamentos teóricos e analisados a partir da triangulação dos dados.

3.5.5 A análise de dados a partir da triangulação

A partir da utilização de uma diversidade de instrumentos: entrevistas, observação participante e diários, em relação à análise dos dados, adotou-se como procedimento a triangulação dos dados. Sobre a triangulação, Minayo (2005) destaca que:

A triangulação é um conceito que vem do interacionismo simbólico, sendo desenvolvido, dentro da nossa corrente, primeiramente por Denzin (1973), significando a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Seu uso, na prática, permite interação, crítica intersubjetiva e comparação. (MINAYO, 2005, p. 29).

A partir disso, pode-se captar sentidos nas falas dos entrevistados, por meio de associações, comparações e assimilar divergências. Com isso, relacionam-se os dados a partir dos dados revelados pelas interpretações com as referências basilares. Para Gil (2002, p. 168),

“a análise cogita organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”.

As entrevistas realizadas com as professoras (Ver apêndice A) foram organizadas e divididas em três eixos temáticos:

- a) A formação inicial;
- b) A formação continuada;
- c) A prática literária na escola (Aqui envolve também a observação participante da prática, os projetos desenvolvidos na escola, as estratégias utilizadas para o alcance dos objetivos de ensino-aprendizagem, entre outras perspectivas).

Já com a coordenadora, a entrevista (Ver apêndice B) foi dividida em:

- a) A formação continuada;
- b) A prática literária na escola enquanto olhar de coordenação pedagógica.

As entrevistas com os alunos foram direcionadas de maneira adaptada, com uma linguagem mais acessível para compreender o contato deles com a leitura literária e sua motivação.

4 A CULTURA ESCOLAR E A FORÇA DO PROFESSOR: A RESSIGNIFICAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO

Antes de falar sobre a cultura escolar, é preciso abordar conceitos presentes no meio social em que essa cultura se encontra fincada. Desse modo, é crucial trazer uma breve apresentação sobre alguns termos práticos presentes nos estudos de Pierre Bourdieu, um renomado pensador que deixou contribuições importantes a partir de sua Sociologia sofisticada. Visando compreender melhor a diversidade da sociedade em que estamos inseridos, o autor apresenta conceitos importantes em seus estudos, como campo, *habitus* e capital. Essa sociedade possui símbolos e regras próprias de uma política social em busca de hegemonia, então, é possuidora de suas próprias características. Em sua trajetória, Bourdieu teve em vista articular esses conceitos ao diálogo possível com a vida humana por meio das relações sociais. A seguir, serão abordados os conceitos mencionados.

O conjunto de influências que o indivíduo sofre ao longo dos anos é denominado por Bourdieu de *habitus*. Esse conceito nada mais é que:

[...] sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro (BOURDIEU, 1994, p. 60–61).

Dessa forma, quando se fala em *habitus*, estamos falando de um sistema de posições sociais que articula a sociedade com o comportamento individual de cada sujeito. Se o indivíduo tem uma ideologia política, por exemplo, isso poderá refletir sobre as práticas sociais do grupo em que se encontra. Não obstante, se pensarmos o contexto escolar, percebe-se que o comportamento de cada sujeito (professor, aluno, coordenador, etc.) está inter-relacionado com as trocas de saberes que cada um, na sua individualidade, possui e socializa entre os demais.

Depreende-se, nesse sentido, que na instituição escolar há propostas estipuladas na relação entre o indivíduo e o grupo. Deve haver a aceitação das medidas desencadeadas pela instituição, pois a forma de compreender o *habitus* de cada indivíduo está associada com as singularidades na qual a cultura daquela instituição está imersa. Por outro lado, o sujeito também será ator/agente na organização dessas medidas, pois, ao mesmo tempo que ele aceita as imposições, também irá condicioná-las, realizando uma articulação da sua trajetória

individual com as estruturas práticas.

Ao passo que o indivíduo adquire o *habitus*, ele poderá articular ao desenvolvimento prático da vida, especialmente quanto aos assuntos relativos aos campos sociais em que poderá atuar. Por exemplo, o âmbito educacional, onde o sujeito poderá ter o engajamento educacional, que o conduzirá ao desenvolvimento para viver em sociedade da melhor forma. Isso pode ser bem visualizado desde os primeiros anos de escolaridade a partir da preparação do discente para a cidadania.

Outro conceito muito importante apresentado por Bourdieu (1989) é o de campo, mais especificamente “campos sociais”, os quais dizem respeito aos espaços de inserção dos indivíduos, possibilitando a construção de relações. Para o autor, “um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 72). Logo, um campo entrelaça as relações objetivas entre os indivíduos, partindo de finalidades específicas. A prática desses fins depende da posição de localização do agente. A partir dessa posição do campo, os agentes direcionam as suas forças, o que, ao modo de Bourdieu, seria capital. Assim, eles determinam limites, mudanças, virtudes, buscando constituir o próprio espaço de atuação.

Esses conceitos elencados por Bourdieu corroboram com a constituição de saberes, ideias e comportamentos que influenciam o modo de ser e agir tanto do ser individual quanto do coletivo. Essa forma de organização social é parte de toda uma estrutura cultural de um povo. A cultura é uma espécie de “espelho”, que retrata aquela sociedade e seus hábitos, valores, vivências, entre outras particularidades. Então, pode-se dizer que a escola, como espaço de (trans)formação, também possui a sua estrutura cultural, abordada por estudiosos da área como **cultura escolar**. Trazer uma abordagem acerca da cultura escolar se faz necessária porque esse é um conceito que abarca tudo o que buscamos nas entrelinhas desta pesquisa: os saberes, as práticas, o ser docente, o ser leitor, entre outros aspectos que envolvem o que/conforme foi conduzido nas práticas literárias no contexto escolar. A diversidade cultural e étnica em uma sociedade pode ter um impacto direto na forma como os mestres abordam o ensino e se comunicam com seus alunos.

Julia (2001) aborda a cultura escolar da seguinte maneira:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p.10)

Nessa perspectiva, a cultura escolar é o conjunto de normas que direcionam o fazer pedagógico na escola e faz parte de um dos eixos que Julia (2001) traz como base para o entendimento da cultura escolar como objeto histórico. Os outros dois eixos são a avaliação do papel desempenhado pelo educador no seu processo de profissionalização e a análise dos conteúdos e das práticas na escola.

Nas diversas reuniões escolares e planejamentos pedagógicos, uma tecla é sempre acionada, sendo a avaliação de crescimento da escola em geral, dos resultados, dos avanços, das realizações, dos obstáculos, do que precisa mudar. Esse apontamento reafirma que, por mais que exista um currículo e normativas comuns às escolas, no fim, cada escola possui a sua maneira de fazer. Embora o caminho seja replicado, esse continuará com a sua peculiaridade no fazer pedagógico e isso é característico da cultura daquela escola em específico, envolvendo seu público, a sua localização, o seu material disponível, a sua equipe e a sua realidade na totalidade.

Julia (2001) fala que as culturas infantis também podem ser compreendidas como cultura escolar, as quais se desenvolvem nos pátios de recreio. Isso lembra bem a vivência das leituras por meio dos projetos, de rodas de leitura, os livros dispostos em um tapete, o cenário de um piquenique literário, entre outras, com a intenção de vivenciar o desenvolvimento de uma cultura de leitura distinta. Não é a mesma leitura a que as crianças costumam ter acesso entre as quatro paredes da sala ou em ambientes externos ao espaço escolar, como em casa, por exemplo. São momentos de deleite, sendo experiências importantes para a formação do leitor; é o prazer alinhado à aprendizagem, organizados, previamente, e direcionados pelos professores e demais partícipes da escola.

Partindo da fala de Julia (2001) sobre a relevância de analisar as normas e práticas escolares, considerando “[...] o corpo profissional dos agentes, os quais são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (JULIA, 2001, p.11), serão apresentados, no decorrer do texto, estudos e contribuições acerca desse agente da cultura escolar, que com a sua força e reinvenção cotidiana, é um “plantador de esperança”, como bem narra o cordel do cearense Bráulio Bessa:

A Força do Professor

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão

armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Porém não sinta vergonha
não se sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
Nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Um arquiteto de sonhos
Engenheiro do futuro
Um motorista da vida

dirigindo no escuro
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
porque ainda acredito
na força do professor.
(Bráulio Bessa)

Assim como pode ser observado no cordel, a força do professor é perceptível ao longo de toda a sua prática e o desafio no seu processo de formação é só um dos obstáculos.

4.1 REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As normas para a preparação de professores são estabelecidas da seguinte forma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), n.º 9.394/96, Art. 61: para atender aos objetivos dos diversos níveis e modalidades de ensino, bem como às características de cada etapa de desenvolvimento do educando, a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos: — A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a formação em serviço; — O aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (PIMENTA e GHEDIN, 2005).

A referida Lei determina que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á ao nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Esse dispositivo tem por objetivo garantir que os professores sejam adequadamente preparados para atender às normas estabelecidas para a educação básica (SAVIANI, 1997).

Fica evidente que a questão da formação do professor não se encerra com um curso de licenciatura ou bacharelado, mas sim, em uma busca contínua de novos conhecimentos para melhorar suas aulas. É poder colocar em prática toda sua teoria, tendo um bom desempenho em sala de aula, além de buscar ótimos resultados para sua vida profissional e para os seus alunos.

Países como Portugal e Estados Unidos começaram a estudar a formação de professores na década de 1980, e o Brasil seguiu o mesmo caminho na década de 1990. A preparação de professores tem sido um tema quente nos debates sobre educação desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a

aprovação da LDBEN em 1996. A crescente atenção ao tema, no entanto, indica uma lógica regida pelo capitalismo acadêmico, que acaba por tratar essa formação como uma atividade burocrática, descontextualizada e empobrecida de sentidos e significados para o professor.

A formação de professores deve centrar-se no eixo de referência do crescimento profissional, que considera tanto o indivíduo quanto o grupo. Acrescenta-se, ainda, que a competência e a vontade de experimentar dos educadores podem se beneficiar da criação de espaços seguros onde a sua vida pessoal e profissional possam se cruzar.

Acredita-se que os professores devem ser vistos como os principais arquitetos do futuro da profissão docente, em vez de serem apenas uma das muitas partes interessadas. Com base no trabalho de Freire (1992), é importante que os professores deem prioridade à aprendizagem ao longo da vida (que inclui o estudo como um princípio educativo e científico). Há um forte sentido de identidade profissional face ao paroquialismo dos professores e à reflexividade crítica para superar a curiosidade ingênua e promover a curiosidade epistemológica.

Nóvoa (1997) reconhece que os formadores têm prioridades de formação variadas, mas centra-se numa em particular: a que se estabelece no interior da profissão, no quadro de movimentos educativos que ligam os educadores às dinâmicas que ultrapassam os limites disciplinares e curriculares. E, por muitas vezes, esse foco condiz com as necessidades encontradas pelo docente, mas não só isso. É possível, também, que a seleção de determinada formação a ser aprofundada ocorra a partir de critérios como: gostos, maior identificação, proximidade, entre outros.

É de conhecimento geral que a educação moderna é engolfada por uma “escola de massas” que combina demandas de vários setores da sociedade. São exemplos: a instrução da omnilateralidade, a gestão participativa, as inovações tecnológicas, a exigência de resultados e a formação de leitores e escritores competentes na “era da informação”, que, paradoxalmente, apresentam altos índices de analfabetismo no país.

Antes de falar sobre as práticas literárias na EMPDR, é preciso contextualizar o processo de formação do professor. Isso é particularmente relevante para este estudo, pois buscamos não apenas mapear as práticas de ensino-aprendizagem, mas também identificar os desafios ligados a essas práticas. Nesse sentido, é importante entender o contexto de formação do professor desde a base e, depois, buscar compreender como ocorre a prática na escola. Assim, o tema desta pesquisa se insere no quadro mais amplo da preparação de professores para a formação de leitores e escritores, envolvendo os seus saberes e ressignificações. Não podemos falar de práticas em sala de aula sem antes trazer como se deu o processo de formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental e como esse professor vem se (re)construindo

a cada dia.

4.2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E BAGAGEM FORMATIVA DAS PROFESSORAS DA EMPDR: RELATOS DAS ENTREVISTAS

A complexidade do processo de formação docente se dá tanto em sua dimensão inicial, no âmbito das instituições de ensino superior, quanto na formação continuada, nas escolas e outros espaços educativos. Conforme Pimenta (2005), a formação de professores é uma questão crucial para a melhoria da qualidade da educação, por ser através dela que se concretiza a prática pedagógica. E quando falamos de formação do professor, destacamos a sua identidade docente, de ensinar e incentivar a leitura, mas também de ser leitor. Não é por acaso que o professor poderá se tornar uma referência para algum aluno que passou por sua trajetória de ensino. Pensando nisso, como é o perfil leitor das professoras da escola-campo de pesquisa?

Para melhor exemplificar o perfil das professoras participantes da pesquisa, foi elaborado um quadro com alguns dados sobre cada uma e, posteriormente, nas subseções, serão apresentados mais detalhes sobre a formação inicial e continuada dessas professoras, bem como contribuições da coordenadora da escola acerca da formação continuada na EMPDR. Confirmamos o quadro a seguir:

Quadro 3: Dados básicos sobre as professoras colaboradoras

Nome⁶	Idade	Formação	Função na EMPDR
Açucena	Entre 35 e 44 anos.	Pedagogia/ Neuropsicopedagogia/ Psicopedagogia/ AEE	Professora
Aurora	Entre 25 e 30 anos.	Pedagogia/ Psicopedagogia	Professora
Emília	Entre 35 e 44 anos.	Pedagogia/ Coordenação pedagógica e Supervisão escolar	Professora

⁶ Nomes artísticos/fictícios

Frida	Entre 35 e 44 anos.	Pedagogia/ Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia	Professora
Alice	Entre 35 e 44 anos.	Pedagogia/ Gestão e Coordenação Escolar	Coordenadora Pedagógica

Fonte: Dados da pesquisa.

Abordar o perfil de formação do professor não significa restringir os seus saberes às suas formações, pois sabemos que o professor é ou precisa ser um pesquisador, que tem em vista evoluir, ou melhor, atualizar os seus conhecimentos, progressivamente. Então, a formação do professor, como bem afirma Nóvoa (1997, p. 25),

Não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

No questionário, além das formações, foram gerados alguns dados sobre o perfil leitor das professoras, destacando a frequência com que elas leem, os gêneros preferidos que gostam de ler e de quem partiu o seu incentivo à leitura. Assim, foram obtidos os seguintes resultados:

Quadro 4: Perfil leitor das professoras colaboradoras

PROFESSORA	FREQUÊNCIA DE LEITURA	GÊNERO(S) DE LIVROS PREFERIDOS	INCENTIVO DE LEITURA
Açucena	1 vez por semana	Contos clássicos, romances e literatura de cordel	“Meus pais e professores”
Aurora	3 vezes na semana	Romances. Livro preferido: O jardim secreto-francês Hodgson Burnett	“Minha mãe é a minha maior referência”
Emília	De 1 a 2 vezes na semana.	Romances	“Professores dos primeiros anos que estudei”
Frida	Todos os dias	“Leio 1 romance para me distrair, e livros diversos sobre educação e psicologia”.	“Minha mãe foi a maior incentivadora”

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos dados apresentados no quadro acima, observa-se que as professoras participantes realizam leitura, ao menos, uma vez por semana e a leitura de romances é majoritária entre elas. Como base de incentivo, elas destacam a família e os professores. Ter o hábito de leitura é

fundamental, principalmente quando temos a missão de ensinar ao outro, não necessariamente na posição de professor, mas de sujeito que acompanha o processo de formação de um leitor.

Ocorre assim que um professor mal formado forma mal o aluno. Esta visão pode ser apressada, pelo menos em parte, porque facilmente esquece que o professor não poderia ser “culpado”, já que é vítima do mesmo sistema. Mas não se pode deixar de esclarecer que, se ele não aprendeu a ler, não fará os alunos aprenderem a ler. Ao fundo, o sistema se satisfaz com esta miséria, porque, cultivando a falta de leitura ou a leitura trivial e facilitada, mantém a população como massa de manobra. (DEMO, 2006. p. 72).

Para o autor, a formação precária ocorre tanto para o professor quanto para o aluno, pois ambos são vítimas do mesmo sistema, sistema esse que se satisfaz com a falta de leitura da população para que essa seja submissa e facilmente manipulada. Com relação à leitura, quando Demo (2006) fala que o professor precisa ter aprendido a ler para fazer o mesmo com os alunos, é uma discussão indispensável às práticas em sala de aula, já que para mediar um processo, o professor precisa conhecer e ter propriedade. Com a leitura não é diferente.

4.1.1 O processo de formação inicial do professor: O que dizem as professoras da EMPDR?

A formação de professores no Brasil tem sido objeto de discussões e estudos, tendo em vista sua relevância para a qualidade e eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Gatti (2014), as políticas para a formação docente são determinantes para a qualidade da educação oferecida à população, sendo imprescindível que os professores estejam adequadamente preparados para desempenhar suas funções.

A LDBEN, amplo marco normativo que regula a formação docente, expressando a necessidade de se garantir um mínimo de qualidade na preparação dos profissionais da educação, estabelece as diretrizes gerais para a formação dos profissionais da educação. É ele que aborda aspectos importantes como os níveis de formação exigidos, as competências que devem ser desenvolvidas e os conteúdos que devem ser abordados nos cursos de formação inicial (BRASIL, 1996). Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) também emite pareceres e resoluções que regulamentam aspectos específicos da formação docente.

A formação inicial de professores do ensino fundamental, anos iniciais, no Brasil, é um tema complexo e vastamente debatido na literatura educacional. Conforme a LDBEN, a formação dos docentes deve ocorrer ao nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (Brasil, 1996). Entre as diretrizes

que orientam essa formação, estão a valorização da diversidade e o respeito aos direitos humanos. (Brasil, 2017).

De acordo com Gatti (2014), a formação inicial de professores é fundamental para garantir uma educação básica de qualidade. A autora ressalta que essa formação precisa ser consistente, sólida e que prepare o futuro professor para as demandas da sala de aula. Além disso, argumenta que a legislação tem um papel fundamental na garantia desses direitos.

O problema da formação docente é destacado por diversos autores. De acordo com Freire (1992), muitos educadores não se sentem preparados para lidar com o desafio da alfabetização, especialmente em relação às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. O autor sugere que isso pode ser atribuído à falta de programas de formação docente eficazes e ao fato de que muitos professores não têm acesso a recursos didáticos adequados.

Sobre a formação inicial, Freire (1996) enfatiza que ela deve conseguir preparar o professor para as exigências da profissão, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à prática docente. No entanto, muitos programas de formação ainda apresentam lacunas nesse sentido.

O Plano Nacional de Educação (PNE) também estabelece metas para a formação inicial e continuada dos docentes. Entre elas estão: valorizar o magistério público da educação básica para equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente; e garantir nos próximos dez anos planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Apesar de todas essas diretrizes e leis, muitos desafios ainda persistem na formação inicial dos professores do ensino fundamental. Segundo Saviani (2013), um desses desafios é a distância entre a formação acadêmica e a prática pedagógica. O autor sugere que é necessário estabelecer uma conexão mais sólida entre teoria e prática na formação dos professores.

E foi sobre a experiência de formação inicial que iniciei os questionamentos às professoras Açucena, Aurora, Emília e Frida, participantes desta pesquisa, em busca de abordar as percepções delas acerca de sua formação inicial. Assim, os primeiros questionamentos foram na intenção de saber se as professoras vivenciaram momentos de formação acerca de estudos literários, em sua graduação. Caso estivesse vivenciado, como se sentiram e se essa experiência foi produtiva.

Sim, mas tive poucos momentos teóricos sobre a literatura infantil e, menos ainda, momentos práticos que pudessem me ajudar futuramente na sala de aula. A experiência que tive foi produtiva. A gente elaborou um livro de reconto. Cada

discente falava uma parte e ia prosseguindo a história e a gente produziu o livro a partir desse prosseguimento. A gente contava era uma vez...o João e a Maria e o outro colega da sala continuava, que foi no bosque, tipo outro colega da turma concretizava a continuação. A gente elaborou um texto narrativo, com começo, meio e fim. Cada um foi aderindo à sua parte e contribuindo, e no final a gente elaborou um livro. Gostei da experiência porque, no caso, cada um falou muita coisa legal, agregou, cada um falou uma parte da história do livro. Foi contribuindo e aí tinha coisas que você não imaginava e que eles imaginaram. Palavras novas, a gente chegou a conhecer também. Ótimo, né? E o livro foi crescendo. (Professora Aurora, 2023).

Sim, lembro de uma. Quando eu estava cursando pedagogia há cerca de 10, 12 anos, eu trabalhei muito com cordel. É porque o cordel já faz parte da minha família cordelista. Para mim, é comum a vivência do cordel, fazer versos. Elaborei um cordel quando a gente terminou o curso, na despedida do curso, no último dia de aula e fiz um cordel de despedida. Foi... foi uma experiência bem produtiva, os colegas da turma desenvolveram um cordel junto comigo, a gente até publicou o livrinho na faculdade. (Professora Açucena, 2023).

Não, sei que poderia ter tido muito mais experiências. Hoje tenho dificuldades por não ter muito contato com a realidade antes. A realidade não condiz com o contexto passado na formação. Teoria e prática são muito diferentes. (Professora Emília, 2023).

Na verdade, achei uma formação insuficiente. Precisei buscar fora uma formação e material que me desse apoio em sala de aula. Infelizmente, o aluno chega na faculdade sem gostar de ler e a faculdade não consegue dar conta desse déficit. Trabalhar com literatura exige tempo e pesquisa, exige leitura. Eu não passei por experiências significativas, não para mim! Até porque a disciplina de literatura era só sobre apresentação de autores da área. Eu esperava viver a literatura, amo poesias, mas não foi bem assim. (Professora Frida, 2023).

A professora Aurora cita que teve pouca formação acerca da literatura infantil, destacando que a formação prática foi ainda inferior. Ela lembra de uma experiência coletiva com a turma, de reconto da história *João e Maria*, na qual cada discente contribuiu com partes da narrativa do texto. A professora Açucena diz lembrar de uma experiência, sendo a produção de um cordel com a turma para a despedida do curso, gênero esse que já faz parte da cultura da sua família, além de ter publicado o cordel em um livro na faculdade.

Já a professora Emília faz uma crítica, relatando que poderia ter tido mais experiências e que, hoje, tem dificuldades por não ter o contato com a prática antes. Além disso, ela enfatiza que “teoria e prática são muito diferentes”. A professora Frida cita o termo “insuficiente” para definir o seu processo de formação. É possível perceber a crítica feita ao deficit na formação, indicando que foi necessário buscar outros meios para suprir. Ela faz uma crítica também ao sistema, quando diz que o aluno chega à faculdade sem ter gosto pela leitura e a instituição de ensino não consegue dar conta. Outra crítica é quanto ao exagero na apresentação de autores, sendo que outras experiências poderiam ser acrescentadas, como a poesia, destacada por Frida como gênero de seu gosto.

Conforme os relatos, pode-se observar que, apesar de terem acesso a uma formação acadêmica e terem vivenciado alguns (poucos) momentos de contato com a literatura, um dos

principais desafios se refere à adequação entre a formação inicial e as demandas da prática pedagógica. De modo geral, as professoras relataram que, apesar de terem recebido uma formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia, essa foi insuficiente e, por isso, sentiram dificuldades quando começaram a atuar em sala de aula.

Nesse sentido, Pimenta (2018) argumenta que os cursos priorizam geralmente o conhecimento teórico em detrimento da prática pedagógica, ocasionando dificuldades para o professor recém-formado lidar com as complexidades da sala de aula. Da mesma forma, Imbernón (2010) enfatiza que muitas vezes o currículo das licenciaturas não dialoga com os desafios da realidade escolar.

Outra questão pontuada em relação à formação inicial foi quanto aos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica. Se esses contribuíram ou contribuem para o desenvolvimento de estratégias de ensino a partir dos textos literários, na prática docente, em sala de aula, bem como se elas já tiveram a oportunidade de relacionar esses conhecimentos ou não com a prática docente. E o retorno foi o seguinte:

Bom, ajudou. Eu só não consigo implantar muito porque os meus alunos são pequenos na faixa etária. Agora, se fosse numa sala com a idade um pouquinho maior, um quarto, quinto ano... Daria para usar, mas ajuda na minha metodologia que uso hoje porque uso muito a parte do envolvimento de todos na hora da leitura de alguma história infantil... É perceptível que as crianças gostam mais, param para ouvir, até porque é uma criança de cinco, seis para sete anos. Ela tem um curto tempo de atenção, de foco... Ela não consegue focar durante muito tempo, então, colocar o colega para contar a história e pedir que o outro continue, assim como vivenciei na graduação, ajuda bastante a fazer com que eles prestem mais atenção. (Professora Aurora, 2023).

Já. Já consegui aplicar cordéis com eles aqui na escola, com temas, compondo historinhas, para homenagear pessoas, entes queridos, na matemática também e em outras disciplinas também, não só em português. Também gosto de trabalhar a contação de histórias com os alunos, principalmente para aguçar a interpretação de texto deles. (Professora Açucena, 2023).

Eu não consegui trazer nenhuma contribuição da minha faculdade para a minha sala de aula sobre a literatura. Consegui trazer alguns ensinamentos sobre as fases de desenvolvimento da criança... Sobre os processos de aprendizagem... Mas sobre literatura, não. Costumo dizer que sou uma professora curiosa, que gosto de pesquisar materiais e conteúdos que me ajudem com os meus alunos. Se tenho curiosidade sobre como atingir um objetivo, tipo incentivar a criança a ler, eu vou lá na internet e pesquiso materiais lúdicos e organizo atividades legais. Sou muito de buscar, de aprender mais e mais. (Professora Emília, 2023).

Não, não consigo aproveitar nada. Tenho que pesquisar atividades e ideias por fora. (Professora Frida, 2023).

Conforme as falas das professoras, os conhecimentos da graduação não atingiram as suas expectativas. A professora Aurora diz que esses conhecimentos ajudaram, mas que ela não consegue implantar com a sua turma por serem crianças de pouca faixa etária. Açucena diz que

consegue trabalhar com cordéis com os seus alunos e que leva isso para outras disciplinas, não apenas português. Além disso, ela acrescenta que gosta de trabalhar com a contação de histórias para estimular a interpretação de texto dos alunos.

As professoras Emília e Frida relatam a insatisfação de não terem recebido o suporte necessário na graduação para que pudessem trazer contribuições para a sala de aula. Elas falam que tiveram que buscar outros meios. Essas perspectivas podem ser evidenciadas nas seguintes falas delas: “Eu costumo dizer que sou uma professora curiosa, que gosto de pesquisar materiais e conteúdos que me ajudem com os meus alunos” (Emília) e “Eu tenho que pesquisar atividades e ideias por fora” (Frida).

A ausência de políticas públicas efetivas no que diz respeito à formação inicial do professor reflete diretamente nas práticas em sala de aula. É nítida, nas falas das professoras, a precariedade no processo de formação. É crucial, sim, que os docentes busquem meios de aprofundar seus conhecimentos e ampliar suas estratégias de ensino-aprendizagem, mas isso não significa que o professor receba uma formação de qualidade, o que é papel do Estado. Essa responsabilidade pode ser atribuída ao professor. É relevante, sim, que o professor seja um pesquisador, que busque melhorias para a sua prática, mas que isso seja como complemento e não para preencher as lacunas da formação inicial, deixadas pela falta de projetos de reestruturação do currículo da graduação.

Não estava no roteiro da entrevista, mas ao perceber que as professoras trouxeram algumas críticas com relação à dicotomia teoria-prática, surgiu a necessidade de saber qual o ponto de vista delas. O que precisa melhorar, o que falta nas disciplinas do curso de Pedagogia (voltadas para a literatura, especificamente, objeto desta pesquisa) quando falamos de formação inicial do professor.

Pode-se melhorar na questão de ter mais aulas práticas, mais estudos e projetos fora da sala de aula. A proposta de ter a disciplina na faculdade é ótima, vemos muita teoria, porém deveria ter um pouco mais de prática. (Professora Aurora, 2023).

Acredito que a disciplina em si abrange muitos aspectos teóricos. Mas acredito que deveríamos ter mais contato com as crianças, para podermos ver também a reação delas diante da literatura. (Professora Açucena, 2023)

Então, gostei da disciplina, apesar de não ter uma relação forte com a realidade quando chegamos na sala de aula. Aos meus olhos, senti falta da literatura infantil ser mais focada, na prática, ter contato com os “miúdos” (crianças) da educação infantil. (Professora Emília, 2023).

Creio que mais prática, apesar de existir os momentos de prática de estágio, acho que ainda é pouco, se comparada a exigência da realidade em sala de aula, também poderia ser interligada com outros componentes curriculares, acho que seria interessante ver essa interdisciplinaridade (por exemplo: relações étnico-raciais, estágio supervisionado, etc.). (Professora Frida, 2023).

Esses quatro depoimentos nos apontam para a necessidade de melhoria na formação inicial, indicando que a dicotomia teoria-prática ainda é um problema recorrente. Isso é confirmado pela diferença de tempo na realização da graduação das professoras e, ao mesmo tempo, pela semelhança dos relatos. É uma problemática que se repete a cada ano. Nesse aspecto, as implicações destes achados são importantes. Essas falas sugerem que as instituições educacionais precisam fornecer mais apoio aos professores durante sua formação inicial e continuada. Isso pode incluir oportunidades para desenvolvimento profissional contínuo, uma preparação prática, ampliando o diálogo e contato entre universidade e escolas, além de suporte para enfrentar e superar as demandas crescentes dos estudantes na realidade em sala de aula.

A teoria é relevante, mas não isolada da prática. É preciso caminharem juntas, pois uma requer embasamentos uma da outra. Esse contexto corrobora com a fala de Vásquez (2007) quando cita que:

É preciso compreensão de que a teoria em si não transforma o mundo, mas ela pode contribuir para a sua transformação saindo de si mesma, devendo ser assimilada e compreendida pelos professores como uma possibilidade de questionamento da realidade e sua possível transformação. (VÁSQUEZ, 2005, p. 78).

Aprender a ensinar não depende apenas da formação inicial, mas da preparação integral do docente, que se baseia na concepção de desenvolvimento profissional. Ensinar é uma atividade complexa e desafiadora, que requer grande comprometimento, habilidade e paixão. Como mediador, é importante refletir sobre a natureza do ensino e o papel que desempenhamos na formação dos discentes. Ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas também auxiliar os estudantes a desenvolverem habilidades, atitudes e valores, que os prepararão para enfrentar os desafios da vida. É um processo dinâmico e interativo que envolve não apenas o docente, mas também os alunos e o ambiente em que ocorre a aprendizagem.

A formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental consiste em uma área de grande relevância na Pedagogia, visto que é durante essa fase que as bases para a aprendizagem futura são estabelecidas. No entanto, a formação inicial e continuada de professores nesse segmento apresenta desafios significativos que necessitam ser identificados e explorados para que propostas de melhorias possam ser sugeridas. Conforme aponta Tardif (2014), o professor é um profissional que necessita constantemente atualizar seus conhecimentos e técnicas pedagógicas para manter-se atualizado com as constantes mudanças na sociedade e no ambiente educacional.

A formação inicial do professor é apenas o começo de um longo processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. A formação continuada é essencial para o professor poder enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula, adaptar-se às mudanças curriculares, lidar com a diversidade dos estudantes e responder às expectativas da sociedade (NÓVOA, 1997). No entanto, a efetividade dessa formação depende da adequada identificação dos desafios existentes.

A partir do momento em que o professor tem uma formação (aqui, pensa-se em uma formação efetiva, tanto inicial quanto continuada) de qualidade, centrada em múltiplos olhares sobre a prática de leitura na escola, o aluno só tem a ganhar, ao ser inserido, gradualmente, em práticas de letramento. A leitura literária, por exemplo, quando bem trabalhada pelo docente, enriquece a aprendizagem da criança porque a ajuda a relacionar a leitura com seu próprio mundo, permitindo que ela se aproxime, analise e crie novos conceitos a partir de diferentes textos.

Nesta perspectiva, ao reafirmar a importância de uma formação significativa do professor, busca-se enfatizar a magnitude que se tem a interação professor-aluno, considerando o educador como um mediador entre o aluno e a literatura infantil ao longo dos anos de formação do ensino básico. Quando uma criança lê, a sua criatividade é despertada; isso porque, mesmo que não saiba ler sozinha, ela pode compreender e apreciar as histórias que lhe são lidas pelo seu educador. Além disso, destaca-se também a função do educador como leitor. Em relação a isso, surge um ponto a ser questionado: será que o professor tem uma formação de qualidade que o ajuda nas práticas em sala de aula ao trabalhar com textos literários? Esse professor é um leitor desses textos? Ele consegue inserir o aluno em uma experiência literária de qualidade, com bons resultados?

Isso é algo a ser verificado na prática. O fato é que se exige do professor a paixão pelo ensinar e por ajudar a aprender. É necessário que o processo formativo da docência seja de reflexão sobre toda a prática pedagógica, principalmente, no que diz respeito ao uso da leitura e escrita em sala de aula, as quais vêm mostrando a importância de uma formação detalhada, principalmente, quando o assunto é a prática social dessas.

Parece consenso que a formação de professores é muito mais um processo interno do indivíduo em formação do que algo imposto de fora para dentro. Para que um processo de formação ocorra, é necessário que a pessoa esteja envolvida e que haja um contexto favorável para troca de experiências e interações. Assim, há aprendizagem como resultado de processos criativos, analíticos e reflexivos. Além disso, a formação é um processo em que, de forma dinâmica, constrói a identidade pessoal e profissional do professor (FRANCO, 2005).

A formação é, também, um processo em que a pessoa se forma e se transforma, na interação com os pares e com os contextos e na prática pedagógica. Sobre essa prática, Vazquez (2005) cita:

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente — sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola — suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente — sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar — suas condições materiais e organização; à comunidade na qual a escola se insere e às condições locais (VAZQUEZ, 2005, p. 35).

A respeito da definição apresentada por Vazquez (2005), a prática pedagógica acontece em múltiplos lugares no cotidiano escolar, nas interações entre professor e aluno. E nesses momentos de trocas, floresce o conhecimento, o qual conecta esses dois atores em um só propósito, sendo a aprendizagem. O autor ainda cita elementos que estão presentes nas relações desses atores, classificando-os em particular e geral. Daí, pode-se afirmar que são elementos importantes para uma prática significativa. Ao trazer a formação do docente e a condição sociocultural dos discentes como dois desses elementos, pode-se refletir o quanto a educação é permeada por um ciclo de saberes e experiências, entrelaçadas, no qual o sucesso do aluno depende da bagagem do professor e vice-versa.

Deve-se considerar que as práticas pedagógicas se referem às estratégias e métodos utilizados pelos professores para facilitar o ensino para os alunos. É importante que os mediadores considerem diferentes práticas pedagógicas para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes e proporcionar-lhes uma educação de qualidade. Algumas práticas pedagógicas podem ser aplicadas, para o aluno deixar de estar em uma posição passiva e agir ativamente, em rodas de conversas, debates, trabalhos em grupo, resolução de problemas, jogos e outras atividades práticas. Dessa forma, ajuda os discentes a aplicarem conceitos teóricos em situações da realidade e a reter informações significativas.

Ainda de acordo com Vazquez (2005), as tarefas do professor são múltiplas. Mas diríamos que a principal é conseguir conduzir o aprendiz a uma atitude reflexiva para a qual sejam mobilizados argumentos científicos, psicológicos ou pedagógicos que embasem a análise da experiência. É importante que a sociedade reconheça que o professor possui um papel significativo no processo de formação do sujeito. Isso se inicia desde a educação infantil, momento no qual o docente assume a mediação das atividades propostas, apresentando uma

diversidade de livros para a criança ter contato com os textos.

Em princípio, as práticas pedagógicas se sustentam a partir de um cenário político e pedagógico que determina parte de sua identidade. O Estado, suas exigências e transformações, constroem e determinam políticas públicas que orientam esse exercício, tanto na formação de professores em todos os níveis quanto em sua prática profissional nos ambientes institucionais e estudantes (CARVALHO e NETTO, 1994). Dessa forma, entende-se a necessidade de que esses direcionamentos do Estado sejam contantes, bem como efetivos para os professores terem subsídios teórico-práticos para proporcionarem o ensino e a aprendizagem com qualidade.

Embora a função do Estado seja geralmente enquadrada nas demandas globais das potências e políticas globalizadas predominantes, Carvalho e Netto (1994) destacam que as instituições formadoras de professores e as comunidades acadêmicas, no seu dever, são também chamadas a transcendê-las, implicando, evidentemente, o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas em sala de aula.

Para Franco (2005), cabe destacar que a mera presença da estrutura administrativa do Estado por meio de políticas públicas e processos de profissionalização docente não demarca totalmente o caminho das práticas pedagógicas. O contexto educacional escolar e seus projetos pedagógicos institucionais também afetam as práticas dos professores que o compõem. O arcabouço institucional constrói caminhos que estimulam determinadas concepções e práticas docentes de acordo com padrões desejáveis no mercado educacional.

O professor caracteriza-se como um profissional com conhecimento científico no campo pedagógico, capaz de identificar as particularidades de seus alunos na atenção à sua idade e seus contextos socioculturais, permitindo assim a estruturação e reflexão permanente de práticas pedagógicas baseadas na formação de conceitos e representações morais e de uma personalidade que responde aos princípios morais de um bom cidadão (FRANCO, 2005).

É relevante mencionar que a formação pedagógica do professor, bem como a atualização dos conhecimentos para o ensino-aprendizagem, estão compostas pela construção de estratégias consoante as dificuldades encontradas ao longo da carreira, visto que é um passo a passo vinculado às necessidades encontradas. Nessa perspectiva, a formação docente depende de aspectos dos diversos âmbitos da vida, os quais mesclam a construção identitária, a produção de conhecimento, os saberes, a socialização no ambiente profissional e, não menos importante, o investimento do Estado.

Sobre os saberes docentes, Cunha (2009) enfatiza que:

Os saberes do professor são construídos ao longo de toda uma carreira e vida do

professor, razão que justifica que não sejam contemporâneos uns dos outros, uma vez que se vão adquirindo ao longo do tempo. São assim saberes temporais, em cuja construção intervêm dimensões identitárias, de socialização profissional, fases e mudanças, que se constituem num conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (CUNHA, 2009, p. 1049).

Observa-se, nos comentários de Cunha, uma reflexão acerca dos saberes docentes, os quais são arquitetados ao longo de suas vivências. Esses saberes são construídos a partir da socialização entre professor e diversos outros atores educacionais em diferentes âmbitos sociais, seja por meio de trocas de conhecimentos ou até mesmo a produção desses saberes, coletivamente, na intenção de proporcionar aos estudantes um bem valioso em comum: o ensino significativo e de qualidade. Essa perspectiva de atuação do professor condiz com o que Kleiman (2006, p. 411) nomeia de **agente de letramento**, que tem a noção “apoiada na premissa de que ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escritura”. Dessa forma, o professor como agente de letramento incentiva, busca as melhores estratégias, ressignifica a prática, priorizando a formação efetiva dos educandos no que diz respeito a prática social e pedagógica da leitura e da escrita, especificamente, tratando-se desta pesquisa, de textos literários.

É assim que, na educação moderna, pensar a prática pedagógica requer compreender e trabalhar em processos integrais, onde se cobra um papel importante na formação de sujeitos em contexto. É necessária uma educação que dê importância a processos participativos e democráticos que, no marco de abordagens diferenciadas, saiba realizar o reconhecimento da diversidade, que o docente possa incorporar diferentes discursos em suas práticas e empoderar o aluno como sujeito ativo frente às aprendizagens (CARVALHO e NETTO, 1994).

Diante do exposto, é pertinente afirmar que as práticas pedagógicas requerem constante canalização, ajustes e devem ser estruturadas a partir do estudo do contexto em que ocorrem, da flexibilidade curricular, das dinâmicas transversais, entre outros fatores. Além disso, cabe enfatizar que a educação deve ser considerada um fator central no processo da modernidade, modernização e democratização e, nessa perspectiva, a transversalidade tem sido concebida como intimamente ligada a esse processo. Acima de tudo, aos conteúdos e objetivos transversais foi atribuída a responsabilidade direta na formação para a vida cidadã e democrática (CARVALHO e NETTO, 1994).

Constata-se, então, que as práticas pedagógicas em sentido amplo constituem uma das principais preocupações de toda a sociedade. A qualidade da educação das novas gerações de homens e mulheres depende dessas práticas significativas, que devem conseguir continuar com o desenvolvimento da humanidade e suas organizações sociais, tornando o sujeito protagonista

na construção do conhecimento.

Dessa maneira, a valorização do processo formativo está na aprendizagem e no modo como ela é mediada pelos professores, dado que a competência principal deles é saber direcioná-la reflexivamente.

4.1.2 Narrativas sobre a formação continuada: O que dizem as professoras e a coordenadora da EMPDR?

Nóvoa (1997) defende que, conforme o modelo da racionalidade técnica, a educação não se adquire por meio de uma série de aulas desconexas. O autor reconhece o valor destas aulas pela matéria que abordam e pela ênfase que dão às necessidades de cada aluno, mas defende que é necessária uma reflexividade mais crítica de reconstrução baseada no saber de experiência para contornar com sucesso este modelo.

As ideias de Nóvoa (1997) mostram uma clara preocupação com a valorização do saber da experiência, ultrapassando a dimensão pedagógica e passando pela consolidação de uma cultura colaborativa de aprendizagem mútua. Nessa cultura, as concepções do professor emergem da relação entre a teoria e a prática, por vezes inconscientemente, mas certamente enraizadas em saberes técnicos continuamente aperfeiçoados no exercício da profissão.

Conseqüentemente, encontra-se em Nóvoa (1997) uma clara articulação com o pensamento de Schön (2000) sobre o triplo movimento do processo de reflexividade: conhecimento na ação, reflexão na ação e sobre a reflexão na ação — que remetem para a consolidação, no campo profissional, de espaços de formação participada.

Assim, tendo como pano de fundo a interpretação dos autores, é benéfico procurar formas de reduzir o sentimento de isolamento dos professores mediante métodos de formação que promovam a libertação profissional. O autor identifica a importância da experiência de aprendizagem em grupo para a concretização dessa libertação (VIGOTSKY, 1984).

Nóvoa (1997) defende que as dinâmicas de formação-ação organizacional surgem neste panorama como uma segunda zona de intervenção na formação. Nesta perspectiva, as instituições acadêmicas, como as escolas, funcionam como epicentros para a procura e construção do conhecimento. Por isso, a formação contínua deve ultrapassar a lógica individualista e ter em conta as variáveis da diversidade e da contextualização face às transformações mais rápidas da sociedade com as suas mudanças transitórias, orientadas pela lógica do neoliberalismo.

Levando-se em consideração esses fundamentos teóricos, é possível enfatizar a

importância de o professor ter uma formação contínua. Durante as entrevistas semiestruturadas, aproveitei para perguntar aos professores sobre a formação continuada. Apesar de a conversa se estender para outros assuntos, que não deixam de ter relação, abordarei algumas contribuições, consoante a proposta da pesquisa. Além disso, serão apresentadas as contribuições da coordenadora pedagógica Alice em relação à formação continuada, da qual as professoras da EMPDR participam.

Sobre a formação continuada de professores da rede de Petrolina, questionei às professoras e à coordenadora sobre como ela ocorre. Às participantes, indaguei sobre se essa contribui para o crescimento profissional delas e se elas conseguem utilizar o conhecimento adquirido nas suas salas de aula. A resposta foi a seguinte:

A formação é mensal ou a cada dois meses. Normalmente, as formações a gente recebe quando recebe um material novo. Por exemplo, chegará o período das avaliações, aí que a gente tem uma formação voltada às avaliações e que é específica para disciplina, algumas formações também que já houve que é sobre a organização de sala e também teve algumas capacitações. Há momentos em que os encontros formativos são proveitosos, criativos e auxiliam o professor. Só que a formação, muitas vezes, deixa a desejar, faltando conteúdo e criatividade. (Professora Aurora, 2023).

As formações na rede de ensino são proveitosas e fazem com que a gente interaja com conteúdos diferentes, com o lúdico apresentado nos livros didáticos, nas avaliações que surgem... As formações ocorrem mensalmente. (Professora Açucena, 2023).

Contribui em parte. Trazem assuntos mais voltados para as avaliações, principalmente as externas. Sinto falta de apoio para lidar com a realidade da sala de aula, principalmente, com as defasagens de aprendizagem após a pandemia. Alunos no 5º ano sem saber ler. (Professora Emília, 2023)

São formações presenciais, dadas por tutoras e nem sempre atendem às expectativas, ao focarem mais nos resultados que eles esperam (números) e não na qualidade. (Professora Frida, 2023)

Mensal... quando não na escola, é ao nível de rede, porque tem as formações ao nível de rede que também é abordado, os temas literários e tem a formação da escola que é dos planejamentos. Os planejamentos ocorrem a cada dois meses, aí nesse mês que não tem o planejamento tem a formação da rede, por isso que para o professor fica mensal. (Coordenadora Alice, 2023).

As professoras citam que as formações ocorrem mensalmente ou a cada dois meses, dinâmica explicada pela coordenadora Alice, quando diz: “Os planejamentos ocorrem a cada dois meses, aí nesse mês que não tem o planejamento tem a formação da rede, por isso que para o professor fica mensal”, logo, entende-se que o planejamento ocorre a cada mês, alternando-se entre planejamento organizado pela escola e planejamento organizado pela rede, o qual os professores denominam de “dia de formação”.

A professora Aurora cita que a formação, geralmente, ocorre quando recebe um material novo, exemplificando com o período das avaliações, que tem a formação específica para a

disciplina em que ocorrerá a avaliação. Ela diz que também já teve formações sobre a organização da sala e algumas capacitações. Aurora tece críticas às formações, ao dizer que às vezes são proveitosas e criativas, mas outras vezes não correspondem ao esperado, faltando conteúdo e criatividade. A fala de Aurora corrobora com a informação apresentada por Emília, quando diz que as formações contribuem, em parte, por estarem focadas nas avaliações e, assim, não são direcionadas para o deficit da aprendizagem no pós-pandemia. A professora Frida ainda acrescenta uma crítica, citando que as formações não atingem as expectativas e estão muito focadas em números e não na qualidade.

A professora Açucena defende que as formações são proveitosas e que contribuem com a interação com a diversidade de conteúdos, apresentando o lúdico nos livros didáticos e nas avaliações. A coordenadora Alice fala que nas formações continuadas são apresentados os temas literários, no entanto, as professoras citaram pouca presença da literatura nas formações em suas falas.

Embora a formação continuada apresente dificuldades em sua organização para atender aos problemas reais da sala de aula, o professor tem autonomia para buscar em outras fontes, até mesmo na convivência e nas trocas com outros docentes, como bem cita Libâneo (2004):

[...] é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. (Libâneo, 2004, p. 34–35).

O planejamento é, também, um momento crucial de formação e de troca de conhecimentos. O ambiente escolar pode influenciar na formação do docente, pois os educadores podem observar outros profissionais em ação e aprenderem com suas técnicas e estratégias de ensino. Os profissionais mais experientes podem compartilhar experiências com os recém-formados, oferecendo orientação e aconselhamento sobre como enfrentar desafios na sala de aula.

É importante que os professores trabalhem em equipe, compartilhem ideias e recursos, e desenvolvam novas estratégias de ensino em conjunto, assim, as defasagens resultantes do processo de formação serão reduzidas.

Outros questionamentos pertinentes à formação continuada foram sobre como ocorre a abordagem da literatura nas formações de professores e de que maneira as professoras conseguem trazer essas formações sobre o ensino de literatura para a prática em sala de aula.

Além disso, questionei sobre se há sugestões de obras literárias nas formações. Em caso positivo, perguntei como elas avaliam essas sugestões para a formação de leitores críticos.

Na formação de Português vem um pequeno texto, um pouquinho de história, para que em cima dela seja voltada uma atividade. Sim. Usa cantigas para contagem, como “Mariana conta dois”, às vezes acontece na aula de matemática. Isso, e é um pequeno texto. Cantiga de roda. Os textos sugeridos ajudam bastante e também os cartazes que vêm com os livros também. Esse material grande, lúdico, colorido, é o que chama bastante atenção. Eles focam mais, prestam mais atenção, se esforçam mais para ler. (Professora Aurora, 2023).

A literatura é abordada com exemplos por meio de contação de história e vivenciadas, voltada mais para o lúdico, para a criança tirar esse preconceito de não gostar da leitura, desmistifique isso de não gostar da leitura. Trago as práticas para envolvê-los em contações de histórias, é mediante teatros, a própria leitura compartilhada, a dramatização deles. São sugeridos os gêneros textuais, mas as obras ficam a critério do professor. Eles disponibilizam links que possam ser para auxiliar o professor a ter o norte, mas as obras em si ficam à disposição do professor. Contribui porque, geralmente, segundo a faixa etária deles, são gêneros textuais fáceis, curtos, voltados para o público infantil conforme a idade. (Professora Açucena, 2023).

Nas formações, não vejo muita abordagem sobre o trabalho com textos literários, apesar de usar muito com a turma. Sinto falta do que de fato fará a diferença em sala de aula, a cereja do bolo, o pulo do gato para lidar com alunos com diversos problemas na sala de aula. (Professora Emília, 2023).

Acho que a literatura é pouco abordada. Até mesmo quando apresentam os livros didáticos, as propostas de projetos, apesar de terem muitos textos literários em sua composição. Precisamos de formações reais, que realmente tivessem conteúdo formativo para contribuir com a realidade de sala de aula. (Professora Frida, 2023).

A literatura é abordada nas formações de Língua Portuguesa. E como a gente está vivenciando esse projeto (referindo-se ao Petrolina Ler+ e Escreve+) desde o ano passado, aí essa vivência, essa aplicação está sendo com mais frequência nessa formação voltada para a literatura. É mediante oficinas. Às vezes acontecem oficinas nas formações da rede e aqui na escola também a gente oferece nos nossos planejamentos. A gente dispõe dos livros para poder fazer a seleção dos livros que vão ser trabalhados. Temos a sala de leitura aí a gente faz um cronograma, a gente aborda, mostra o cronograma para o professor, para cada turminha tem um horário para naquele horário ter o contato com os livros paradidáticos, a gente traz os livros para o planejamento escolhe com o professor fazemos a seleção com o livro que será trabalhado que geralmente é uma temática que já vem no cronograma aí de acordo com aquela temática a gente procura os livros aqui na sala de leitura que aborda para poder trabalhar com os alunos. (Coordenadora Alice, 2023).

Quando questionada sobre a abordagem da literatura na formação continuada, a professora Aurora fala que, nas formações de Português, o foco parte de um pequeno texto para que, em cima dele, sejam realizadas as atividades. Além disso, são disponibilizados cartazes que vêm acompanhados dos livros (nesse trecho, a professora se refere ao material da Editora Aprender, nos quais são disponibilizados cartazes de diferentes gêneros textuais). A professora enfatiza que os cartazes, por serem grandes, lúdicos e coloridos, chamam a atenção das crianças, fazendo-as focar mais e prestarem atenção, além de se esforçarem para ler. Sobre as sugestões,

ela cita que usa as cantigas, como exemplo “Mariana conta dois”, que pode ser usada nas aulas de matemática.

A professora Açucena diz que a literatura é abordada com exemplos a partir da contação de histórias de forma lúdica, para ajudar que a criança quebre o paradigma de não gostar de ler. Açucena relata que traz essas práticas para sala de aula para envolver os alunos nas contações, utilizando o teatro, a leitura compartilhada e as dramatizações protagonizadas pelos estudantes. A professora ainda fala sobre os textos, os quais são sugeridos os gêneros textuais e disponibilizados links para auxiliar e dar um norte ao professor, mas que o professor é quem tem autonomia para selecionar o texto. Açucena fala que esses gêneros sugeridos contribuem porque são curtos e simples, conforme a idade do aluno.

As professoras Emília e Frida falam que a literatura é pouco abordada nas formações. Emília enfatiza que sente falta do que seria a “cereja do bolo” para lidar com os problemas em sala de aula. Já Frida diz que até mesmo quando apresentam os livros e projetos, abordam pouco a literatura, mesmo que sejam propostas que tenham muitos textos literários. Reiterando o que já havia citado em outras falas anteriores, Frida diz serem necessárias formações reais, que tenham relação com a realidade em sala de aula.

Assim como Aurora, a coordenadora Alice fala que as abordagens voltadas aos textos literários ocorrem nas formações de Língua Portuguesa. Com a vivência do projeto da rede de Petrolina-PE, denominado *Petrolina Ler+ e Escreve+*, a vivência literária acontece com mais frequência. Alice relata que a abordagem literária tanto nos planejamentos quanto na rede de ensino ocorrem por meio de oficinas e os livros são dispostos para os professores selecionarem com quais irão trabalhar, enfatizando que essa escolha é geralmente conforme a temática presente no cronograma que vem da Secretaria de Educação. A sala de leitura também é um recurso disponível, sendo feito um cronograma para cada turma poder utilizar os livros paradidáticos em um horário viável.

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001, p. 72).

Quando a coordenadora citou sobre a escolha dos livros, aproveitei para questioná-la sobre quais as orientações e os critérios estabelecidos para a escolha dos livros literários. Então, ela respondeu:

A gente vai mais pela temática e pela necessidade em sala de aula, do público que

temos. Quando é para os primeiros anos (1º e 2º ano), aí a gente procura aqueles livros que têm a fonte maior, que apresenta muitas imagens. Para o terceiro, quarto e quinto ano já pode ser a letra normal, a letrinha cursiva, mas se o aluno ainda não souber ler, entregamos um livro de letra bastão. A gente só tem essa questão da letra porque é a letra com a qual eles estão trabalhando. Tanto o primeiro quanto o segundo ano a gente procura que seja com a letra maior... O outro critério é que selecionamos, conforme o tema que esteja sendo trabalhado em sala, que já vem no cronograma. (Coordenadora Alice, 2023).

Sobre os critérios para seleção de livros literários, a coordenadora Alice reitera que é segundo a faixa etária da turma. Para os 1º e 2º anos, são selecionados livros que têm a letra de fonte maior e com muitas imagens. Já para as demais turmas, selecionam-se livros com a letra cursiva, exceto para os alunos que têm dificuldade de leitura. O outro critério apontado pela coordenadora é o tema trabalhado em sala, que vem no cronograma.

Dando continuidade, questionei as professoras sobre se já realizaram algum curso de formação, voltado à leitura de obras literárias na escola. Como resultado, apenas uma professora respondeu positivamente e trouxe detalhes: “Já. Fiz um curso de contação de histórias, fiz um curso para melhorar a prática didática vivenciada na sala de aula, quis fazer esse curso para trazer para as crianças um momento mais lúdico, um momento diferenciado”. (Professora Açucena, 2023).

Quando falamos em formação continuada, não estamos demarcando apenas para cursos, especializações e formações ofertadas pela rede de ensino. A formação é contínua, logo, se refere a todo o aporte vivenciado pelo professor em busca de melhorias nas suas práticas. O planejamento pedagógico, por exemplo, é um momento de partilhas, de aprofundar os conhecimentos. Então, é um momento que também contribui com a formação docente. Sobre a abordagem e discussão da leitura e da escrita de textos literários no planejamento escolar, a coordenadora apontou o seguinte:

A gente parte do diagnóstico. Os alunos fazem um diagnóstico de leitura. Assim que recebemos, levamos para o planejamento, fazemos a exposição e investigaremos e analisaremos quais são as crianças que, a depender dos níveis, aí, a gente abordará, precisam de uma atenção maior. Aí é que entra a intervenção. E os livros literários ajudam muito nisso. Com atividades de leitura para aquele nível para a criança poder evoluir para o nível seguinte. Tudo começa a partir do resultado do diagnóstico. É preciso ter noção de quantas crianças em cada nível de leitura têm para poder promover atividades, desenvolver atividades no planejamento, aí o professor leva para a sala para que ele mude de nível. (Coordenadora Alice, 2023).

Sobre como os textos literários são abordados e discutidos no planejamento escolar, a coordenadora Alice diz que depende do diagnóstico de leitura e escrita do estudante. Ela defende que os livros literários auxiliam na evolução do nível da criança para poder passar para

o nível seguinte. O diagnóstico é a base para o planejamento de estratégias de intervenção. É preciso avaliar o processo de ensino, pensando nas dificuldades de cada aluno. Como bem cita Libâneo (2008, p. 190), “a avaliação do ensino deve ser vista sempre como um processo sistemático e contínuo”.

Assim, Tardif (2012) enfatiza a importância da experiência do professor na formação docente, ou seja, a teoria ligada à epistemologia da prática, ao argumentar que os formadores são sujeitos de conhecimento, construtores de teoria e reformuladores de teoria. Para ter uma prática inovadora e significativa, os professores precisam avaliar e reavaliar suas estratégias constantemente. Libâneo (2008, p. 243) evidencia que:

O professor consciencioso deverá fazer uma avaliação da própria aula. Sabemos que o êxito dos alunos não depende unicamente do professor e de seu método de trabalho, pois a situação docente envolve muitos fatores de natureza social, psicológica, o clima geral da dinâmica da escola, etc. Entretanto, o trabalho docente tem um peso significativo ao proporcionar condições efetivas para o êxito escolar dos alunos.

Segundo Lajolo (2002), é fundamental sublinhar o valor da colaboração e da perspectiva individual dos professores, tendo em conta que a formação de professores só terá efeito na aprendizagem dos alunos e no seu crescimento profissional se os professores acreditarem que isso acontecerá.

Portanto, percebe-se que, dentre esses debates teóricos e metodológicos, a formação de professores deve considerar a narrativa de vida do professor, seus processos de aprendizagem, suas experiências, saberes e expectativas no contexto da formação de leitores e escritores. O professor exerce um papel mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ele é fundamental na formação de seus hábitos de leitura e escrita. Sabendo isso, será possível conceber práticas pedagógicas em sala de aula que priorizem o desenvolvimento da leitura e da escrita do próprio professor (GALVÃO, 1995).

O conhecimento e a experiência são muito valorizados na formação contínua que responde às necessidades da sala de aula. Por isso, a ideia orientadora deste ensino é a crença de que os indivíduos não podem ser modificados independentemente do seu ambiente. Nesta abordagem, as preocupações com o mundo real estão no centro do pensamento, da discussão e do aperfeiçoamento profissional. Com esta função alargada, o ambiente de formação permite desenvolver comunidades profissionais onde os formadores podem aprender mutuamente e com os seus alunos. Nesse sentido, Kleiman (2006, p. 422) pondera que:

Ao mobilizar os recursos do grupo e ao promover estrategicamente a participação de

todos, segundo as suas capacidades, em prol dos objetivos coletivos, o agente de letramento ajuda, como ator social que é, a criar contextos para que outros atores que se engajarão em atividades relevantes para o grupo venham a se constituir.

Ao analisar essa fala da autora, pode-se inferir que um professor como agente de letramento literário, por exemplo, é aquele que ressignifica as suas práticas, buscando atender contextos sociais em que outros atores estejam envolvidos. Um professor, por exemplo, que propicia um ambiente agradável de leitura para os seus alunos, visa atingir, além de uma avaliação somativa, o cumprimento de cronogramas. Ele tem em vista alicerçar a aprendizagem pela leitura individual ou em grupos, pensando também em como contribuir com toda a formação do aluno e com o intuito de construir o que Cosson (2021) bem aborda como uma comunidade de leitores.

Nessa direção, os autores utilizados falam sobre a relevância da formação efetiva do professor na contemporaneidade para que ele possa desenvolver competências de mediação, isto é, de direcionar os estudantes, na prática de ensino-aprendizagem. Então, é possível evidenciar que o aprimoramento da identidade docente e a formação pedagógica de qualidade são importantes para evoluir o trabalho na escola e o processo de aprendizagem de leitura e escrita pelos discentes.

Os desafios na formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais se apresentam como uma questão complexa que exige reflexões e ações conjuntas de todos os envolvidos no processo educacional. Os dados sugerem que muitos professores se sentem impotentes por não se sentirem adequadamente preparados para lidar com as demandas de sua prática em sala de aula. Isso ressalta a importância urgente de melhorar a qualidade e relevância das formações docentes, tanto inicial quanto continuada.

Portanto, os achados deste estudo têm implicações significativas para a política educacional e para a formação de professores. Eles sugerem a necessidade de um compromisso mais forte e uma maior alocação de recursos para a formação docente. A importância desses achados reside na possibilidade de contribuir para a melhoria da qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental. Como lembra Tardif (2014), a formação dos professores é um dos fatores mais importantes para o sucesso do processo educacional. Portanto, ao identificar e discutir os desafios existentes nesse aspecto, este estudo contribui para a busca de possíveis soluções.

5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: MUROS OU PONTES?

O processo de alfabetização é um dos pilares da educação e aspira desenvolver habilidades de leitura, escrita e interpretação de texto nos indivíduos. No entanto, no Brasil, esse processo muitas vezes se torna um desafio devido a uma série de fatores que incluem desde a falta de recursos didáticos até problemas estruturais na educação (SOARES, 2009). A alfabetização no contexto brasileiro é marcada por desigualdades regionais e socioeconômicas. Segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ainda existem altas taxas de analfabetismo em regiões consideradas mais pobres do país (BRASIL, 2014). Além disso, a qualidade do ensino e os métodos pedagógicos utilizados também são fatores que influenciam diretamente no processo da alfabetização. Os docentes enfrentam uma série de dificuldades no cotidiano escolar para garantir que todos os alunos estejam alfabetizados até o final do terceiro ano do ensino fundamental, como prevê o PNE.

Segundo Ferreira (2018), a formação inicial dos professores muitas vezes não está alinhada com as demandas da sala de aula, fazendo com que eles se sintam despreparados para lidar com os desafios da alfabetização. Outro ponto relevante são as condições precárias das estruturas físicas das escolas e a falta de materiais didáticos adequados. Libâneo (2008) argumenta que esses fatores contribuem para um ambiente escolar pouco estimulante e desfavorecem o processo de aprendizagem.

O acesso à educação é um desafio significativo na alfabetização brasileira. Apesar de avanços na última década, ainda existem disparidades significativas no acesso à educação entre diferentes regiões e grupos socioeconômicos (UNESCO, 2017). Muitas crianças em áreas rurais ou em situação de pobreza não têm acesso a escolas de qualidade, ou mesmo a escolas em geral. Isso limita suas oportunidades de se tornarem proficientes em leitura e escrita.

A alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo, sendo o ponto de partida para o acesso ao conhecimento e a participação plena na sociedade. No entanto, o Brasil enfrenta sérios obstáculos para garantir uma alfabetização efetiva e inclusiva para todos os estudantes. Para Libâneo (2013), a alfabetização deve ser entendida não apenas como a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também como uma porta de entrada para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. Para pensar e refletir, observemos a figura a seguir, a partir da seguinte abordagem: o que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem têm construído?

Figura 4: Tirinha de Alexandre Beck.



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.20809976.100005065987619/942696955775611/>

A primeira vez que vi essa tirinha, do ilustrador e cartunista brasileiro Alexandre Beck, foi quando participei do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da UPE, no curso de licenciatura em Letras, coordenado pelo professor Dr. Geam Karlo Gomes. Na época que iniciei, em 2020, ainda estávamos vivenciando o distanciamento social, por isso, as aulas de regência do PRP eram síncronas e assíncronas. Eu estava realizando o projeto do programa de residência em uma escola pública de Petrolina–PE. Eu e os demais residentes produzíamos vídeos sobre diferentes conteúdos dos componentes curriculares e, também, sobre como manusear diversas plataformas digitais para disponibilizar aos estudantes e professores por meio do Canal PROFIC_Letras⁷, no YouTube.

Uma das atividades que desenvolvemos foi voltada aos estudos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A atividade foi sobre a tirinha exposta anteriormente, com a qual trabalhamos a interpretação de texto dos alunos em relação ao significado, ou melhor, ao sentido das falas dos personagens quando citam os termos “muros” e “pontes”. Levando-se em consideração o meu lugar de fala, naquele momento, como estudante de licenciatura e futura docente, pude perceber que falar, refletir e pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem é lidar, cotidianamente, com a disparidade: muros ou pontes? Na sala de aula, enquanto professores, estamos construindo pontes ou muros? No processo de alfabetização dos nossos alunos, estamos mediando qual dessas construções? É algo a se questionar.

Montes (2020, p. 213) nos faz refletir acerca do sentido da leitura na atualidade. A autora defende que “[...] a leitura é um poder vivo, e é preciso aprender a exercê-lo novamente. Serão

⁷ Acesso em: https://www.youtube.com/channel/UClqM_MISMHtpeWF2G5vctBg

outros leitores, leitores à sua maneira. [...] Talvez não sejam leitores como aqueles que fizeram a leitura há quarenta ou cinquenta anos. Mas outros leitores”. A leitura apresenta-se como uma ferramenta poderosa na aquisição de conhecimento sobre a realidade circundante, sendo essencial que as instituições educativas a incentivem desde tenra idade. A prática leitora nas séries iniciais constitui a base para um hábito vitalício de exploração e compreensão do mundo, elemento crucial para o êxito acadêmico futuro do aluno.

A prática leitora deve ser flexível, adaptando-se às necessidades acadêmicas em evolução do educando. A leitura habitual permite o mergulho em uma diversidade temática vasta, sem a necessidade de deslocamento físico, confrontando o leitor com realidades alternativas e estimulando a compreensão tanto do passado quanto do presente. Tal prática enriquece o léxico pessoal e culmina em uma habilidade escrita mais refinada, tanto em quantidade quanto em qualidade.

A alfabetização começa cedo na vida das crianças, ao menos, espera-se que seja assim. À medida que as crianças se familiarizam facilmente com os diferentes sistemas de símbolos, elas começam a desenvolver a ideia de que tipos específicos de marcas (impressas) representam significados. No início, usaram sinais físicos e visuais, como logotipos em impressão ambiental para determinar o que algo quer dizer.

Muitos pais ficam maravilhados ao ver que seus filhos reconhecem rótulos comuns no mercado e, então, veem os filhos começarem a presumir que a marca é permanente. Em seguida, começarão a entender que dentro desses signos existem letras e sons. Embora algumas crianças pareçam adquirir esse conhecimento magicamente ou por conta própria, estudos sugerem que elas são as beneficiárias de uma orientação e instrução considerável, embora lúdico e informal para os adultos (CAGLIARI, 2009).

Ler e escrever não significa apenas conhecer, significa independência, significa poder de decisão e acima de tudo ser capaz de nos expressar e conhecer uma série de textos de todo tipo que nos abrirão, não somente o conhecimento, mas também a nossa mente a uma realidade que até aquele momento não conhecíamos. Isso configura a base fundamental para a aprendizagem e compreensão de outras áreas que se desenvolvem a nível educacional. Uma criança que não sabe ler e escrever pode compreender matemática ou ciências? Pois bem, simplesmente não, para isso é necessária a compreensão e análise de textos, visto que através da leitura e da escrita se conhece o mundo.

Para as crianças pequenas, ler e escrever é literalmente um meio misto, repleto de diferentes atividades simbólicas, como cantar, dançar, falar e brincar, e isso tem ramificações importantes para o que o ensino de alfabetização deve ser. Se tivermos uma visão estreita e um

tanto limitada da leitura, poderíamos dizer que se trata de aprender os nomes das letras, os sons das letras e as convenções da letra impressa. Mas, se começarmos a pensar do ponto de vista da criança, a alfabetização e as formas como devemos ensiná-la incluem muito mais.

O importante é reconhecer que as crianças são construtoras ativas de significados. Os adultos desempenham um papel crítico em suas vidas, envolvendo seus interesses, criando objetivos desafiadores, mas alcançáveis, e apoiando seus esforços para compreender por meio de suas muitas perguntas e interpretações únicas. Os adultos na vida das crianças são seus primeiros professores de alfabetização, e a colaboração dos educadores com as famílias e comunidade é fundamental para o bem-estar e o sucesso das crianças na escola (SILVA, 2013).

É preciso partir do princípio de que a leitura se instila e começa a ser compreendida muito antes da escrita. Assim, sem saber ler de antemão, mesmo que sejam as letras mais essenciais, a criança encontrará dificuldades para aprender a escrever (SILVA, 2015).

Uma pessoa que não sabe ler dificilmente pode estar preparada para o restante de seu aprendizado. Por isso, é tão importante que, em uma idade tão precoce, em que as crianças absorvem todo tipo de conhecimento como se fossem verdadeiras esponjas, seja estimulada a leitura e as crianças comecem a entender como funciona.

Sobre a prática de leitura na escola, foi questionado às professoras sobre de que forma elas incentivam os seus alunos a serem leitores, quais as estratégias utilizadas e se percebem avanços. As professoras citam que:

Através da leitura diária, com contos de conhecimento popular, fábulas e também leitura com materiais lúdicos como pote da leitura, sorveteria literária. Percebo que com essas ações os alunos participam mais [...]. Com o meu olhar de alfabetizadora, percebo que os alunos se sentem mais inseridos no processo de alfabetização, participam com mais frequência [...]. Agora, se eu for falar de leitura fluente, sinto que eles precisam de muito apoio. Posso contar os alunos que leem. Depois da pandemia, eles chegam sem saber fazer o nome, que é o básico[...]. (Professora Aurora, 2023).

Utilizando mini textos, jogos literários [...]. Eles participam com mais entusiasmo das atividades. (Professora Açucena, 2023).

Leitura individual e coletiva. Estamos no final do primeiro bimestre e vejo que as crianças já participam bem, sem dispersar. A leitura ajuda na criticidade dos alunos. Eles passam a criticar o mundo. Essa semana mesmo, tinha um aluno me perguntado o motivo de não ter mais tempo de leitura de livrinhos na sala e várias opções de livros, se a escola é para ensinar a ler [...]. A gente trabalha muito o livro didático e o mais que vier no cronograma. O tempo fica curto. Eu me senti reflexiva. (Professora Emília, 2023).

Por meio de contação de histórias, vivências como piquenique poético, lendo e contando histórias de um jeito engraçado para que eles se sintam instigados a lerem também. (Professora Frida, 2023).

Aurora traz a experiência de leitura diária da sala de aula, citando as fábulas e os contos de conhecimento popular, além de materiais lúdicos, como o “sorvete literário” e “pote da leitura”. A professora fala que percebeu avanços na participação dos alunos no processo de alfabetização. Além disso, cita que poucos alunos leem, que após a pandemia os alunos chegam sem saber sequer fazer o nome. É fato que a leitura promove um avanço cognitivo, impulsionado pelo processo leitor, e oferece ao leitor um leque de possibilidades interpretativas. Este acervo de informações na memória do receptor expande suas habilidades, trazendo múltiplos benefícios ao seu desenvolvimento, capacitando-o a aplicar os conhecimentos adquiridos de forma lógica e consciente em sua trajetória educacional.

A professora Açucena cita o uso dos textos pequenos e dos jogos literários, ressaltando o entusiasmo dos alunos na realização dessas atividades. Essa fala corrobora com a de Frida, quando diz que incentiva os alunos por meio da contação de história de um jeito engraçado e do piquenique poético para os alunos serem instigados a lerem também. Ao aproveitar a curiosidade espontânea dos estudantes, os professores podem incentivar uma interação mais intensa e estimular novas metodologias de aprendizado, especialmente no que tange ao potencial da leitura. Com isso, pode-se dizer que ler é para o desenvolvimento intelectual o que a poesia é para o poeta; é essencial para o crescimento cognitivo da criança, para a qualidade de vida individual, para a aquisição de conhecimento e para a formação de cidadãos cujas palavras e ações são congruentes.

Esse crescimento na aprendizagem faz com que a criança seja questionadora, a exemplo do que é citado na fala da professora Emília (2023) ao compartilhar que um dos seus alunos a questionou por não ter mais tempo de leitura de livrinhos (referindo-se aos paradidáticos). E isso ocorre porque as atividades no livro didático demandam muito tempo da aula. Essa demonstração de inquietação do aluno vai ao encontro do que é citado por Montes (2020, p. 199). A autora cita que “o leitor existe para contrariar o inquestionável, o dogmático, o fixado, o previsível. O simples fato de começar a ler — como uma atitude, e muito antes de ter lido algo — supõe-se colocar à margem do funcionamento, sair da máquina por um momento”.

É imprescindível que o educador reconheça a influência duradoura de cada interação com o aluno. Assim, a abordagem da leitura em sala de aula deve ser cuidadosa, evitando que as dificuldades do aluno perpetuem. No início do processo de alfabetização, a leitura precede a escrita, e é função do professor iniciar o processo leitor, mesmo antes de as crianças saberem ler. Com a repetição deste exercício ao longo do desenvolvimento infantil, a capacidade de compreensão dos alunos pode ser ampliada, permitindo ao leitor-criança entender o significado dos textos a partir das explicações do professor.

A relevância da leitura na fase inicial do ensino fundamental é crucial. Ela desempenha um papel significativo no desenvolvimento integral da literacia do aluno. Este período se mostra propício para a iniciação à leitura, especialmente quando os alunos já possuem habilidades básicas de escrita, mas podem ainda não compreender plenamente o que escrevem. Para assegurar a compreensão leitora, o educador deve adotar estratégias que contextualizem o processo de alfabetização e letramento, simplificando-o para os estudantes. Em observação na sala de aula, tive contato com materiais, estrategicamente utilizados pela professora do 2º ano. Um exemplo foi a “caixinha de leitura”, a qual contém textos curtos para auxiliar os estudantes no desenvolvimento da leitura. Outro material foi o “picolé da leitura”, o qual possui diversos picolés feitos em papel, com palavras escritas (com sílabas simples e complexas), em sua estrutura, para que a criança escolha e faça a leitura. Vejamos esses materiais na figura a seguir.

Figura 5: Materiais utilizados para trabalhar leitura e escrita



Fonte: Material da pesquisa.

Cabe ao educador planejar e organizar como a leitura será ensinada e quais objetivos devem ser alcançados. Determinar a trajetória da leitura nos primeiros anos não é uma tarefa simples, e embora nem todas as crianças sejam naturalmente inclinadas para a leitura, é essencial estabelecer uma conexão emocional com cada aluno para ampliar suas habilidades acadêmicas. Além disso, o educador deve lidar com desafios e manter a variedade em sala de aula para evitar o desinteresse e a sobrecarga dos alunos.

Para que os estudantes se tornem leitores ativos e competentes, o mediador deve apresentar a diversidade de materiais de leitura disponíveis e as etapas que a leitura deve abranger. Isso é importante porque o mediador deve equilibrar a variedade de materiais com o tempo e o espaço disponibilizados pela instituição para essa atividade.

Diante de uma sociedade, cada vez mais, inserida em uma diversidade de textos (verbais e não verbais), é possível perceber que vem junto a necessidade de saber o uso e a função desses textos. Nesse sentido, nos ambientes que as pessoas frequentam, cotidianamente, é evidente a possibilidade de se deparar com a escrita e, mais ainda, com a insegurança em não conseguir entender a informação que se cogita passar. No supermercado, por exemplo, há uma variedade de placas e etiquetas, direcionando os clientes ao produto desejado. Além disso, observar a validade dos produtos também é importante e de relevante compreensão para evitar transtornos.

À luz dessa discussão, a partir do exemplo do supermercado, verifica-se que o uso da linguagem como prática social configura-se como a prática do letramento, o qual é abordado como “[...] um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (SOARES, 2009, p. 72). É perceptível a primordialidade da prática da leitura e da escrita para o sucesso da comunicação, mas não é apenas saber ler e escrever, é preciso compreender, interpretar, refletir e utilizar a escrita ao seu favor, dominando-a nos diversos âmbitos da vida (pessoal, educacional, social, etc.).

O país enfrenta inúmeros desafios quando o assunto é educação, não há o que questionar. É uma realidade que perpetua o cotidiano e, historicamente, impossibilita o desenvolvimento de uma sociedade que poderia estar com os melhores índices de alfabetização do mundo. Pode-se chamar isso de um sonho, mas a educação continua distante de se tornar prioridade e ser o pilar, como é tão reverenciada e apontada nos palanques políticos. Não é por acaso que o povo clama por uma educação de qualidade, justa e igualitária.

Por falar em alfabetização, é preciso enfatizar que esse processo já é objeto de muitos estudos, mas é inesgotável, visto que acompanha as mudanças sociais. No Brasil, o desenvolvimento da leitura e escrita é fonte de diversas críticas e apontamentos, ainda mais, após a “explosão” do uso das tecnologias. Quanto a esse ponto, será que a população tem evoluído no ato de decodificar? E, mais ainda, como é a realidade atual da prática de uso e função social da leitura e escrita nos mais diversos âmbitos sociais? A relação entre alfabetização e letramento ainda é alvo de inúmeros questionamentos.

O fato é que um processo não substitui o outro, mas esses caminham juntos quando o objetivo comum é o desenvolvimento da leitura e da escrita, para além do que é exigido em uma sociedade grafocêntrica. A alfabetização e o letramento são almas gêmeas, isto é, estão inter-relacionados e se complementam, embora cada um tenha suas abordagens metodológicas.

O propósito do ensino de leitura no ensino fundamental é desenvolver leitores críticos, que atuem de maneira moral e ética e que, através do conhecimento adquirido, possam construir uma visão de mundo flexível e sujeita a mudanças. Esse objetivo inclui também aumentar a

consciência intelectual e social dos alunos ao longo de sua trajetória acadêmica e contribuir para a formação de uma sociedade mais equitativa. Para uma formação sólida e eficaz, é preciso que a alfabetização caminhe junto ao letramento, pois o foco maior, sendo na decodificação, tem levado à formação de estudantes capazes de decifrar textos, mas com dificuldades significativas de entendimento.

Soares (2009) aponta que o termo letramento vem do inglês *literacy*, e tem como significado a condição daquele que aprendeu a ler e a escrever. A perspectiva do letramento traz consigo uma diversidade de aspectos, pois, assim como a alfabetização, esse é resultado de contextos sociais peculiares, logo, depende da situação social de cada indivíduo.

Com isso, sofre influência nos diferentes contextos: educacional, econômico-financeiro, saúde, entre outros. A professora Magda Soares realizou estudos sobre o letramento e explicita que:

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado. Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque foi marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e escrita tem presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita e envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p. 24, grifo da autora).

O letramento está presente em diferentes contextos sociais e situações diárias, está em uma placa de trânsito - que precisa ser compreendida para que sua finalidade seja posta em prática - , nos cartazes espalhados pelas ruas, nos diversos *outdoors* em destaque na cidade. Em concordância com Soares (2009, p. 44),

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

Ao presenciar situações de formalidade e informalidade, o estudante pode vir a se questionar sobre o porquê de a comunicação entre as pessoas ser tão diferente a depender do ambiente e da ocasião. Nesse momento, a escola, de modo geral, construirá o letramento escolar, destacado como “conjunto de práticas de um dado contexto social, a escola, onde se criam situações similares àquelas que ocorrem no seu entorno” (MACHADO, 2010, p. 422).

O uso social da linguagem, seja ela verbal e/ou não verbal, expressa nas placas de trânsito, é um exemplo da prática de letramento. Ao se deparar com uma placa vermelha, com a escrita “pare” na cor branca, o sujeito, caso seja alfabetizado, poderá fazer a leitura e simplesmente seguir viagem. Isso não significa dizer que ele compreendeu o contexto de utilização daquela placa. Ele poderia ficar durante horas parado próximo à placa e realizar diversas inferências sobre o seu significado e chegar a uma conclusão por conta da palavra grafada, mas e se for uma placa não verbal? Seria mais difícil. Por outro lado, uma pessoa que costuma dirigir; que passou por estudos teóricos e práticos acerca das regras de trânsito, provavelmente, entenderá a função social de uma placa de trânsito, saberá o porquê de ela estar naquele determinado local, o significado de suas cores, de sua escrita. Todo esse cenário é possível porque, além de saber ler e escrever, esse motorista é letrado, logo, reconhece a função social daquele texto, a placa de trânsito.

Desse modo, compreende-se que o espaço escolar possui papel fundamental na construção de sentidos e no desenvolvimento das habilidades de compreensão social da linguagem, tornando indispensável o acesso do discente ao conhecimento sobre a função social da língua. Segundo Rojo (2010, p. 26):

[...] o termo “letramento” busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídia, escola etc.), em grupos sociais e comunidade diversificadas culturalmente.

À medida que Rojo ressalta o letramento do ponto de vista da imensidão de possibilidades dos usos e práticas da linguagem, envolvendo a escrita de diversas formas, é viável pensar essas práticas também nos mais variados espaços, além da escola, como também em todos os Componentes Curriculares. A prática de letramento é responsabilidade de todos e, não apenas, do professor alfabetizador ou de língua portuguesa, além de ser vivenciada pelas pessoas em diferentes situações, em maior ou menor grau. Mortatti (2004, p. 106-107) afirma que não se pode afirmar que existe um nível zero de letramento:

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

por meio de práticas orais de socialização do escrito e de aprendizagem não escolar da cultura letrada. Ou, ainda, pode ocorrer que pessoas alfabetizadas tenham um baixo nível de letramento, chegando mesmo a ser consideradas iletradas.

O trabalho com os textos literários na escola, por exemplo, é uma prática de letramento social. Poemas, contos, fábulas, quadrinhas, entre outros, são alguns dos textos literários, utilizados em sala de aula ou até fora dela. Compreender e fazer o uso social desses textos e suas funcionalidades são artifícios de uma pessoa letrada. Dessa forma, a imersão no contexto da literatura é um grande passo com o qual o estudante tem contato logo na fase inicial escolar, quando ainda é uma criança.

Conhecer e se apropriar de textos literários é primordial para o desenvolvimento de habilidades voltadas à sua formação crítica no processo de leitura. Isso vai auxiliá-lo também na leitura de outros gêneros textuais. Segundo Pingoello e Furtado (2018, p. 57), “a leitura é parte integrante da formação de identidades, crenças, conceitos e concepções [...]”. Dessa forma, compreende-se que o ato de ler vai além das reflexões advindas dos textos, portanto, é o caminho para formação do sujeito social na interação com o meio em que vive por meio da linguagem.

Sobre a linguagem, Kleiman (2008, p. 29) menciona que “seja qual for a sua modalidade de comunicação é, por natureza, polifônica, incorporando diálogo com vozes outras que as do enunciador”. É crucial trazer esse conhecimento para a sala de aula de que a linguagem é diversificada e isso também influencia nos textos, de modo que as ideias encontradas em determinada obra dialogam com outras. É importante que o estudante tenha acesso, na prática, ao que seria um texto polifônico, seja a partir da intertextualidade ou por outros conceitos. Assim, ele compreenderá que um texto é influenciado por tantos outros, pois, como bem defende Cosson (2021), o bom leitor é aquele que relaciona os textos com os sentidos expostos no mundo, que contrastam as diversas vozes, jamais o texto será um monólogo.

Levando-se em consideração todo esse processo de alfabetização e letramento, abordado a partir de diversos fundamentos, agora, relacionaremos esses estudos com os dados da pesquisa.

Os níveis de leitura e escrita da rede municipal de Petrolina são disponibilizados aos professores por meio de uma ficha para diagnóstico, apresentando os níveis de 1 a 5, divididos em subníveis. O ano letivo é composto por quatro unidades didáticas. O diagnóstico é feito a cada unidade.

Esta pesquisa se trata de identificar práticas de letramento literário, então, é importante compreender qual o nível de leitura e escrita dos alunos participantes, de acordo com

diagnóstico disponibilizado pelas professoras. Como a pesquisa foi realizada entre os meses de março a junho, o ideal é apresentar os níveis da 2ª unidade didática.

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

ESTUDANTE PARTICIPANTE	TURMA	NÍVEL DE LEITURA (NL) E NÍVEL DE ESCRITA (NE)
Ariel	1º ano	<p>NL: 2.1 – Lê silabando palavras canônicas: Lê as sílabas da palavra, juntando as letras. Apesar de ler silabando as palavras canônicas (no padrão CV - consoante-vogal), quando termina de soletrar as sílabas, sabe dizer o que leu, ou seja, consegue fazer a leitura do contexto.</p> <p>NE: 2.1 – Silábico-Alfabético: Escreve, demonstrando ter a noção de sílaba. Consegue escrever algumas sílabas completas dentro da palavra, como por exemplo, para a palavra boneca, escreve BONCA ou BNCA. É a transição entre o nível silábico e o alfabético.</p>
Cinderela	1º ano	<p>NL: 3 – Lê frases: Lê frases com estrutura sintática simples e complexa, embora dê algumas pausas entre a leitura de uma e outra palavra.</p> <p>NE: 2.3 – Alfabético: Escreve palavras com sílabas não canônicas, com alguns desvios na escrita.</p>
Branca de Neve	2º ano	<p>NL: 2.4 – Lê com fluência palavras não canônicas: Lê palavras não canônicas (no padrão CCV, CVC, V, CVV, VC), sem soletrar.</p> <p>NE: 2.2 – Alfabético: Escreve palavras com sílabas canônicas (no padrão consoante/vogal - CV), com alguns desvios na escrita. Por exemplo, a palavra CAVALO, escreve KAVALU.</p>
Fera	2º ano	<p>NL: 3 – Lê frases: Lê frases com estrutura sintática simples e complexa, embora dê algumas pausas entre a leitura de uma e outra palavra.</p> <p>NE: 3.2 – Produz frases, utilizando escrita alfabética, com segmentação das palavras: Escreve frases, com segmentação das palavras, embora apresente alguns desvios ortográficos.</p>
A bela adormecida	3º ano	<p>NL: 4.4 – Lê textos, com fluência, localizando informação explícita e reconhece a finalidade do gênero: Lê com fluência e compreensão textos do cotidiano, considerando a situação comunicativa.</p> <p>NE: 4.4 – Produz textos, atendendo à temática: Escreve textos atendendo ao tema, mesmo apresentando alguns desvios ortográficos, de pontuação e segmentação, que não comprometam a compreensão.</p>
Estelar	3º ano	<p>NL: 4.4 – Lê textos, com fluência, localizando informação explícita e reconhece a finalidade do gênero.</p> <p>NE: 4.4 – Produz textos, atendendo à temática.</p>
Connor	3º ano	<p>NL: 4.4 – Lê textos, com fluência, localizando informação explícita e reconhece a finalidade do gênero.</p> <p>NE: 4.4 – Produz textos, atendendo à temática.</p>
		<p>NL: 5 – Lê textos com fluência, localizando informação explícita, implícita, a finalidade do gênero, o</p>

Rapunzel	4º ano	assunto/ideia central. Lê textos dos diversos Campos: vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e vida pública, dominando as habilidades citadas nos níveis anteriores, localiza informações implícitas, bem como o assunto/ideia central do texto lido.
		NE: 5 – Produz textos de gêneros diversos considerando os interlocutores, a finalidade, as características do gênero, utilizando aspectos notacionais e gráficos: Escreve textos, com coerência, utilizando sinais de pontuação (ponto final, interrogação, exclamação, vírgula, travessão, dois pontos) e acentuação (circunflexo, agudo, til e cedilha), e outros aspectos notacionais como uso de letra maiúscula e ortografia, além de fazer uso de palavras que deem continuidade às ideias, evitando repetições ou retomando outras já expressas nos textos de acordo com o gênero (suporte, interlocutores, função social e domínio discursivo).
Princesinha Sofia	4º ano	NL: 5 – Lê textos com fluência, localizando informação explícita, implícita, a finalidade do gênero, o assunto/ideia central.
		NE: 5 – Produz textos de gêneros diversos considerando os interlocutores, a finalidade, as características do gênero, utilizando aspectos notacionais e gráficos.
Tiana	4º ano	NL: 4.4 – Lê textos, com fluência, localizando informação explícita e reconhece a finalidade do gênero.
		NE: 4.4 – Produz textos, atendendo à temática.
Moana	4º ano	NL: 5 – Lê textos com fluência, localizando informação explícita, implícita, a finalidade do gênero, o assunto/ideia central.
		NE: 5 – Produz textos de gêneros diversos considerando os interlocutores, a finalidade, as características do gênero, utilizando aspectos notacionais e gráficos.
Chapeuzinho Vermelho	4º ano	NL: 4.4 – Lê textos, com fluência, localizando informação explícita e reconhece a finalidade do gênero.
		NE: 4.4 – Produz textos, atendendo à temática.
Jasmine	5º ano	NL: 5 – Lê textos com fluência, localizando informação explícita, implícita, a finalidade do gênero, o assunto/ideia central.
		NE: 5 – Produz textos de gêneros diversos considerando os interlocutores, a finalidade, as características do gênero, utilizando aspectos notacionais e gráficos.
Hermione	5º ano	NL: 4.4 – Lê textos, com fluência, localizando informação explícita e reconhece a finalidade do gênero.
		NE: 4.4 – Produz textos, atendendo à temática.
Aslam	5º ano	NL: 4.4 – Lê textos, com fluência, localizando informação explícita e reconhece a finalidade do gênero.
		NE: 4.4 – Produz textos, atendendo à temática.
Peter Pan	5º ano	NL: 5 – Lê textos com fluência, localizando informação explícita, implícita, a finalidade do gênero, o assunto/ideia central.
		NE: 5 – Produz textos de gêneros diversos considerando os interlocutores, a finalidade, as características do gênero, utilizando aspectos notacionais e gráficos.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em ficha diagnóstica das professoras, 2023.

Sobre os estudantes participantes, conforme os níveis do diagnóstico feito pelas professoras, apenas Ariel está no nível de leitura e escrita silábico-alfabético. Ela lê silabando palavras canônicas. Quando termina de soletrar as sílabas, sabe dizer o que leu, ou seja, consegue fazer a leitura do contexto. Os demais estudantes já são considerados alfabetizados, segundo os níveis de leitura utilizados pelo município de Petrolina-PE.

5.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA: BREVES CONSIDERAÇÕES

É no convívio escolar que os educandos passam a possuir conhecimento de tudo que os cerca. Com a leitura, onde a mesma é de grande influência para o desenvolvimento dos mesmos em sala de aula. A prática da leitura surgiu no início da civilização, quando houve uma busca do homem por compreender os sinais, o que era um modo de leitura. Para haver uma compreensão da função e uso da leitura em nossos dias, é primordial conhecermos um pouco das práticas nas relações socioculturais que se deram ao longo da história nos séculos passados.

Tanto a oralidade quanto a leitura silenciosa, evoluíram em função das transformações a que as diversas sociedades sofreram, tanto em relações políticas, econômicas, ideológicas e no campo das tecnologias. Entende-se que, como tecnologias, o que vem agregar novos conhecimentos e novos saberes, que dão suporte para a prática da leitura.

De acordo com Cagliari (2009), foi preciso muito tempo para as crianças serem reconhecidas como membros de uma comunidade e para que suas relações com suas famílias e instituições fossem estudadas. A existência social das crianças foi percebida como um grupo à parte dos demais componentes da sociedade até o século XVI, quando foram finalmente integradas ao universo dos adultos.

Era prática comum contar às crianças as mesmas histórias e contos que se contavam aos adultos. Os jovens da aristocracia ouviam a literatura clássica, enquanto os da aldeia ouviam contos do passado. Em suma, em termos de educação formal, tanto o público adulto como o público infantil participavam nos mesmos cenários e ações (COELHO, 2000).

Formado no século XIX, quando as crianças foram separadas em diferentes grupos etários, o tratamento das crianças foi lento até o século XVIII. A “revolução social imposta pelas guerras”, que alterou os costumes da sociedade entre a Idade Média e os tempos modernos, contribuiu para uma nova apreciação do significado moral e social da infância (COSSON, 2021).

Segundo Tardif (2012), a infância passou a ter um aspecto distinto e individual a partir

dos investimentos em educação feitos pela burguesia, que os autores definem como os grupos com poder aquisitivo e influência na sociedade antes do século XIX. Devido à sua dependência e fragilidade, as crianças desta época eram reconhecidas como estando particularmente expostas ao risco de contrair doenças e problemas sociais se não fossem devidamente protegidas. Por este motivo, existem atualmente instituições que defendem os interesses dos jovens aprendizes na sociedade e que servem de intermediários entre eles e o mundo dos adultos. Com base nesta ideia, foram criados os primeiros estabelecimentos de ensino para crianças.

A valorização da infância, como defende Zilberman (2003), facilitou o estreitamento dos laços familiares, mas também coincidiu com o desenvolvimento de métodos para influenciar o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Deste modo, o objetivo de ensinar as crianças conduz à criação de novas obras literárias e a uma reorganização do sistema educativo.

A alfabetização é promovida para aumentar o consumo de obras impressas, no âmbito do processo de modernização iniciado no século XV e estimulado pela industrialização. Esse processo envolveu o papel da escola em moldar as crianças para agirem como adultos conforme os valores da classe burguesa (REGO, 1995).

De acordo com Abramovich (1989), é o início da forte ligação entre literatura e educação, por levar ao aperfeiçoamento da imprensa e à proliferação da produção de livros. O livro, subproduto da industrialização, é concebido para agradar a um determinado grupo demográfico, em virtude de suas características que confirmam os ideais burgueses e defendem visões educacionais. E a literatura nasce destas convulsões sociais, políticas e econômicas. Esta linha de pensamento levou ao desenvolvimento da indústria do livro infantil no final do século XVII. Histórias de autores como La Fontaine (1668) e Mother Goose (1697) foram publicadas nesta altura (ESTRELA e FREIRE, 2009).

Após o seu aparecimento inicial na França, os contos agora famosos rapidamente se espalharam para a Inglaterra, onde contos de fadas como os escritos pelos Irmãos Grimm em 1812 ganharam grande atenção. Nesta altura, tornou-se claro que as crianças adoravam contos maravilhosos e cheios de ação, como Peter Pan, de James Barrie (FARIA, 2013).

Além disso, Colomer (2017) afirma que o século XIX foi uma época em que as crianças estiveram mais do que nunca no centro das atenções do público, inspirando um aumento do interesse pelas ciências (incluindo a psicologia, a sociologia e a educação) que se centravam nas crianças e no seu desenvolvimento. Para estes académicos, que se concentravam num público jovem, a literatura assumiu um novo papel como instrumento de ensino. A literatura era utilizada para incutir ideais cívicos, éticos, humanistas, intelectuais e espirituais nas crianças

e servir de veículo para a transmissão de normas e valores sociais.

De acordo com Lajolo (2002), esta abordagem de empregar a literatura como uma postura didática continua a ser popular quando o objetivo é transmitir alguma instrução de uma forma aberta à interpretação dos adultos. Para a autora, esse comportamento é problemático, por impedir o desenvolvimento de uma visão independente e crítica da vida do jovem.

A autora continua dizendo que essa noção de ensinar os jovens a usar obras impressas para a educação de adultos está no cerne da maioria das interações entre a literatura e o ambiente da sala de aula. Isto é evidente quando se considera que a grande maioria da literatura utilizada em contextos educativos é criada por educadores, tais como instrutores clássicos e pedagogos (MORAES, 2012).

De acordo com Pimenta e Ghedin (2005), os livros de literatura infantil no Brasil ganharam notoriedade após serem valorizados como materiais instrucionais que tinham como objetivo ensinar às crianças as graças sociais. Nesse caso, verifica-se que ainda há intencionalidade, com o livro funcionando como instrumento de imposição de normas e valores culturais. No Brasil, Monteiro Lobato é um dos mais conhecidos autores para crianças. Após a popularidade do lançamento de “Narizinho Arrebitado”, de 1921, na rede pública de ensino, outras obras do autor, como “Sítio do Pica Pau Amarelo”, foram adotadas.

Segundo Coelho (2000), “fazendo mergulhar no presente a herança do passado, Lobato encontrou o caminho criativo de que a Literatura Infantil estava precisando”. Ele rompe os alicerces dos costumes cansados e inaugura as perspectivas e formas inovadoras que este século exige. Lobato não foi apenas um autor prolífico, mas também um empresário de sucesso na indústria editorial; a maioria de seus escritos é voltada para jovens leitores. Portanto, é possível haver algo mais que tenha contribuído para a ampla divulgação de seus escritos. O objetivo de fomentar o gosto pela leitura nos jovens é mergulhá-los num mundo de fantasia, encorajando-os a tornarem-se aprendizes ao longo da vida e membros contribuintes da sociedade.

Desde o início do século XX, quando os estudiosos começaram a debruçar sobre o desenvolvimento emocional das crianças, a literatura é considerada um instrumento de trabalho importante no estudo das emoções e da cognição das crianças. Entre os anos 30 e os anos 60, o panorama literário alterou-se, com a entrada no mercado de obras de não ficção, incluindo manuais escolares, banda desenhada, livros de informática e novas linguagens tecnológicas. Na década de 1970, iniciou-se o reconhecimento da literatura infantil como um auxílio ao desenvolvimento da mente e da cultura da criança. Ainda nesse período, em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro, cuja missão coeditar, por meio de convênios, inúmeras obras infantis e juvenis para serem utilizadas como material pela comunidade educacional, que, na

época, estava muito preocupada com o baixo índice de leitura (JUNIOR, 2009). Esses acontecimentos, que se estendem por mais de um século e acompanham uma mudança de perspectiva sobre as crianças, mostram a importância da literatura para o desenvolvimento humano.

Cosson (2021), autor de referência sobre o letramento literário, enfatiza que a literatura se revela como um exercício necessário para a formação de um sujeito escritor por meio do exame desses recursos, que falam do mundo (re)construído pelo poder da palavra. A tirania das normas impostas pelos discursos convencionais da sociedade letrada é desmascarada por meio da atividade de leitura e criação de textos literários, desenvolvendo-se um modo específico de posse da língua, que, sendo minha, é de todos. O autor discute, em termos mais poéticos, como a literatura é o meio ideal para a expressão da linguagem corporal, da palavra corporal e da escrita corporal. A palavra escrita é central para a literatura. A literatura é única entre as atividades humanas porque encoraja um estudo sobre as possibilidades da linguagem, da palavra escrita e da página escrita.

A literatura, a (re)construção do mundo através da força das palavras, revela-se através deste estudo como uma atividade fundamental para a formação de um sujeito escritor. O ato de ler e criar obras literárias, como coloca Cosson (2021), “revela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada”.

Isso ocorre em decorrência do excesso de informações publicadas sobre a humanidade e o planeta. Aprende-se sobre nós próprios e sobre o nosso lugar no mundo através do contato com a literatura, tanto como leitor quanto autor. A literatura ensina-nos quem somos, o que desejamos e como podemos exprimir perante o mundo. Isso acontece porque a literatura oferece algo a ser experimentado. Incorporar o outro sem sacrificar a própria individualidade vai além da mera recriação de informações. Através do ato de escrever, podemos habitar as identidades dos outros, experimentar a vida fora do nosso tempo e lugar. Por isso, é dada mais importância às verdades apresentadas em obras de poesia e ficção (IMBERNÓN, 2010).

A formação em literatura permite não só conhecer o mundo através dos olhos do outro, mas também partilhar a vida desse outro. Segundo Cosson (2021), “a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem como do leitor e do escritor”. Ambos dão a oportunidade de fazer o que não se pode fazer fisicamente e de transmitir o que queremos dizer ao mundo e a nós próprios de uma forma que não pode ser ignorada.

É importante acrescentar que, antes de pensar em literatura infantil, você deve pensar na própria leitura. Ler o texto significa ler o mundo. Um texto literário não pode ser utilizado

apenas para o ensino, por prejudicar os objetivos da literatura, os quais são: pensar, emocionar, interagir e agir, pois, através das histórias, a criança pode imaginar, questionar, duvidar e desenvolver sua fala. Arelado a isso, além de um texto literário que oferece fantasia, faz o indivíduo pensar sobre o cotidiano como uma nova prática. É uma atividade bastante abrangente, pois a leitura estimula a conversa por meio da experiência.

Sobre a leitura, foi questionado às professoras entrevistadas qual o olhar delas como educadoras sobre a importância da leitura nos anos iniciais. Elas defendem que:

A leitura é uma prática que traz inúmeros benefícios aos leitores e, quando estimulada desde a infância, os impactos positivos podem ser muito maiores. Por meio dela, as crianças desenvolvem a concentração, memória, criticidade, raciocínio e compreensão, estimulam a linguagem oral e ampliam a capacidade criativa, e também é muito prazerosa. (Professora Aurora, 2023).

Influencia o senso crítico, amplia o vocabulário e desenvolve a imaginação. (Professora Açucena, 2023).

Incentiva o hábito de ler, melhora o modo de se expressar e ajuda na escrita. (Professora Emília, 2023).

Essencial. Não tem como ensinar e encantar uma criança com a leitura, sem antes mostrar a ela que você é apaixonado por leitura. (Professora Frida, 2023).

A partir das falas das professoras, observa-se que elas têm concepções semelhantes acerca da importância da leitura, do potencial que ela tem e da transformação que ela faz na vida das pessoas. Nesse aspecto, a leitura confere às crianças a capacidade de assumir controle sobre seu próprio desenvolvimento e engajamento no processo educacional. A atividade leitora é essencial para o ensino da análise e do empenho intelectual. Ela constitui o alicerce da alfabetização e oferece suporte fundamental à habilidade de escrita. Uma instituição educacional que adota um modelo pedagógico que valoriza o desenvolvimento da leitura com a mesma ênfase dada à escrita tem potencial para cultivar um contingente de estudantes cujo futuro será promissor, especialmente se eles se tornarem leitores proficientes.

Por meio das histórias, as crianças brincam e recriam situações cotidianas, desenvolvendo a linguagem. Por meio do texto verbal, os pequenos podem ampliar seu vocabulário e expressar seus pensamentos e sentimentos. As narrativas são ótimas situações que lidam com valores, emoções positivas ou negativas, inteligência, amizade, preguiça e medo, permitindo trilhar caminhos positivos desde a infância até a fase adulta.

A literatura tem de manter uma posição específica na sala de aula porque é responsável pelo enorme dever de tornar o mundo acessível, transformando a sua materialidade em palavras, de cores, cheiros, sensações e formas ricamente humanas. No entanto, são necessárias novas

abordagens à educação literária para a escolarização poder realizar plenamente o seu potencial humanizador.

5.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM NA LITERATURA INFANTIL

A utilização da literatura infantil na sala de aula não é novidade. Antes de a burguesia assumir o controle, não existia literatura infantil; as crianças que desejavam aprender a ler tinham de se contentar com romances para adultos. Enquanto alguns romances eram escritos especificamente para este grupo demográfico, outros eram adaptados de obras adultas que incluíam conversas com os mais novos (CAGLIARI, 2009).

Por isso, há uma necessidade premente de começar a produzir livros infantis como ferramentas pedagógicas que podem contribuir com o ensino-aprendizagem, preparando cada jovem para ser um vencedor num mundo constantemente em conflito consigo mesmo (COELHO, 2000).

É sabido que as atividades que envolvem a literatura infantil devem proporcionar uma aproximação com o texto, atuando nessa zona de desenvolvimento proximal, a fim de possibilitar uma maior familiaridade com o código linguístico, além de trabalhar com o ato criativo, com a dúvida e com questionamentos sobre o mundo (FARIA, 2013). Dessa maneira, a valorização do processo formativo está na aprendizagem e no modo como ela é mediada pelos professores, dado que a competência principal deles é saber direcioná-la reflexivamente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz referência aos quatro campos de atuação para os anos iniciais: vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e vida pública, enfatizando que eles proporcionam e contextualizam a construção do conhecimento e as práticas de linguagem, as quais devem ser levadas à escola em situações reais.

Para além de o educador ter preparado um ambiente de alfabetização que expõe aos alunos os textos escritos em todo o ambiente, também os ajuda a compreender o significado da escrita na sociedade. O educador, munido de uma variedade de ferramentas, pode fomentar o gosto pela leitura entre os seus alunos, utilizando técnicas destinadas a despertar o seu interesse pela leitura. Os alunos podem ter mais influência sobre o que leem na aula, organizando uma hora de leitura ou uma feira do livro.

O professor é o canal através do qual o aluno pode entrar no mundo fantástico da leitura; é através das histórias que se desperta o interesse de uma criança em aprender a ler. Outra opção é utilizar a mala de viagem, em que um aluno é selecionado para levar um livro para casa e lê-

lo durante a noite. No dia seguinte, o aluno volta à sala de aula para partilhar o que lhe interessou, particularmente no livro (JUNIOR, 2009).

Os professores, a família e/ou outros atores da prática educativa devem deixar as crianças lerem onde se sentirem mais confortáveis, quer seja no recreio, debaixo de uma árvore, num canto sossegado ou em casa (LAJOLO, 2002). Na sala de aula, por exemplo, o aluno formula a autonomia e, conseqüentemente, constrói a sua identidade. Além disso, são trabalhados valores e atitudes que transformam os alunos em pessoas melhores, as quais buscam a promoção de direitos e praticam os seus deveres com respeito. Assim, acontece no ambiente escolar a formação sociocultural de um sujeito crítico, consciente e responsável.

Segundo Nóvoa (1997), a aprendizagem contínua é essencial e centra-se em dois pilares: a própria pessoa, enquanto agente, e a escola, enquanto espaço de crescimento profissional. O trabalho entre disciplinas é crucial quando se trabalha em grupo. Todos se apropriam da sua educação e a participação na tomada de decisões ajuda a diminuir a resistência à mudança. Que os educadores se esforcem individualmente para o desenvolvimento de métodos pedagógicos que surgem através da troca refletida de experiências individuais entre pares (REGO, 1995).

Nessa perspectiva, Demo (1998) enfatiza que “um bom educador deve interferir no processo educativo de forma inovadora, desenvolvendo a competência do saber pensar, sempre buscando novas formas de aprender”. Assim, é perceptível que é importante o reconhecimento por parte do professor de que o ensino é passível do “novo” e, por isso, as inovações são necessárias para a melhoria do ensino-aprendizagem, como bem aponta os estudos de Vygotsky.

É através da reflexão crítica sobre a prática atual ou passada que a prática futura pode ser melhorada, como afirma Freire (1992). Todo o conhecimento é socialmente formado por via de ligações interpessoais, tal como evidenciado pelo desenvolvimento da inteligência de cada pessoa. Esta teoria tem em conta as questões sociais relacionadas com o desenvolvimento dos seres humanos em direção a uma conclusão desejável, com um enfoque particular na função da linguagem e da aprendizagem neste processo.

A formação do professor é crucial para o sucesso dos seus alunos; ele deve manter-se atualizado para poder adaptar as suas aulas aos interesses e exigências em constante mudança dos seus alunos e das comunidades em que vivem. Num mundo em que tanta coisa está sempre a mudar, o educador deve adaptar-se constantemente (MARTINS, 1994). O professor, no momento do planeamento, deve repensar todo o contexto da sala de aula, isto é, verificar, detalhadamente, a realidade do ensino em busca de melhores estratégias para que a formação sociocultural do discente seja prioridade. Nesse sentido, é possível dizer que o planeamento da

prática pedagógica é como um sentimento, pois, conforme o cuidado que nele é aplicado, pode florescer de maneira positiva ou negativa.

É crucial apreciar o perfil e as ideias do aluno tanto individualmente quanto coletivamente, além do conhecimento prévio que o estudante carrega em sua bagagem de experiências. Dessa maneira, é possível perceber o nível de conhecimento do aluno e buscar os melhores meios de atingir o objetivo proposto. Assim, para atingir os objetivos do ensino e da aprendizagem de qualidade, o docente precisa considerar a finalidade (intenção do ensino), a realidade (vivência familiar e social do aluno, além das habilidades e conhecimentos que ele possui) e desenvolver o plano de ação (a melhor forma de atingir o objetivo). Além disso, é importante que a sua prática seja avaliada e analisada, constantemente. O professor pode colher *feedbacks* dos discentes para verificar o andamento e a efetivação da sua proposta inicial e de todo o processo de formação.

5.3 LETRAMENTO LITERÁRIO: FORMAÇÃO LEITORA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

“O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2021, p. 28).

A apropriação da linguagem literária possibilita ao estudante a interação com autores dos textos narrativos e com os colegas da turma, o que faz lembrar da concepção de sujeito social na formação da identidade sociológica, abordada por Hall (2011). O autor citado evidencia a dependência do sujeito para com o outro, visto que este depende de outras relações significativas para construir valores, sentidos e símbolos. Nesse sentido, a identidade é ressignificada pelo contato coletivo, isto é, pela interação, estimulando, então, a reflexão sobre esses escritos e, conseqüentemente, a prática do letramento literário.

Paulino e Cosson (2009, p. 67) denominam o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Os autores enfatizam esse processo como uma vivência dinâmica, que não é determinada por um momento ou situação específica. Cosson (2014) evidencia que, por se tratar de apropriação, esse processo possibilita ser individual, mas que demanda interação social, ao mesmo tempo.

Ainda de acordo com Cosson (2021, p. 23), “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Nesse sentido, a escola precisa oferecer um acervo literário para os alunos, buscando realizar atividades, oficinas, projetos, entre outras práticas,

utilizando esses livros nas diferentes vivências cotidianas.

O destaque dado ao letramento literário é diferenciado, pois como bem cita Cosson (2021, p. 12), esse é possuidor de uma configuração especial, visto que o “processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma efetiva de assegurar seu efetivo domínio”. Essa visão de Cosson contribui significativamente para esta pesquisa por destacar a relevância de o estudante dominar o uso social da escrita literária, provocando, portanto, questionamentos sobre como isso é feito pelos educadores nas práticas de letramento em sala de aula.

A leitura de textos literários proporciona um sentimento coletivo de liberdade. Cosson (2021, p. 28) defende que isso “é produto de sua inserção em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros”. É poder fazer a leitura de diversos gêneros textuais e compartilhar o entendimento com o outro, transformando em efeito de proximidade com o texto literário e com as pessoas ao redor.

O docente precisa trazer para a sala de aula leituras que instiguem os estudantes a pensar e a refletir sobre o papel importante daquele texto na sociedade. Colomer (2007, p. 56) destaca que “a maioria dos livros para crianças potencializa a leitura identificativa através de protagonistas infantis, que levam a cabo ações muito parecidas com as do leitor em sua vida real”, É evidente que o texto permite que o leitor faça inferências e interpretações conforme o seu conhecimento de mundo, mas também baseadas nas suas vivências cotidianas, concordando com o posicionamento de Cosson (2021, p. 40) quando defende: “aprender a ler é mais que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas”.

O letramento literário é desenvolvido no momento em que a literatura cumpre a função social humanizadora. Para que isso ocorra, de maneira positiva, é preciso que as estratégias pedagógicas propostas pelo professor na sala de aula contribuam para a promoção de uma leitura que internalize o caráter humanizador e retorne para a sociedade como benefício, resultante do uso conciso da linguagem literária.

Trabalhar textos literários na escola a fim de praticar o letramento literário não significa deixar a leitura do cânone de lado, dado que, como menciona Cosson (2021, p. 34), “aceitar o cânone como herança cultural [...] não implica prender-se ao passado”. Esse é apenas um sistema. Existem outros, além do cânone. É essencial serem trabalhados outros sistemas de textos, melhor dizendo, outros gêneros, já que, por meio deles, o estudante interage e participa,

socialmente, de discussões sobre diferentes temáticas. A importância dessa estratégia de disponibilizar uma pluralidade de textos é sustentada pela reflexão de Cosson (2021, p. 66), ao mencionar que “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”.

Mediante as contribuições de Cosson, entende-se, então, que o letramento literário é a capacidade de ler, interpretar, compreender e apreciar textos literários. Envolve o conhecimento e o uso efetivo de experiência de leitura crítica, bem como a compreensão das características literárias específicas de diferentes gêneros e formas literárias. Além disso, o letramento literário também se relaciona com a compreensão e apreciação das obras literárias em seus contextos históricos, culturais e sociais. Ele não apenas envolve a aptidão de compreender o significado e a estrutura de uma obra literária, mas também o entendimento das suas implicações mais amplas.

Esse processo de apropriação da leitura literária é importante porque permite que as pessoas apreciem e compreendam melhor a literatura, ampliando suas perspectivas e compreensão do mundo ao redor. Ele também pode ajudar a desenvolver habilidades de pensamento crítico e criativo, bem como aprimorar a capacidade de se comunicar de forma clara e eficaz por meio da linguagem escrita.

O ato de ler começa muito antes do reconhecimento das letras e da formação de palavras. As crianças que ainda não interpretarem a escrita tradicionalmente leem imagens. Mesmo quem não consegue decodificar o texto, pode realizar a leitura do texto não verbal. Por meio do livro, a criança tem a oportunidade de contar diversas histórias, através da leitura de imagens, fazer inferências e fazer exercícios de alfabetização, tendo como ponto de partida, por exemplo, o texto literário.

A partir disso, pode-se notar a importância em compreender que a prática de leitura literária é muito mais que uma habilidade pronta e refinada de ler e escrever textos, é também estimular o desenvolvimento da sensibilidade e do gosto pela leitura, permitindo que a criança se insira no mundo da linguagem literária.

O desenvolvimento desse contato prazeroso das crianças com a literatura é determinado pelas oportunidades que lhes são oferecidas, por isso o professor, como agente de letramento, pode promover uma série de situações que favoreçam esse desenvolvimento. Para isso, o professor pode criar um ambiente acolhedor e estimulante, no qual as crianças se sintam confortáveis para compartilhar suas impressões sobre determinada obra literária. Um exemplo disso é o piquenique literário. É um momento ao ar livre no qual a criança se sente à vontade

para realizar as suas leituras e socializar com os colegas, além de desfrutar do ambiente. É importante destacar que as práticas literárias precisam ser pensadas e planejadas para além da fruição literária, colocando em foco o desenvolvimento de competências e habilidades.

Contar histórias, por exemplo, é uma forma de fazer as crianças felizes e de incentivar a prática de letramento literário. Essa é uma atividade milenar que começou antes mesmo da invenção da escrita. Com a ajuda da narrativa, os povos primitivos podiam transmitir informações, ou seja, histórias foram contadas de geração em geração para preservar sua cultura. Por milhares de anos, os homens fizeram fogueiras e sentaram-se para ouvir e contar histórias. Jesus Cristo também ensinou seus discípulos por meio de parábolas, que eram apenas pequenas histórias cheias de simbolismo.

Os séculos XVIII e XIX tiveram muitas obras literárias que habitaram o universo e o imaginário de adultos e crianças. Os clássicos infantis escritos pelos irmãos Grimm, como eram chamados, foram importantes para o nascimento e difusão da literatura infantil e ainda hoje habitam o imaginário infantil. Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Rapunzel, O Príncipe Sapo e muitas outras histórias de Grimm ainda existem entre os leitores porque estão perpetuadas em nossa cultura. E o que se pode pensar é como essas obras são e podem ser trabalhadas, atualmente, em sala de aula.

5.4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA EMPDR

Nas seções do capítulo 4, alguns dados da pesquisa foram abordados, os quais trouxeram falas das professoras e da coordenadora da EMPDR acerca da formação docente, destacando as experiências de formação inicial e continuada. Dando continuidade, nesta seção, serão descritos os resultados e discussões da pesquisa no que se refere às práticas literárias na escola. Então, buscaremos, a partir dos instrumentos de geração de dados, responder à questão de pesquisa, a qual é: “Quais as estratégias de ensino-aprendizagem, utilizadas pelas professoras para efetivação do letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro, localizada em Petrolina-PE?”.

Em dezembro de 2022, ao chegar à escola e apresentar a proposta da pesquisa, de imediato, a gestão autorizou a sua realização na EMPDR. A partir de uma conversa com as professoras sobre a colaboração delas na pesquisa, responderam, positivamente. Então, dei andamento aos preceitos éticos da pesquisa no anseio de iniciar, imediatamente, a geração de dados.

A autorização do CEP veio ao final do mês de fevereiro de 2023, momento em que fui

à escola para ter acesso ao cronograma escolar e conversar com as professoras sobre o planejamento das aulas. As aulas iniciaram no mesmo mês, no entanto, as professoras solicitaram que eu iniciasse a pesquisa, apenas, no mês de março, pois os estudantes estavam em período de adaptação e alguns deles demonstravam indisciplina, logo, elas precisavam de um tempo para acalmar a turma. Além disso, os estudantes estavam passando por diagnósticos iniciais de leitura e escrita. Foi necessário aguardar até o mês seguinte.

No mês de março de 2023, iniciei as observações na escola. Por meio das orientações do cronograma, fiz a opção de observar as aulas de Língua Portuguesa. Não é que os outros componentes não vivenciem a leitura literária, no entanto, o componente de Língua Portuguesa trabalha com habilidades específicas, voltadas à prática de leitura literária, orientadas pelo Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019), à luz da BNCC (2018).

Na entrevista, as professoras foram questionadas sobre qual o texto literário que elas mais gostam de trabalhar com os seus alunos e de que forma os textos literários podem contribuir para a formação leitora e crítica dos alunos. Elas relatam que:

Fábula. Os contos de fábulas remetem a um mundo mágico e imaginário, aproximando-se do universo infantil em forma de fantasia. As crianças aprendem observando e imitando o que vivenciam. Ao ouvir uma fábula, elas têm a oportunidade de refletir sobre suas atitudes e valores, tanto no relacionamento com amigos e colegas, quanto com os familiares. (Professora Aurora, 2023).

Contos, fábulas e poemas. Estimula o desenvolvimento da criticidade. (Professora Açucena, 2023).

Fábula e conto. Estimula a imaginação. (Professora Emília, 2023).

Contos, poemas e fábulas, por serem três gêneros textuais que despertam encantamento por sua beleza e fantasia, aproximando-se mais da realidade lúdica da criança. (Professora Frida, 2023).

Mediante as falas das professoras, observa-se que as fábulas estão situadas como o gênero textual de que elas mais gostam de trabalhar com a literatura em sala de aula. As professoras associam esse tipo de leitura ao estímulo da imaginação e da criticidade, destacando a contribuição da fábula para refletir sobre as atitudes. A leitura possibilita que a criança desenvolva a atenção e a concentração, dois fatores fundamentais para a compreensão e o aprendizado. Além disso, a leitura pode gerar reflexão e diálogo, o que poderá ajudar a formar sujeitos críticos com suas próprias opiniões. Embora a leitura em si seja essencial para a aprendizagem, é de notar que, ao incentivar a leitura nos alunos, também os faremos alargar os seus horizontes em termos de lazer e diversão. Esses poderão desfrutar de uma boa história, aumentando assim a sua imaginação, estimulando-a ao máximo.

O educador enfrenta um desafio multifacetado: deve alocar tempo para instruir a leitura eficientemente, capturar o interesse dos alunos com temas que lhes sejam atraentes, instigar na criança a curiosidade de explorar o universo literário, persuadir o jovem leitor a imergir nas tramas que irá descobrir e ativar o conhecimento pré-existente sobre fábulas e contos mágicos.

A leitura deve almejar metas específicas, focadas no crescimento intelectual e social do estudante. Este processo deve ser contínuo e progressivo ao longo dos anos, influenciando significativamente na vida das crianças, transformando-se em um hábito cotidiano além do ambiente escolar. Já a leitura, como passatempo recreativo, pode ocorrer naturalmente.

A prática de leitura literária representa um pilar crucial na formação de um indivíduo completo e consciente de sua realidade e papel na sociedade. No contexto escolar, as estratégias pedagógicas utilizadas para o letramento literário têm papel primordial no desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e críticas dos alunos. Para Cosson (2021), o ensino da Literatura precisa ir além da simples decodificação dos sinais gráficos: é preciso que o aluno consiga compreender e relacionar os textos com seu contexto histórico-social.

Sobre os principais desafios (as pedras no caminho), encontrados para trabalhar a leitura em sala de aula, as professoras apontam que os principais obstáculos encontrados são:

- “Falta de estímulo, acessibilidade e os alunos não sabem ler”. (Professora Aurora, 2023).
- “Ter algumas crianças que não estão alfabetizadas”. (Professora Açucena, 2023).
- “Falta de concentração de alguns alunos e o fato de termos muitos alunos que não sabem ler e escrever”. (Professora Emília, 2023).
- “A maior dificuldade é o próprio sistema de ensino, que impõe uma grade curricular engessada, muitas vezes impedindo que o professor consiga explorar mais a leitura, sem contar o grande número de crianças que não sabem fazer o próprio nome, não conhecem o alfabeto, muito menos, saber ler”. (Professora Frida, 2023).

Os relatos das professoras apontam que os principais desafios estão permeados nos campos escolar e familiar, visto que são apontados: o sistema de ensino engessado, o analfabetismo, a falta de estímulo, concentração e de acessibilidade dos alunos para com os meios de leitura. Esses resultados têm implicações importantes para a formulação de políticas públicas na área da educação. É necessário investir na formação continuada dos professores,

desenvolver materiais didáticos que atendam às necessidades dos alunos e implementar metodologias de ensino que considerem a perspectiva construtivista. Além disso, é imprescindível minimizar o impacto dos fatores socioeconômicos no processo de alfabetização, garantindo igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Deve-se notar que uma correta aprendizagem de métodos de leitura está totalmente ligada ao fracasso ou sucesso escolar. Assim, de acordo com Silva (2013), crianças que na escola primária têm dificuldade de aprender a ler e que posteriormente não recebem reforço de suas famílias e professores, têm maior probabilidade de acabar no fracasso escolar. Por isso, é importante que os professores se concentrem nas crianças que têm maiores problemas para começar a ler.

A professora Aurora (2023) ainda acrescentou que:

O acesso é um dos principais desafios. Penso que é um dos maiores desafios porque os meus filhos desde pequenos, eles sempre ganharam livros que sejam de colorir que tenham poucas palavras mas eles sempre ganharam, e eu percebo muito que as crianças às vezes quando abre ali a porta eles olham, pegam o livro, passam a mão na capinha do livro abre para dar uma olhadinha no que tem dentro, sabe? A gente percebe e eles sempre perguntam: “pró, posso levar para casa, não tenho nenhum”. Para mim, essa é a principal dificuldade que temos de colocar o aluno para viver a leitura a fundo. Nesse caso, falta um incentivo no sentido deles terem esse livro mais próximo. Não só na escola, mas em casa, com a família apoiando, porque às vezes os pais não têm condições, mas aqui percebo que eles não dão essa importância, acham insignificante. (Professora Aurora, 2023).

A professora Aurora aponta para uma problemática presente na sociedade, a qual é o acesso à leitura; aos livros. Ela diz que esse é um dos principais desafios, uma das “pedras” no caminho. O lugar de leitura possível para os alunos da EMPDR é na escola, pois em casa não há livros. É uma realidade social. Aurora ainda fala que a justificativa parte do contexto em que os alunos estão inseridos. Sobre o contexto de acompanhamento do aluno pelas famílias, a coordenadora Alice (2023) detalha que:

Quando a família não é alfabetizada, não tem contato com o livro. Então, tudo parte da escola. É tanto que gente incentiva os alunos a levarem o livro para casa porque tanto eles quanto a família vão ter a vontade de folhear, ler. Esse é o nosso desejo. Mas o desafio que a gente percebe é justamente a família. Em algumas famílias, por exemplo, o aluno leva e trás o livro e não é feita a leitura. Há um tempo, eu poderia dizer que o problema era o acervo... Hoje eu não digo mais porque, no ano passado, a gente recebeu inúmeros acervos da secretaria e doados também. Então, hoje, graças a Deus, o acervo não é o problema. O problema maior é a participação da família, a gente tenta, tenta, mas ainda sente uma resistência, porque na maioria das vezes também há muitos pais que não sabem ler. Aí fica difícil para acompanhar os filhos. Eles não receberam o incentivo que os filhos deles recebem hoje. (Alice, 2023).

A EMPDR está localizada em uma área irrigada, na qual, o público da escola em sua maioria são filhos de trabalhadores rurais, que passam o dia fora de casa para trazer o alimento à mesa. São famílias que às vezes não têm acesso e condições de comprar livros para os filhos ou até de acompanhá-los nas atividades de leitura. Referindo-se à família, a professora enfatiza que percebe que “eles não dão essa importância, acham insignificante”. É compreensível a indignação de Aurora ao utilizar essa fala porque, embora pareça um desdém por parte das famílias, vejo como uma falta de alternativa, de políticas públicas. Essas famílias podem não reconhecer o valor da leitura para a formação do filho, talvez, por não terem acesso à educação escolar.

Desse ponto de vista, ensinar a ler e escrever é um ato político e cultural de enorme importância, que só é possível por meio do trabalho em equipe entre a família, a escola, o Estado e demais setores culturais e produtivos da comunidade. Algumas crianças podem ter acesso a uma grande variedade de livros, enquanto outras não. Algumas crianças observarão seus pais escrevendo e lendo com frequência, outras apenas ocasionalmente. E algumas crianças receberão instrução direta, enquanto outras receberão assistência muito mais informal e informal.

Outra pergunta sobre a prática foi sobre como as professoras apresentam a literatura em sala de aula. Elas relataram que:

Bom, em alguns momentos de leitura eu sempre visio fazer com que as crianças participem, aqui a gente tem essa casa literária, onde os livros ficam guardados num ambiente onde é fechado à chave. Então, é essa forma de você pegar a chave na bolsinha, e entregar a chave na mão. Ali ele já tem uma responsabilidade, um cuidado. Sobre o cuidado ali na hora de abrir a porta, foi falado no começo do ano. Então a criança vai lá ela abre a porta, abre o armário vê o tanto de livro que tem lá, sempre procuro deixar limpo e organizado [...] sem está bagunçado até porque também fiz com que eles entendessem que terá que deixar arrumadinho então as vezes um remexe um pouquinho, mas eles empilham assim ajeitadinho por que eles viram ajeitadinho. É o cuidado com o livro. Eles vêm carregando assim com maior cuidado. Você vê que eles vem caminhando devagarzinho, entrega aqui. Na hora que peço para guardar, guardam com o maior prazer. Eles ficam: “eu quero ficar para mim”. Eles entendem. Acabou a hora da leitura. Vamos guardar [...]. O momento da leitura também é bem participativo quando você pergunta às crianças para que elas desenvolvam um feedback do que foi lido. Elas devolvem um ótimo feedback, compreendem, quando é alguma leitura de rima que nem foi realizada, eu falo: “hoje é uma leitura que tem rima”. É interessante que algumas crianças relembrem a história, recontem a história, mas sem forçar, sabe? Eu acho essa parte muito importante. Você sabe que alguns gostam mais de falar, mas também dá oportunidade para os que não têm muita coragem de falar. (Professora Aurora, 2023).

A literatura na sala de aula está incluída não só na parte da disciplina de Português, mas em outras disciplinas também. É voltada para o aprendizado da criança, desmistificando isso, porque não só o português na matéria do português, mas o português na matemática, português na ciência e em outras matérias também e a leitura fazer com que a criança tenha o verdadeiro prazer de ler não apenas livros, mas qualquer outro texto, qualquer outro gênero literário conforme a idade da criança que seja chamativo pra criança desde uma bula de remédio até um papel de bala, até textos

mais críticos e complexos de acordo com a faixa etária deles. (Professora Açucena, 2023).

A professora Aurora traz experiências significativas sobre a sua prática em sala de aula, na qual vivenciou a atividade de leitura da casa literária, que será mostrada mais adiante. Ela fala sobre o feedback da leitura como uma de suas estratégias para potencializar a participação dos seus alunos. As estratégias para compreensão de leitura são métodos que os docentes traçam para obter conhecimento, no entanto, são escolhidas atividades práticas ou mecanismos estratégicos para garantir o desenvolvimento de entendimento em leitura.

É interessante a fala da professora Açucena (2023) quando diz que “a literatura na sala de aula ela está incluída não só na parte da disciplina de português, mas em outras disciplinas também”. É viável engajar todos os alunos do ensino fundamental no processo de formação de leitores, independentemente da disciplina. Todas as matérias oferecem oportunidades para o ensino da leitura, inclusive do gênero literário, mas os professores devem assegurar que os alunos estejam efetivamente aprendendo, e não apenas decodificando o material estudado.

Outra pergunta foi sobre, na opinião das professoras, o que a literatura infantil representa para o contexto escolar. Aurora e Açucena citaram:

Acho muito importante. Eu só acho assim que deveria haver mais projetos para viver essa fórmula lúdica de trabalhar com a criança, de fazer teatro, em escola. Há alguns anos era assim. Tinha outros projetos. A gente escolhia o livro. Cada sala tinha um livro-tema e a gente apresentava, fazia um teatro para as outras turmas, em cima do livro que foi escolhido [...]. (Professora Aurora, 2023).

A literatura infantil representa primeiramente pra eles o poder de influenciar a imaginação o poder de sonhar e aumentar também o vocabulário das crianças porque eles estão nessa fase de desenvolvimento de vocabulário ampliar o vocabulário deles e poder viajar no mundo da leitura no universo da leitura. (Professora Açucena, 2023).

Nas falas das professoras, observa-se a importância dada à literatura como fundamental na formação leitora dos alunos. O processo de aprender a ler e escrever é incomparável a nenhum outro e é uma ferramenta que abre portas para oportunidades que não seriam possíveis de outra forma. Ler e escrever levam as crianças a mundos diferentes e às possibilidades que surgem quando elas podem se apropriar desses recursos.

Além disso, a leitura reconstrói a memória de um povo, a história de nossos ancestrais. Aqueles que leem tendem a se considerar seres criativos porque os livros podem alimentar a imaginação. Estar em contato com o intangível, ter o poder de transformar palavras em cenas, em imagens, é uma magia que a literatura possui.

Como ocorre a vivência de projetos coletivos e por turma, e como vocês e os alunos

participam dessas experiências:

Sim. A escola vivencia projetos. Os projetos são vivenciados a cada semestre e a gente trabalha os projetos em outras disciplinas, nas acolhidas, nas salas e tem as culminâncias também, onde todas as salas estão envolvidas nele. O projeto Ler mais é vivenciado na sala de aula e no pátio através de rodas de conversas, teatros, dramatização, pesquisas, idas à biblioteca, onde eles escolhem os livros de que eles mais gostam. (Professora Açucena, 2023).

5.4.1 A proposta do projeto de leitura e escrita⁸ a partir do projeto *lê + e escreve +*

Logo na primeira semana de observação, aproveitei a oportunidade para conversar com a coordenadora e com os professores sobre as práticas de leitura na escola. De imediato, elas falaram que, desde 2022, a Rede Municipal de Petrolina vivencia o projeto de leitura *Lê + e Escreve +*, o qual é proposto pela equipe de projetos da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes. A coordenadora, inclusive, citou que já havia recebido a atualização do projeto para o ano vigente. Então, solicitei o acesso ao projeto e, assim, apreciei os detalhes. Como fui professora do município de Petrolina por alguns meses de 2022, já conhecia a proposta geral do projeto, no entanto, houve ajustes e acréscimos na proposta de 2023. Embora haja esse projeto da Rede em geral, a escola também possui os seus projetos internos; específicos da escola. Na sequência, serão apresentados detalhes do projeto de leitura vivenciado na EMPDR.

O Projeto de Leitura e Escrita *Petrolina Lê + e Petrolina Escreve +* é uma ação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SEDUCE). O projeto tem o propósito de motivar e encantar os estudantes, contribuindo com o acesso às belas obras literárias, viajando no mundo da leitura e da escrita. Assim, favorece a formação de cidadãos críticos e participativos, que adquirem competências para opinar e expressar suas ideias, bem como obtém melhor interação na sociedade.

Esse é um projeto arquitetado pela Secretaria Executiva de Ensino, especificamente pela Diretoria de Programas e Projetos. É enviado às escolas para ser posto em prática durante todo o ano letivo, com programação organizada por meio de um cronograma. O projeto pedagógico atende todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Petrolina. Dessa forma, para a execução deste projeto, propõe-se a utilização das obras literárias, voltadas para as diversas temáticas tradicionais e contemporâneas, existentes nos espaços escolares.

⁸ As informações sobre o projeto *Lê + e Escreve +* foram retiradas do documento enviado à escola, o qual foi disponibilizado pela gestão para a nossa pesquisa, visando contextualizar o projeto vivenciado na escola da pesquisa. É válido salientar que esse é um projeto proposto para toda a Rede Municipal de Petrolina e não apenas na EMPDR.

O projeto também estende o incentivo aos demais partícipes da comunidade escolar: professores, gestores, coordenadores, auxiliares administrativos, auxiliares de serviços gerais e familiares. O intuito é lançar o desafio de que todos se enveredem nas leituras literárias, favorecendo a formação de uma escola de leitores. Isso se faz necessário para a transformação da nossa sociedade em um espaço de igualdade e equidade sociais, uma vez que, se entende o acesso à literatura como um direito constituído ao cidadão.

A área de linguagens da Base Nacional Comum Curricular–BNCC (BRASIL, 2018) destaca que o componente curricular de Língua Portuguesa visa garantir o desenvolvimento de competências, dentre as quais, destacamos as competências 8 e 9 a seguir:

Competência 8: Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.).

Competência 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Em um sentido amplo, vale ressaltar que o Projeto Petrolina Lê + e Petrolina Escreve + contempla três eixos apresentados pelo Plano Nacional da Leitura e do Livro (PNLL):

- Eixo 1 – Democratização do acesso;
- Eixo 2 – Fomento à leitura e à formação de mediadores;
- Eixo 3 – Valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico.

Sendo assim, o projeto converge ao que se pretende em ampla escala, que é garantir diretrizes básicas para assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual, bem como o desenvolvimento da economia nacional.

O objetivo geral do projeto é ampliar a política de democratização do acesso a livros literários para a formação de leitores, desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e produção de texto, incluindo os multimodais e multissemióticos, constituindo a escola como espaço de incitação ao perfil leitor e escritor.

Como objetivos específicos, tem-se:

- Estimular o gosto pela leitura, ampliando o conhecimento linguístico e cultural dos estudantes, proporcionando uma visão crítica e contextualizada dos livros lidos;
- Propor uma rotina de leitura que envolva todos os atores da comunidade escolar;

- Promover situações que contribuam para a formação de mediadores de leitura na escola, perspectivando o desenvolvimento do letramento nas diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens;
- Contribuir para a formação de leitores e escritores, utilizando metodologias ativas que favoreçam o diálogo e interlocução de uma leitura polissêmica, desenvolvendo uma autonomia de leitura e escrita;
- Propagar pensamentos e sentimentos de respeito às diferenças, por meio da interação com a leitura de clássicos, de obras contemporâneas da literatura e temáticas inclusivas;
- Valorizar e dar visibilidade às ações de leitura e escrita promovidas pelas escolas por meio da interatividade disponibilizada na plataforma virtual e outros meios;
- Favorecer a visitação e utilização de biblioteca e/ou espaços de leitura em todas as escolas da Rede municipal;
- Permitir que a leitura e a escrita sejam compreendidas e vivenciadas como práticas sociais;
- Compreender e produzir textos em diversos gêneros, tendo em conta os padrões que os organizam e seus contextos de produção e recepção;
- Incentivar a prática eficaz de oficinas de produção textual para melhoria significativa da leitura e escrita dos estudantes da Rede, bem como desenvolver a expressão artística e habilidades tecnológicas.

A seguir, apresentaremos duas ilustrações acerca da abertura do Projeto neste ano de 2023. A temática escolhida é “Centenário de Ana das Carrancas”, a qual será vivenciada durante todo o ano letivo.

Figura 6 – Abertura do Projeto *Petrolina Lê + e Petrolina Escreve +*



Fonte: Material da pesquisa

Figura 7 – Mural temático: “Centenário Ana das Carrancas”



Fonte: Material da pesquisa

Questionei às professoras sobre as suas percepções acerca do projeto *Ler+ Escreve+*.

Obtive as seguintes respostas:

O projeto em si é muito importante, porém o assunto ser temático acaba que durante aquele período todas as salas apresentam o mesmo conteúdo. Se os conteúdos fossem divididos e cada sala apresentasse um conteúdo temático, seria muito mais interessante porque, além de aprender sobre um assunto, eu estarei aprendendo com as outras turmas conteúdos diferentes de percepções diferentes. É um momento interativo descontraído em que trabalhamos a literatura de forma lúdica. (Aurora, 2023).

O projeto ajuda a desenvolver e ampliar a leitura, o senso crítico e a aprendizagem dos alunos. Os alunos pegam o gosto pela leitura e tiram o preconceito de a leitura ser algo chato. (Açucena, 2023).

É um ótimo projeto. Percebo avanços na leitura e escrita, pois dedicamos mais tempo às atividades de leitura. (Emília, 2023).

Na sala, ajuda nas intervenções. E fora da sala é só teatro para fotos... As vezes nem dá tempo cumprir o que vem no cronograma, pior no projeto. (Frida, 2023).

As professoras relataram sobre os benefícios que o projeto traz, como a ampliação da leitura, do senso crítico e da aprendizagem. Por outro lado, Aurora critica o fato de o projeto ser temático, o que acaba limitando as atividades, além de dificultar a troca entre as turmas, por acabar que as apresentações se tornam repetitivas. Já a professora Frida diz que o projeto ajuda nas intervenções em sala de aula. No entanto, ela tece uma crítica com relação ao foco dado à exposição do projeto nos momentos de culminância, pois “fora da sala é só teatro para fotos”, terminando por reduzir o tempo para as demais atividades, voltadas a cumprir o cronograma.

5.4.2 A observação participante no lugar de pesquisa: os múltiplos olhares sobre as práticas

Figura 8: Material produzido pela professora do 4º ano



Fonte: Material da pesquisa.

As possibilidades de leitura, como adivinhar o que está escrito, memorização de texto, inventar uma história após visualizar gravuras, podem ser praticadas desde cedo, mesmo que no primeiro momento a criança não entenda ou ocorra engano e má compreensão não seja relevante no início. O importante é o esforço que se faz para entender o conteúdo apresentado.

As salas de aula repletas de letras, jogos de linguagem e alfabetização, a leitura e a escrita de livros de histórias permitem que as crianças experimentem a alegria e o poder associados à leitura e à escrita, enquanto dominam o básico sobre a impressão. Esse é um forte indicador de realizações.

A leitura na infância é própria do espaço escolar, bem como do trabalho do docente, além de ser a base que sustenta o aluno na escola, na sua vida social e com todos os que virem a se relacionar, recorrendo à linguagem oral e também escrita. Entender a leitura como parte do processo de formação da criança, não sem antes passar pela alfabetização e letramento. Para Soares (2009), alfabetizar e letrar são processos distintos, porém não se separam. É possível alfabetizar letrando, ensinando as crianças a conhecer os sons que cada letra representa, a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, com isso possibilitando que se tornem bons leitores.

Durante o período das observações, muitas práticas de letramento literário foram vivenciadas: contações de histórias, produções de diários a partir da leitura de paradidáticos, produção de poemas, leitura compartilhada, entre outras vivências, que poderiam ser todas descritas nesta dissertação, pois cada uma tem a sua importância, a sua crítica e pontos passíveis

de questionamentos. Pensando nisso, para melhor organização dos dados, selecionei algumas experiências para apresentar, dentre várias, as quais apresento a seguir.

5.4.2.1 A “Casa literária” e a prática de leitura na turma do 1º ano:

No 1º ano, as habilidades envolvem práticas com poemas, contos, crônicas, planejamento e reconto de histórias, entre outras. Na sequência, irei apresentar as habilidades de Língua Portuguesa, do 1º ano, orientadas pelo Currículo de Pernambuco, específicas do campo artístico-literário.

Quadro 6 – habilidades do campo artístico-literário – 1º ano do ensino fundamental

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES DE PERNAMBUCO
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18PE) Apreciar e comentar poemas e outros textos versificados, observando rimas, jogos de palavras, recursos gráficos, sonoridade e aliterações, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo, fruição e seus efeitos de sentido.
	Formação do leitor literário	(EF15LP15PE) Reconhecer que os textos literários, tanto em verso como em prosa, fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16PE) Ler, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas, atentando para seus aspectos.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17PE) Apreciar e comentar poemas visuais e concretos, compreendendo os efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18PE) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos visando à construção de sentidos do texto.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP25PE) Planejar e produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).
Oralidade	Contagem de histórias	(EF15LP19PE) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários, nacionais e regionais (contos, cordéis, cantigas, parlendas) lidos ou sinalizados pelo professor ou pelo próprio estudante

Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de narrativas	(EF01LP26PE) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço, através de leituras colaborativas, mediadas pelo professor.
---	---------------------------------------	--

Fonte: Recorte feito pela autora, conforme o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2020).

Dando prosseguimento, vejamos uma prática de leitura literária, vivenciada na turma do 1º ano, utilizando a “Casa literária”.

Figura 9: Aluna escolhendo livro na “Casa literária”



Fonte: Material da pesquisa.

A aula iniciou-se às 7h30. A professora fez a oração com a turma e, em seguida, cantou uma música de acolhida. Logo após, foi “A hora da leitura”, momento dedicado à leitura coletiva, que antecede as aulas diariamente. A professora solicitou que um dos alunos (previamente definido em seu plano semanal, por ordem alfabética) escolhesse um livro na “casa literária”. É o momento da leitura para os colegas da turma. A criança escolhida se dirigiu até a casa de livros, ao fundo da sala, e escolheu o livro “João e Maria”. Como as crianças estão em fase de alfabetização, a professora auxilia na contação de histórias, deixando a criança realizar a contação a partir das imagens, do seu melhor modo. Ao final da contação, a professora se direcionou à turma e fez alguns questionamentos sobre o que eles entenderam da história e o que mais gostaram. Após a leitura, há a vivência da representação da história por meio de desenhos. As crianças demonstraram gostar do momento e logo começaram a pegar os seus

lápiz de cor e o caderno para fazer o desenho.

A leitura coletiva, utilizada pela professora, foi um momento de interação entre os alunos, pois o espaço foi aberto ao compartilhamento das impressões e interpretações referentes à obra lida. Essa perspectiva dialoga com o que Rildo Cosson aborda como **círculo de leitura**. Segundo Cosson (2014), o círculo de leitura:

É uma prática privilegiada de grupos de leitores que se reconhecem como parte integrante de uma comunidade leitora específica. Assim, apresenta três pontos relevantes da leitura em grupo: 1º - o caráter social da interpretação dos textos e a apropriação e manipulação do repertório com um grau maior de consciência. 2º - a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas. 3º - os círculos de leitura possuem um caráter formativo (COSSON, 2014, p. 139).

Após a hora da leitura, a professora iniciou a aula de Língua Portuguesa, utilizando o livro didático. O texto para leitura foi a história “Chapeuzinho Vermelho”. Na sequência, a professora iniciou as indagações para compreensão oral da história: Qual o nome dos personagens? Onde se passa a história? Qual a cor destacada na história? A palavra Chapeuzinho é semelhante à palavra Lobo? Qual a diferença? Assim, a professora deu início ao trabalho de decodificação, trabalhando letra inicial, final, rimas, entre outras atividades.

Colomer (2007, p. 52) cita que “os primeiros contatos com a leitura se produzem, na maioria das vezes, através das formas orais e, inclusive, mediante narrativas audiovisuais”. Nesse sentido, a professora da turma do 1º ano utilizou, nessa aula apresentada, como estratégias de ensino-aprendizagem, a oralidade com os alunos para compreender o que eles entenderam da história lida pelo aluno. Ela também aproveitou para aprofundar na alfabetização, destacando o trabalho com a composição e decomposição das palavras presentes no texto. Tereza Colomer destaca que “[...] através de distintos canais, dos livros infantis e das atividades proporcionadas pelos **adultos**, que as crianças começam a fixar as bases de sua educação literária” (COLOMER, 2007, p. 52, grifo nosso). O destaque na palavra “adultos” se deu por compreendermos essa fala da autora como fundamental para a vida de uma criança em formação leitora. É válido destacar que essa formação se dá em diversos ambientes e não só na escola, de igual modo, se dá com a mediação de adultos, não só com o professor em sala de aula.

O desenvolvimento de abordagens pedagógicas para o trabalho em sala de aula com livros infantis requer uma ampla preparação do professor. A ação do professor é crucial na formação de leitores desde cedo, pois a criança é um ser proativo e construtor de conhecimento, e sabe-se que essa construção ocorre através das relações sociais estabelecidas com o meio ao

longo da vida e na escola com os seus pares e professores. Portanto, pensa-se que os contatos sociais desempenham um papel importante no crescimento de uma pessoa em todos os aspectos.

A literatura é um mecanismo social para o desenvolvimento integral da criança, recorrendo à memória coletiva da humanidade para transmitir princípios morais universais, práticas culturais e visões do mundo nas suas obras, demonstrando assim o seu potencial contagioso ao longo do tempo.

5.4.2.2 O texto fatiado como uma das práticas de leitura e escrita na turma do 2º ano:

Vejamos as habilidades do campo artístico-literário para o 2º ano:

Quadro 7 – habilidades do campo artístico-literário – 2º ano do ensino fundamental

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES DE PERNAMBUCO
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18PE) Apreciar e comentar poemas e outros textos versificados, observando rimas, jogos de palavras, recursos gráficos, sonoridade e aliterações, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo, fruição e seus efeitos de sentido.
	Formação do leitor literário	(EF15LP15PE) Reconhecer que os textos literários, tanto em versos quanto em prosa, fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16PE) Ler, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas, atentando para seus aspectos linguísticos e poéticos.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17PE) Apreciar e comentar poemas visuais e concretos, compreendendo os efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18PE) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos visando à construção de sentidos..
	Formação do leitor literário	(EF02LP26PE) Ler com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF02LP27PE) Reescrever de forma criativa, com a ajuda do professor textos narrativos literários lidos pelo professor, construindo adequadamente os elementos da narrativa (personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo) tanto nos textos em prosa quanto em verso, atentando para os princípios da textualidade.
Oralidade	Contagem de histórias	(EF15LP19PE) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários, nacionais e regionais (contos, cordéis, cantigas, parlendas) lidos ou sinalizados pelo professor ou pelo próprio estudante

Fonte: Recorte feito pela autora, conforme o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2020).

Para a turma do 2º ano, as habilidades contemplam textos como o poema e contos, além de atividades de reconto oral.

Sobre a prática observada, a professora iniciou a aula, contextualizando sobre o gênero textual cantiga. Foi feita a leitura da definição de cantiga. A professora expôs um cartaz na lousa sobre a estrutura e as características de uma cantiga. Retomando a leitura da cantiga “O sapo não lava o pé”. Um aluno foi escolhido para ir até o quadro para escrever o nome SAPO. Assim, foi trabalhada a letra inicial, final e quantidade de letras da palavra. Em seguida, os alunos foram instigados a falar outras palavras com a mesma letra inicial da palavra escrita. Logo após, a professora fez um ditado de palavras que iniciam com a letra “S”. Assim que os alunos finalizaram o ditado, a professora realizou a correção.

No segundo momento, a professora entregou folhas com a cantiga “Borboletinha” e realizou a leitura coletiva, pedindo que os alunos acompanhassem com o dedo. A professora fez a exposição da cantiga em um cartaz grande. Assim, ela chamou alguns alunos para realizar os comandos em cada parte da cantiga: sublinhar um verso, circular uma estrofe, pintar o título e pintar duas palavras que rimam.

Figura 10: Cartaz para realização dos comandos da professora



Fonte: Material da pesquisa.

Na sequência, a professora fez uma atividade de consciência fonológica a partir da palavra BORBOLETINHA, pedindo que os alunos identificassem número de letras, letra inicial e final, sílaba inicial, medial e final, quantidade de letras e quantidade de sílabas. Por fim, a professora realizou uma atividade com texto fatiado a partir da mesma cantiga. A estratégia

utilizada pela professora, além de trabalhar as rimas e a percepção de sequência na montagem do texto fatiado, ajuda a criança a observar, organizar e memorizar a ordem das palavras.

Figuras 11 e 12: Aluna montando o texto fatiado no caderno



Fonte: Material da pesquisa.

Aguiar (2001, p. 147) defende que:

“[...] se o modelo de aluno desejado é o do leitor crítico, que assume posições com independência, é preciso propor leituras através de estratégias bem-construídas. Muitas vezes, o texto pode até ser bom do ponto de vista literário, mas, se o trabalho proposto for equivocado, os resultados se perdem”.

A atividade proposta pela professora contemplou o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, no entanto, faltou uma exploração da leitura crítica sobre a cantiga, de modo que a atividade se restringiu à colagem do texto na ordem. A intenção do professor precisa ir além da simples colagem, montagem e organização das palavras.

Sobre a proposição de atividades, Colomer (2007, p. 70) sugere que:

É conveniente, portanto, propor atividades que mobilizem a capacidade de raciocinar, que permitam aprender enquanto se realizam os exercícios, de maneira que as crianças entendam mais a obra [...], e de maneira que os exercícios não tenham servido apenas para avaliar se os alunos foram capazes de fazê-los. [...].

Nessa percepção, é preciso que as práticas sejam pensadas e planejadas pelo professor com vistas a desafiar o aluno a ir além da leitura, da realização das atividades como avaliação. O aluno precisa desenvolver outras habilidades para além da decodificação. Neste contexto, as atividades lúdicas, de recortes, interativas, como o texto fatiado, que a criança precisa raciocinar, ao ser como um quebra-cabeça, facilitam o processo de formação do leitor literário ao proporcionarem oportunidades para os alunos se envolverem ativamente na aprendizagem.

5.4.2.3 Prática de leitura na turma do 3º ano: uma história contada

Em relação às habilidades do 3º ano, essas contemplam os textos literários em verso e prosa, contos, crônicas, poemas, reconto oral, textos dramáticos, entre outros. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 8 – habilidades do campo artístico-literário – 3º ano do ensino fundamental

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES DE PERNAMBUCO
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15PE) Reconhecer que os textos literários, tanto em verso como em prosa, fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16PE) Ler e/ou sinalizar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas, atentando para seus aspectos linguístico-estilísticos.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17PE) Apreciar e comentar poemas visuais e concretos, compreendendo os efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário /Leitura multissemiótica	(EF15LP18PE) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos visando à construção de sentidos do texto.
	Formação do leitor literário	(EF35LP21PE) Ler e/ou sinalizar, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, de autores locais, regionais e nacionais, comentando-os e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Formação do leitor literário /Leitura multissemiótica	(EF35LP22PE) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação, marcas linguísticas e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto, e sua relevância para a construção de sentidos dos textos.
	Apreciação estética/Estilo	(EF35LP23PE) Apreciar esteticamente e compreender poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações, estrofes e refrãos, percebendo efeitos de sentidos.

	Textos dramáticos	(EF35LP24PE) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena e a relevância desses aspectos para a construção de sentido.
Oralidade	Contagem de histórias	(EF15LP19PE) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários, nacionais e regionais lidos ou sinalizados pelo professor ou pelo próprio estudante.
	Performances orais	(EF03LP27PE) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, preferencialmente locais e regionais, observando as rimas, obedecendo ao ritmo e à melodia, atentando para a construção de sentidos dos referidos gêneros.
	Declamação	(EF35LP28PE) Declamar poemas, preferencialmente da cultura local, regional e periféricas (representativos e vivos nas culturas locais), com entonação, postura e interpretação adequada.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF35LP25PE) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos (de personagens, de sentimentos, de cenas, espaços/ambientes, dentre outros aspectos descritivos), sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens. (EF35LP26PE) Ler e escrever, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto, inferindo seus efeitos de sentidos.
	Escrita autônoma	(EF35LP27PE) Ler e escrever, com certa autonomia, textos em versos de escritores locais, regionais e nacionais, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.
Análise Linguística/ Semiótica (ortografização)	Formas de composição de narrativas	(EF35LP29PE) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista, com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.
	Discurso direto e indireto	(EF35LP30PE) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso e sua relevância na construção de sentidos dos textos.
	Formas de composição de textos poéticos	(EF35LP31PE) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas, através de leitura, oralização e análise dos referidos textos.

Fonte: Recorte feito pela autora, conforme o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2020).

Na observação da aula de Língua Portuguesa, do dia 29/03/2023, foi o momento da contação de história, logo no início da aula. A professora Emília realizou a leitura de uma história, intitulada “Um belo sorriso” de Mary França e Eliardo França, que fala da história de um rato que estava atrás dos amigos para fazer um retrato deles, mas os amigos nunca estavam

bem arrumados para serem fotografados. Sempre faltava algum adereço para eles. Os animais foram atrás dos adereços, mas apareceu o sapo primeiro e pediu que fosse feita a sua foto. O rato questionou se ele ia tirar a foto sem nenhum adereço, e o sapo responde que é só fazer um belo sorriso.

A partir dessa contação, a professora fez uma roda de conversa para verificar o entendimento dos estudantes e interagir com eles sobre as suas impressões acerca da história. Após esse diálogo, a professora Emília solicita que os discentes registrem no diário literário o que entenderam da história e as suas impressões sobre ela. Por meio de alguns trechos registrados no diário, as crianças escreveram: “Gostei muito dessa história porque ela fala que o sorriso é mais importante que roupas” (ESTELAR, 2023). A Bela adormecida (2023) também fala da sua impressão sobre o texto: “Eu gostei da história porque fala que não precisa se arrumar para ser bonito. Basta ter um sorriso para ser bonito”.

Durante essa prática de leitura literária, os estudantes da turma demonstraram entusiasmo e satisfação com a obra. Além disso, exploraram bem a capa e as imagens no decorrer do livro, associando-as com o texto verbal. Colomer (2007) enfatiza que “as crianças podem ter estas experiências através da leitura de um vasto conjunto de obras infantis e juvenis que realizaram, com êxito, um duplo movimento: ajustar-se à capacidade dos leitores e ajudar-lhes a progredir” (p. 62). A esse respeito, compreende-se que os textos literários são fontes inesgotáveis de apropriação da leitura e de incentivo à formação da cidadania, do reconhecimento das coisas simples da vida, como o sorriso. A seguir, apresento a fotografia da aluna participante, produzindo o texto no diário.

Figura 13: Aluna produzindo texto no diário literário.



Fonte: Material da pesquisa.

Uma das vantagens significativas do uso da literatura na alfabetização é que ela permite aos alunos fazer conexões entre o texto e suas próprias experiências pessoais. A leitura é uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e, portanto, é essencial ser incentivada desde os primeiros anos de ensino. Segundo Freire (2021), a alfabetização não pode ser vista apenas como um processo mecânico de decodificação de símbolos e palavras, mas sim como um ato de compreensão e interpretação do mundo. Em sua perspectiva, o papel da literatura é fundamental nesse processo, uma vez que ela promove o contato com diferentes contextos sociais, culturais e históricos, ampliando a visão de mundo dos alunos.

5.4.2.4 *melhor família do mundo: uma prática literária na turma do 4º ano*

No quadro a seguir, podemos observar as habilidades do campo artístico-literário do 4º ano. Elas englobam o trabalho com textos literários em verso e prosa, contos e crônicas, marcas linguísticas em textos narrativos, poemas, texto dramático, cordel, repentes, emboladas, entre outras habilidades a serem desenvolvidas.

Quadro 9 – habilidades do campo artístico-literário – 4º ano do ensino fundamental

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES DE PERNAMBUCO
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos	(EF04LP20PE) Ler e reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.
	Formação do leitor literário	(EF15LP15PE) Reconhecer que os textos literários, tanto em versos como em prosa, fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16PE) Ler em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas, atentando para seus aspectos linguísticos e poéticos.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17PE) Apreciar e comentar poemas visuais e concretos, compreendendo os efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário /Leitura multissemiótica	(EF15LP18PE) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, visando à construção de sentido do texto.
	Formação do leitor literário	(EF35LP21PE) Ler e/ou sinalizar, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, de autores locais, regionais e nacionais, comentando-os e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

	Formação do leitor literário /Leitura multissemiótica	(EF35LP22PE) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação, marcas linguísticas e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto, e sua relevância para a construção de sentidos dos textos.
	Apreciação estética/Estilo	(EF35LP23PE) Apreciar esteticamente e compreender poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações, estrofes e refrãos, percebendo efeitos de sentidos.
	Textos dramáticos	(EF35LP24PE) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena e a relevância desses aspectos para a construção de sentido.
Oralidade	Contagem de histórias	(EF15LP19PE) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários, nacionais e regionais lidos ou sinalizados pelo professor ou pelo próprio estudante.
	Performances orais	(EF04LP27PE) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e a melodia.
	Declamação	(EF35LP28PE) Declamar poemas, preferencialmente da cultura local, regional e periféricas (representativos e vivos nas culturas locais), com entonação, postura e interpretação adequada.
Produção de Textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF35LP25PE) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos (de personagens, de sentimentos, de cenas, espaços/ambientes, dentre outros aspectos descritivos), sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.
	Escrita autônoma	(EF35LP27PE) Ler e escrever, com certa autonomia, textos em versos de escritores locais, regionais e nacionais, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.
	Escrita autônoma e compartilhada	(EF35LP26PE) Ler e escrever, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto, inferindo seus efeitos de sentidos.
Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Formas de composição de narrativas	(EF35LP29PE) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista, com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.
	Discurso direto e indireto	(EF35LP30PE) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso e sua relevância na construção de sentidos dos textos.
	Forma de composição de textos poéticos	(EF35LP31PE) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas, através de leitura, oralização e análise dos referidos textos.
	Forma de composição de textos poéticos visuais	(EF04LP26PE) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página e a direção da escrita, em atividade de leitura, reconhecendo o efeito de sentido.
	Forma de composição de textos dramáticos	(EF04LP27PE) Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena, em atividade de leitura e dramatização de textos.

Fonte: Recorte feito pela autora, conforme o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2020).

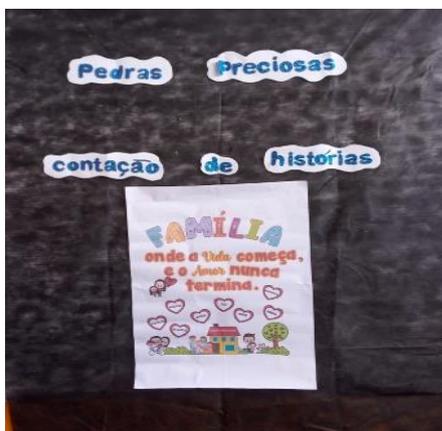
A acolhida foi realizada às 13h, horário que inicia o turno vespertino, sendo os alunos e

pais recepcionados de maneira afetuosa. Em seguida, a professora apresentou “a hora da leitura”, um momento vivenciado diariamente na turma. Então, um livro foi apresentado pela professora e ela solicitou a leitura pelo estudante. Iniciou-se o momento de estímulo à formação sociocultural do estudante a partir de uma obra literária. Na sequência, o livro didático foi utilizado conforme o planejamento (após a leitura e produção textual acerca do que foi compreendido), por volta das 14h.

Para apresentar uma das experiências com o texto literário, traremos o passo a passo de uma prática pedagógica, preparada pela professora Açucena para o “Dia Internacional da Família”, o qual ocorreu no dia 15 de maio. É importante destacar que outras práticas foram vivenciadas na turma e descritas no diário de bordo da pesquisadora, mas essa foi selecionada para ser apresentada, visto que trouxe atividades realizadas a partir do texto literário, inclusive de produção e socialização entre os alunos. Não é apenas uma prática isolada de uma data comemorativa, de modo que contemplou habilidades de leitura, produção, interpretação, reflexão, entre outras.

Após saber das minhas observações em sala, a professora Açucena falou um pouco sobre como costuma trabalhar a obra literária. Ela comentou sobre a sua pretensão de criar um nome para esses momentos de práticas, utilizando a literatura, então, perguntou o título da minha pesquisa. Ao ouvir, logo imaginou um tema que tivesse relação. Depois de tantas possibilidades, decidi que faria uma relação com o diário literário. Por fim, criou o projeto “pedras preciosas” para experienciar a literatura com a sua turma. É preciso destacar que a professora açucena gosta de preparar a sala com cenários temáticos, de acordo com a vivência. Ela chega minutos antes para decorar o ambiente. Vejamos como a sala ficou:

Figura 14 – Decoração da sala para vivenciar o “Dia Internacional da Família”



Fonte: Material da pesquisa

A acolhida foi realizada às 13h, horário que inicia o turno vespertino, sendo os alunos e pais recepcionados de maneira afetuosa. Em seguida, a professora apresenta “a hora da leitura”, um momento vivenciado diariamente, na turma. Então, um livro é apresentado pela professora e ela solicita a leitura pelo estudante. Inicia-se o momento de estímulo à formação leitora do estudante a partir de uma obra literária.

Após a leitura, discussão e produção textual acerca do que foi compreendido, a docente passa para outras propostas, planejadas para a aula. Na sequência, o livro didático é utilizado conforme o planejamento (após a leitura e produção textual acerca do que foi compreendido), por volta das 14h. Após a vivência literária, a professora segue com os próximos afazeres, sempre buscando contextualizar com a obra preparada na hora da leitura. Logo depois, às 14h40, os alunos vão para o intervalo e, depois que retornam para a sala, inicia-se o outro componente.

A professora selecionou a obra previamente, de acordo com a proposta do tema: “família”. No quadro apresentado a seguir, pode-se observar cada momento que a professora açucena preparou para trabalhar a obra *A melhor família do mundo* com os estudantes.

Quadro 10 - Vivência do “Dia Internacional da Família” - turma do 4º ano

Professora: Açucena

Mestranda: Leomara Damasceno

Turma: 4º ano

Título da história: *A melhor família do mundo*, de Susana López, ilustrado por Ulises Wensell e traduzido por Rodrigo Vilela. Foi publicado pela Base Sistema Educacional, em 2010.

Objetivos:

- Trabalhar a temática do “Dia Internacional da Família” a partir de diferentes atividades;
- Reconhecer a importância da família nas diferentes fases da vida da criança;
- Propor a produção de textos a partir da temática vivenciada;
- Contribuir para a formação de leitores críticos e protagonistas;

1º MOMENTO:

A professora recebeu os alunos com a música “Trem-bala”, que tem relação com o apoio da família; perguntou aos alunos sobre o que entendem por família, criou um diálogo sobre a temática, buscando sempre a interação entre os alunos e professora.

2º MOMENTO –

A professora falou sobre a escolha da obra, a relação com o “Dia Internacional da Família”, apresentou a capa do livro, indagando se os discentes conseguiam imaginar do que se tratava, destacou a autora e o ilustrador, falando um pouco sobre quem é cada um.

3º MOMENTO:

Contação de história na lata pela professora da turma. A professora preparou imagens de cada tipo de família, presente na história e chamou alguns estudantes para participarem de uma encenação. Conforme ela falasse cada grupo familiar, o estudante aparecia, representando a família. E assim, iniciou-se a contação.

4º MOMENTO:

Após a leitura realizada pela professora, ela solicitou que os discentes realizassem a leitura silenciosa. Que cada um observasse palavras desconhecidas para, ao final, pesquisarem o significado.

Concretização/materialização da interpretação.

Registro do que foi lido. Os estudantes realizaram o registro de sua interpretação, oralmente. Logo após, a professora solicitou que eles realizassem uma produção, utilizando a obra como inspiração. A produção seria sobre a melhor família do mundo, segundo o ponto de vista de cada um.

5º MOMENTO:

- Roda de conversa sobre o papel da família na vida de cada estudante e a relação com a escola;
 - Reconto da obra a partir de suas próprias vivências;
- A professora partiu da seguinte questão: “E se, a partir de agora, vocês entrarem no papel da personagem Carlota e falarem sobre a melhor família do mundo?”. Assim, os discentes começaram a falar sobre as suas famílias, as características, o que gostam de fazer...

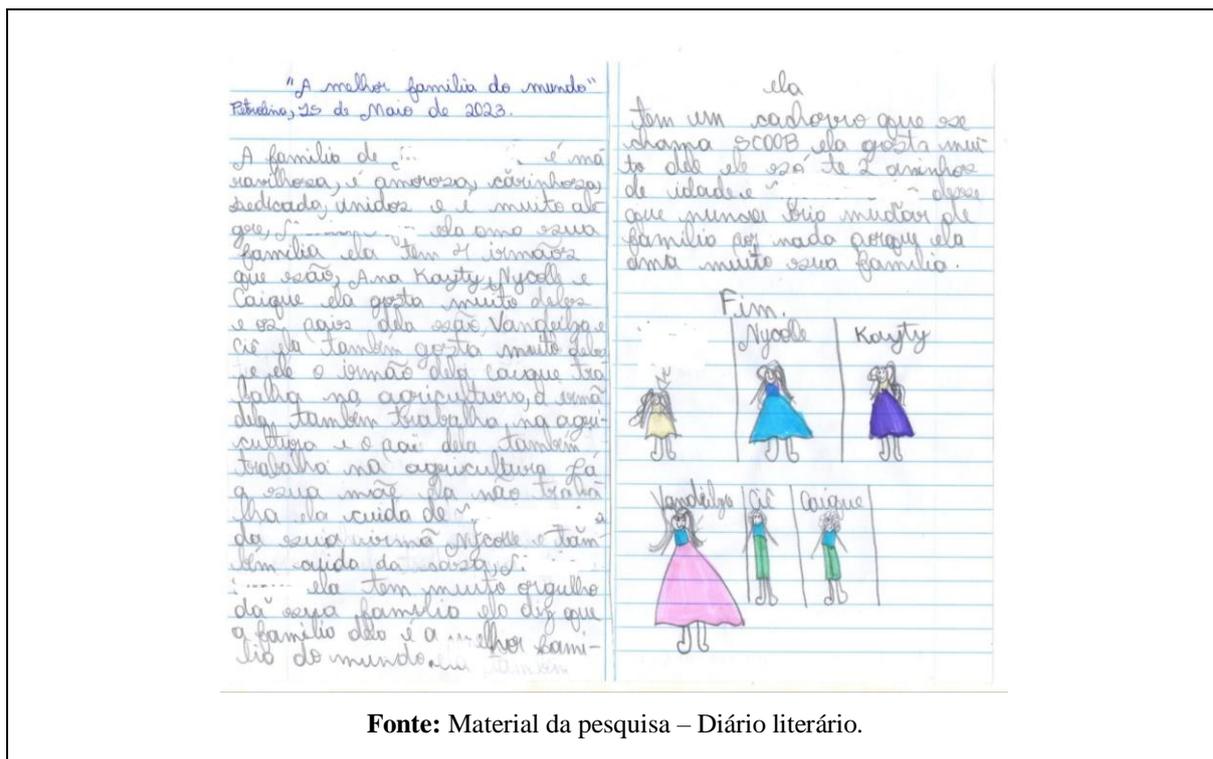
A socialização das produções:

Momento em que os alunos puderam dialogar uns com os outros; apresentar as produções; pensar em novas propostas de leitura; avaliar (feedback) o processo da sequência básica. Explanar sensações e dificuldades encontradas. Assim, a professora solicitou que os discentes relatassem o que gostaram e o que poderia melhorar.

Esse também foi o momento de socializar as produções, apresentar e descrever o texto no diário literário. Vejamos uma das produções dos estudantes:

Figura 15: Produção textual
sobre a melhor família do mundo, autoria de Rapunzel⁹

⁹ Nome de uma personagem da literatura infantil, escolhido pela estudante para a sua identificação.



Fonte: Material da pesquisa – Diário literário.

Fonte: Material da pesquisa, plano de aula da professora.

A partir dos detalhes apresentados acerca de uma leitura literária no “Dia Internacional da Família”, observa-se que a professora reorganizou a sua prática, partindo de um tema muito significativo para as crianças, sendo a aproximação com a sua realidade, é um lugar afetivo, de aconchego. Então, a docente parte de uma leitura além da simplicidade, com a participação dos alunos, movimenta toda uma discussão sobre a importância da família. Cosson destaca a contribuição desse tipo de leitura para o letramento literário:

É justamente por ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2021, p. 30).

A preocupação da docente de trazer uma motivação por meio de uma música, destacando o lugar social da família, a relação com a escola, demonstra que ela busca ressignificar as suas aulas. Ela utilizou estratégias que prendem a atenção dos alunos e incentivam a participação deles. O momento em que a professora solicita a produção textual de acordo com a família de cada discente e eles compartilham as suas vivências com a turma, evidencia o papel social da leitura e escrita literária, por ir além de uma simples leitura e está em uma perspectiva que prioriza o ser que está ali na sala de aula e não o fato de saber escrever

corretamente ou não, pois a literatura tem um poder humanizador e vai além das regras gramaticais, mesmo que essa seja uma das habilidades também explorada. É necessário considerar a função estética da obra. Sobre a escolarização adequada, Soares (2001) cita que:

seria aquela que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2001, p. 47).

Nessa prática literária, a professora não explorou esteticamente as ilustrações do livro. Os alunos poderiam apresentar suas hipóteses e relacionar o texto verbal e não verbal, buscando o desenvolvimento integral das habilidades trabalhadas no 4º ano, a exemplo da habilidade EF15LP18PE, que orienta o aluno a “relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, visando à construção de sentido do texto”. (PERNAMBUCO, 2018, p. 132).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de o docente mediar a prática de ensino-aprendizagem e ter autonomia sobre o objetivo que se cogita atingir, pois isso faz com que a sua forma de ensinar atenda às necessidades da turma, destacando que os alunos são sujeitos em formação. Isso ressalta a noção defendida por Kleiman (2006) de um agente de letramento.

Com relação à produção da aluna Rapunzel, destaca-se que ela entendeu o ponto de vista social apresentado pela história *A melhor família do mundo*, pelo fato de ter conseguido compreender as diferentes famílias apresentadas na obra, as quais a personagem Carlota sonhava em fazer parte a partir da adoção. Observa-se que a aluna transforma as descrições de Carlota sobre o que seria a melhor família do mundo na caracterização da sua própria família, destacando a profissão de cada membro e produziu desenhos para representá-la. Quando ela diz que sua família é a melhor, percebemos que a estudante compreendeu que cada família tem as suas particularidades, mas que buscam viver em harmonia, conforme o que possuem, o importante é a união e as relações saudáveis e de respeito. Os resultados deste estudo reafirmam a importância da literatura no processo de alfabetização. Eles mostram que a literatura pode ser uma ferramenta eficaz para melhorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental e, portanto, deve ser integrada de maneira mais completa nos currículos escolares.

5.4.2.5 Prática de leitura e produção de texto na turma do 5º ano

As habilidades do campo artístico-literário para o 5º ano abrangem textos em verso e prosa, contos, crônicas, poemas, textos dramáticos, reconto oral, entre outros.

Quadro 11 – habilidades do campo artístico-literário – 5º ano do ensino fundamental

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES DE PERNAMBUCO
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15PE) Reconhecer que os textos literários, tanto em verso como em prosa, fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16PE) Ler, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas, atentando para seus aspectos linguístico-estilísticos.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17PE) Apreciar e comentar poemas visuais e concretos, compreendendo os efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica	(EF15LP18PE) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos visando à construção de sentidos do texto.
	Formação do leitor literário	(EF35LP21PE) Ler, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, de autores locais, regionais e nacionais, comentando-os e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica	(EF35LP22PE) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação, marcas linguísticas e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto, e sua relevância para a construção de sentidos dos textos.
	Apreciação estética/Estilo	(EF35LP23PE) Apreciar e compreender poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido.
	Textos dramáticos	(EF35LP24PE) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena e a relevância desses aspectos para a construção de sentido.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Contagem de histórias	(EF15LP19PE) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários, nacionais e regionais lidos ou sinalizados pelo professor ou pelo próprio estudante.
	Declamação	(EF35LP28PE) Declamar poemas, preferencialmente da cultura local, regional e periféricas (representativos e vivos nas culturas locais), com entonação, postura e interpretação adequada.
	Performances orais	(EF05LP25PE) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens indicadas pelo autor, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento e os sentidos pretendidos.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF35LP25PE) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos (de personagens, de sentimentos, de cenas, espaços/ambientes, dentre outros aspectos descritivos), sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

		(EF35LP26PE) Ler e escrever, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto, inferindo seus efeitos de sentidos.
	Escrita autônoma	(EF35LP27PE) Ler e escrever, com certa autonomia, textos em versos de escritores locais, regionais e nacionais, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.
Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Forma de composição de narrativas	(EF35LP29PE) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista, com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.
	Discurso direto e indireto	(EF35LP30PE) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso e sua relevância na construção de sentidos dos textos.
	Forma de composição de textos poéticos	(EF35LP31PE) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas, através de leitura, oralização e análise dos referidos textos.

Fonte: Recorte feito pela autora, conforme o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2020).

Nas observações da semana que conferiu de 15 a 19 de maio de 2023, a turma do 5º ano vivenciou uma diversidade de contações, dentre elas, estava a obra “*Não me toque, seu boboca*”. De modo geral, o livro trata de não confiarmos em pessoas que fingem ser boas, tratando-se de temas como o abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. A proposta da professora foi de que a turma realizasse a produção de um cordel a partir da leitura do livro. Vejamos a seguir:

Quadro 12– Produção de cordel sobre o livro “*Não me toca, seu boboca*”– 5º ano do ensino fundamental

<p>PRECIOSIDADE</p> <p>O NOSSO CORPO É PRECIOSO E TAMBÉM MUITO VALIOSO E JUNTOS, NÓS GRITAMOS NÃO ME TOCA, SEU BOBOCA!</p> <p>DO NOSSO CORPO DEVEMOS CUIDAR PARA SEM PERMISSÃO NINGUÉM TOCAR E MAIS UMA VEZ EXIGIMOS NÃO ME TOCA, SEU BOBOCA!</p> <p>DIGA NÃO AO ABUSO! NA PROTEÇÃO DO CORPO DEVEMOS FOCAR POIS O CORPO É UM TESOURO E NENHUM “PIRATA” PODE TOCAR.</p> <p>ENTÃO VAMOS, MINHA GENTE</p>
--

PROTEGER NOSSO CORPINHO
FORTALECER O RESPEITO
CUIDAR DE TODOS, COM CARINHO.

Fonte: Material da pesquisa (2023).

Para que as crianças se tornem leitores proficientes, elas também precisam desenvolver uma base rica de conhecimento conceitual e habilidades de raciocínio verbal para entender as mensagens transmitidas por meio dos textos impressos. No final das contas, uma leitura bem-sucedida consiste em ter um conjunto de ferramentas de habilidades procedimentais (por exemplo, habilidades alfabéticas), acompanhadas por um repositório maciço de conhecimento de conteúdo consciente que se acumula lentamente.

Segundo a perspectiva de Colomer (2007, p. 53),

O acesso à linguagem escrita supõe um avanço na possibilidade de simbolizar a realidade. A progressiva aparição do texto nos livros infantis oferece um bom andaime para a aprendizagem da leitura, da mesma maneira que a conversação com os adultos o foi para a aquisição da linguagem.

As crianças que leem bem internalizam uma forma de gramática da história, um conjunto de expectativas sobre como as histórias são contadas, melhorando sua compreensão.

A literatura infantil, e a sua real implicação na prática pedagógica, deve ser trabalhada consoante as necessidades do contexto, do professor e da sala de aula; neste sentido, a reflexividade é a ponte entre a formação contínua e a práxis pedagógica que contribui para o crescimento profissional do educador de jovens.

Além disso, os resultados empíricos ajudam-nos a conceber a Literatura Infantil como um gênero literário significativo e um componente que promove o desenvolvimento holístico da criança, bem como o crescimento de leitores e autores. A resolução criativa de problemas, o desenvolvimento do caráter moral e o pensamento crítico aguçado são todos fomentados no “faz-de-conta” pela capacidade do público de enfatizar com as personagens fictícias que seguem. Isto abre caminho para que professores e alunos criem uma sociedade melhor, onde a liberdade não é apenas uma quimera, mas uma realidade concreta.

5.4.3 Era uma vez... uma breve conversa com as crianças participantes

Outro ponto abordado na pesquisa, foi em relação às vivências literárias dos estudantes-participantes da pesquisa. Para tanto, a entrevista foi utilizada como instrumento de coleta desses dados. Inicialmente, perguntei às crianças sobre o que elas entendem e/ou sabem sobre

a literatura. As poucas respostas que obtive foram: “São textos que falam alguma história de algum personagem”. (MOANA, 2023), “Eu acho que deve ser alguma coisa que envolve leitura” (TIANA, 2023), “Eu entendo que literatura é a gente ler e entender o que está lendo [...] como os contos, fábulas, poemas[...]” (ASLAM, 2023). É possível observar que foram obtidas poucas respostas e essas raridades foram expostas por alunos das turmas de 4º e 5º ano. Esses alunos que responderam associaram a literatura às histórias com personagens e à leitura. Parece uma pergunta bem complexa para crianças de faixa etária entre 6 e 11 anos. Realmente é difícil. A dificuldade está presente porque os alunos dos anos iniciais vivem a linguagem literária, diariamente, mas não é apresentada a eles a base dessa linguagem, mesmo que não haja um conceito bem definido. É crucial que os alunos tenham acesso a essas informações desde cedo e não apenas quando chegarem ao ensino fundamental e/ou médio.

Para dinamizar a apresentação dos resultados da entrevista, foi realizado um filtro, selecionando algumas perguntas e respostas. No quadro a seguir, foram organizadas algumas outras perguntas realizadas na entrevista e as respostas dadas pelos alunos participantes da pesquisa.

Quadro 12 – Entrevista com os(as) estudantes – 1º ao 5º ano do ensino fundamental

PERGUNTA REALIZADA	RESPOSTA DOS ALUNOS PARTICIPANTES
<p>2. Você costuma ler livros (observação: leitura de imagens também conta)? Se sim, quais tipos de livros? Com que frequência? Em média, quantos livros você ler ao ano?</p>	<p>“Sim, gosto de ler muitos livros. Cinderela, Branca de Neve, Um sonho de linha, que é a história de uma menina que a mãe é costureira e a menina quer entrar no circo. É o sonho dela. Gosto de contos. Assim, quando eu tô com muita vontade de ler um livro, eu vou lá e leio ou quando eu estou precisando ler, se for passado pela professora. Acho que eu li uns 3 livros durante o ano” (CHAPEUZINHO VERMELHO, 2023).</p>
	<p>“Sim. Eu gosto da Bíblia. Gosto de ler os textos que vem nos livros da disciplina. Gosto das parábolas. Porque elas ensinam algo para gente. Tem uma moral. Parece a fábula. Eu leio a bíblia todo dia. Um versículo. Eu leio toda semana, tem semana que eu leio mais e outras leio menos. Tem semana que leio 3, tem semana que leio só um, mas sempre leio. Acho que eu leio mais de 10 livros no ano” (MOANA, 2023).</p>
	<p>Não leio muito porque não tenho em casa, mas na escola eu leio porque tem. Gosto de ler avisos, Livros de aventuras, ação... Eu leio na semana, nos dias que vou para escola. Peço livros para levar. Já li uns 20 livros, mas eu repeti alguns porque gostei muito, tipo o livro “A cigarra e a formiga”. (TIANA, 2023).</p>
	<p>“Sim. Gosto de gibis e livros das turma da Mônica. Acho que uns 5 livros. Leio contos de fadas poque</p>

	sempre tem um final feliz e a fábula porque ensina coisas sobre a vida”. (A BELA ADORMECIDA, 2023).
3. De onde vem o seu maior incentivo como leitor(a)?	“Os meus professores. A professora Açucena me incentivou muito quando estudei com ela.” (CHAPEUZINHO VERMELHO, 2023).
	“Minha mãe. Ela também gosta de ler. A professora Emília também. Ela pede para a gente ler e escrever o que entendeu da história.” (ESTELAR, 2023).
	“Minha mãe me incentiva. Gosta de ler coisas quando precisa, mas ela não ler muitos livros porque trabalha muito. Ela vive n uma correria... Meus professores também me incentivam muito. Eles gostam de minha leitura.” (CONNOR, 2023).
	“Minha irmã, minha mãe (elas só me incentivam, mesmo não gostando de ler) Minha mãe só estudou até o 6º porque meus avós trabalhavam e ela precisava cuidar dos irmãos. e a professora Emília” (PETER PAN, 2023).
	“Uma professora que me ensinou no 2º ano. E a professora de hoje, Emília. Minha mãe também me incentiva. Ela compra livro para mim... Minha mãe também gosta de ler”. (HERMIONE, 2023).
	“No 1º a minha professora me ensinou. E uma amiga também. Meu pai também me incentiva. Ensinou a fazer meu nome. A professora Frida também me ajuda a ler. Se ela chamasse a gente para ler e a pessoa ficar nervosa, ela ajudava”. (FERA, 2023).
4. Qual o seu livro preferido? Por qual motivo?	“João e Maria. Porque eles são unidos. Sempre estão juntos nos momentos bons e ruins. E eu vejo isso nos meus irmãos”. (BRANCA DE NEVE, 2023).
	“Turma do fom fom, porque ensina sobre o trânsito, é um livro fácil, um gibi, que no instante a pessoa ler. Ele ensina que devemos deixar a ambulância passar na nossa frente para salvar as pessoas...Eu gosto do livro “O homem e o Rouxinol” porque ensina a confiar”. (JASMINE, 2023).
	“Gosto das histórias do Sítio porque ensina muitas coisas, sobre maneiras de brincar e de falar com as pessoas...É muito divertido!” (CINDERELA, 2023).
	“Um livro da turma da Mônica. Gosto muito da Cinderela, Branca de Neve. Porque começa dando tudo errado e no final elas vencem, dão a volta por cima”. (PRINCESINHA SOFIA, 2023).
	“Os três Porquinhos” porque os porquinhos que tiveram preguiça, se deram mal... O que caprichou, ficou com a casa inteira e ainda acolheu os outros dois”. (ARIEL, 2023).

Fonte: Material da pesquisa (2023).

No questionamento 2, acerca do costume de ler livros, as participantes Chapeuzinho Vermelho, Moana e A bela adormecida sinalizam que “sim”. Já a aluna Tiana demonstra sua insatisfação em não ter livros em casa disponíveis, por isso, não lê como gostaria. A partir das falas, observa-se que a leitura das estudantes está centrada nos contos, na Bíblia e nas fábulas. Sobre a frequência de leitura, os dados revelam que as estudantes são leitoras recorrentes e costumam ler livros semanalmente. Sobre o quantitativo de livros lidos ao ano, o mínimo destacado pelas participantes foi de cinco livros em um ano.

A leitura é uma fonte de vitalidade e fortaleza; oferece conforto e estabilidade; instiga confiança e autonomia; confere significado à vasta diversidade do panorama cultural; representa a quinta-essência da educação; a leitura é a continuação lógica da escrita; é o legado de uma educação dedicada ao crescimento pessoal do receptor; é o instrumento pelo qual as disparidades sociais podem ser atenuadas.

A leitura envolve aprender, compartilhar, disseminar, colher, nutrir, decifrar, instruir, amplificar sonhos, e formar cidadãos com sólidos valores éticos e morais. Ler é encontrar a vida encapsulada nos livros; é a maneira mais tangível de explorar o mundo e suas inúmeras facetas em um curto espaço de tempo; é um farol de esperança para a humanidade; ler é descobrir a vida por meio das páginas dos livros.

Em relação à base de incentivo à leitura, no questionamento 3, os participantes Chapeuzinho Vermelho, Estelar, Connor, Peter Pan, Hemione e fera trazem um destaque ao professor como incentivador do processo de leitura. Também citam a figura da mãe nesse processo.

Na perspectiva da pergunta 4, sobre o livro preferido e o motivo, os participantes deixam explícito que gostam de livros de contos. A aluna Branca de Neve relaciona a sua história preferida com a sua família, por meio de lembranças do irmão, e cita que gosta da história João e Maria “porque eles são unidos. Sempre estão juntos nos momentos bons e ruins. E eu vejo isso nos meus irmãos”. A literatura proporciona isso, de carregar vários mundos em uma narrativa. Os dados revelam que a exposição à literatura não apenas melhora as habilidades de leitura e escrita, mas também ajuda a desenvolver outras habilidades essenciais, como pensamento crítico, criatividade e empatia.

Outra fala interessante é quando a aluna Jasmine evidencia a sua escolha por entender que a turma do Fom-Fom “ensina sobre o trânsito, é um livro fácil, um gibi, que no instante a pessoa lê. Ele ensina que devemos deixar a ambulância passar na nossa frente para salvar as pessoas [...]”. A aluna Ariel cita *Os três porquinhos* e justifica a sua escolha por meio de cenas da história, apresentando indícios de preguiça por parte dos porquinhos que tiveram as suas

casas destruídas e atribui o capricho ao porquinho que se esforçou para construir algo melhor, de qualidade. Colomer (2007, p. 54) cita que, “desde muito cedo, meninos e meninas possuem muitos conhecimentos sobre a narração de histórias”. Então é uma forma de se expressarem a partir da leitura realizada, abordando o que compreendeu.

Finalizo as descrições e análises das práticas literárias na escola, retomando a fala utilizada no início desta dissertação, na introdução, com a qual citei que é preciso ressignificar as práticas, diariamente. A partir das falas das professoras, percebi que as “pedras” no caminho vão além da escola, por envolverem outras vivências sociais do aluno, a exemplo do âmbito familiar e, outras, envolvem a precariedade das políticas públicas e o próprio sistema de ensino, falo aqui do analfabetismo e da fragilidade no processo de formação docente. Embora os desafios sejam tantos, a escola, os professores e demais envolvidos na prática escolar traçam estratégias e buscam alternativas para superar esses obstáculos. O projeto de leitura, os jogos de alfabetização, as leituras coletivas e/ou compartilhadas, bem como as demais propostas apresentadas nos resultados, as quais podem contribuir ou não com a formação do leitor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se investigar os desafios enfrentados na formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A análise dos dados coletados revelou uma série de obstáculos, que se estendem desde a formação acadêmica inicial até a capacitação contínua no decorrer da carreira docente.

Os resultados do estudo indicam que as dificuldades encontradas na formação inicial estão relacionadas principalmente à falta de preparação prática, o que pode desestimular futuros professores. Além disso, constatou-se que muitos professores iniciantes se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula e com as demandas burocráticas da profissão, demonstrando, assim, a inadequação da formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura, que muitas vezes não atendem às demandas práticas da sala de aula.

Já no aspecto da formação continuada, os desafios são outros. A maioria dos professores entrevistados relatou serem raras as abordagens sobre o trabalho com textos literários nas formações. A prioridade tem sido falar das avaliações que surgem e do material didático. Além disso, as professoras participantes destacaram que as formações oferecidas nem sempre atendem às suas necessidades práticas diárias. O estudo também mostrou que os professores têm acesso limitado à formação continuada de qualidade, dificultando o desenvolvimento de suas competências pedagógicas e o seu engajamento com novos métodos educacionais. Os resultados reforçam a importância da formação continuada como um componente essencial do desenvolvimento profissional dos professores e do avanço da qualidade educacional.

A partir destes achados, percebe-se a importância de reformular os currículos dos cursos de licenciatura, incluindo mais prática e discussões sobre o papel do professor na sociedade. Eles indicam a necessidade de um maior investimento na formação inicial e continuada dos professores, bem como reformas estruturais no sistema educacional para promover condições adequadas para o exercício da docência. Também se faz necessário reavaliar as políticas públicas para formação continuada, tornando-as mais flexíveis e voltadas para as demandas reais dos professores. Este estudo contribui para uma melhor compreensão sobre os desafios enfrentados pelos professores em sua formação, evidenciando a necessidade de políticas e práticas que valorizem a formação docente em todas as suas etapas. Assim, espera-se que estas reflexões auxiliem na melhoria da qualidade da educação básica no país.

Além disso, constatou-se que os professores enfrentam uma série de desafios ao integrar a leitura no currículo dos anos iniciais. Estes incluem o analfabetismo, a falta de acesso aos livros fora da escola e pressões curriculares, resultando em práticas pedagógicas que, muitas

vezes, não atingem os objetivos propostos porque não têm o recurso mínimo necessário.

Espera-se com essa pesquisa contribuir para o debate acadêmico sobre a formação docente no Brasil, bem como fornecer subsídios para melhorias nas políticas públicas voltadas à capacitação dos profissionais da educação. Além disso, almeja-se também fortalecer o entendimento sobre os desafios enfrentados pelos professores em sua formação inicial e as possibilidades de superação desses obstáculos à luz das leis e diretrizes vigentes.

Esse estudo trouxe contribuições significativas para o campo da Pedagogia ao oferecer um olhar detalhado sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao uso dos textos literários em uma escola pública. Além disso, os resultados desta pesquisa podem servir como subsídio para a elaboração de políticas públicas e formações continuadas voltadas à promoção do letramento literário nas escolas públicas. Embora apresentem algumas incoerências nas práticas de letramento literário, no que diz respeito à exploração estética dos textos em sala de aula, foi constatado o uso de textos literários variados e contextualizados pelas professoras da EMPDR. Esses contribuem para a ampliação do repertório cultural dos estudantes, bem como para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, oferecendo um processo significativo de formação leitora para os(as) estudantes.

Os resultados deste estudo têm implicações importantes para políticas educacionais e práticas pedagógicas. Eles ressaltam a necessidade de fornecer aos professores os recursos necessários para promover efetivamente a leitura e enfatizam o papel crucial das estratégias pedagógicas interativas no desenvolvimento das habilidades de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. Algumas das estratégias utilizadas para consolidar a construção de “pontes” no processo de formação do leitor foram: a contação de histórias, a leitura compartilhada, a produção/interpretação textual, entre outras.

É importante destacar as implicações desses resultados para políticas educacionais. A importância atribuída à literatura no processo pedagógico sugere a necessidade de investimentos em acervos bibliográficos nas escolas e formação docente para o uso efetivo da literatura em sala de aula.

Os dados coletados durante nossa pesquisa mostraram que os professores utilizam diversos métodos e estratégias criativos nas práticas de leitura: a contação de histórias, os jogos de palavras e discussões em grupo. Dessa forma, cultivam o interesse dos alunos pela leitura, diferentemente daqueles que seguem estritamente o currículo padrão. Outro achado relevante nesta pesquisa é que as estratégias pedagógicas implementadas contribuem não apenas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, mas também para o seu crescimento pessoal. No entanto, uma problemática que destaco é sobre a necessidade de os

professores abordarem a estética literária e, não somente, a fruição. Esse pode ser um ponto a ser aprofundado e investigado em pesquisas futuras.

Destaco, ainda, a necessidade de transformações no cenário educacional brasileiro. É imprescindível investir em formação de qualidade para os professores, assegurar a disponibilidade de materiais pedagógicos adequados e garantir que todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade a partir de políticas efetivas de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera. Teixeira. (Coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Reunião**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- _____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 dez. 2023.
- _____. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC.
- _____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Brasil Carinhoso – creches, pré-escola, alfabetização e pós-alfabetização**. Brasília: MEC/SEB, 2014.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.
- _____; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos em espaços educativos não escolares: os jovens, a leitura e a escrita**. São Paulo: Ação Educativa, 2015.
- CAGLIARI, Luiz. Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARVALHO, Maria do Carmo.; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática**. 1ª Ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo, 2017.

_____. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CONCEIÇÃO, Sâmia. **Percursos formativos em educação antirracista e letramento literário na construção de uma proposta pedagógica com literatura infantil**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa. Bagé-RS, p. 123. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. – 2. ed., 11ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Maria José dos Santos. Formação de professores: um desafio para o século XXI. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009. Braga, Portugal. **Anais [...]** Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2009. p. 1048-1056.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre, Mediação, 2006.

_____. **Educar pela pesquisa**. São Paulo. Cortez: autores associados, 1998.

ESTRELA, Maria Tereza; FREIRE, Isabel. **Formação de professores**. Lisboa: Sísifo, 2009.
FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FANT, Carla Cristiane. **Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. Cascavel-PR, p. 200. 2021.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FEITOZA, Iranara. **Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP, p. 171. 2020.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 28. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente**. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005.

_____. **Observatório da prática docente**. Relatório CNPq. São Paulo: Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
(Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção Dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GATTI, Bernardete. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 24-54, mar./abr., 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Daniela. **Alfabetização e literatura na sala de aula**: um estudo sobre práticas de uma professora com crianças de 6 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Ouro Preto–MG, p. 159. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

JUNIOR, Giovanni Salera. **Projeto de Capacitação de Professores**. Gurupi, 2009

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 22 jul. 2023.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p.417 - 437.

MARCONI, Marina.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

MORAES, Fabiano. **Contar histórias: a arte de brincar com as palavras**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Suzane. **É hora da história: oficinas de leitura no desenvolvimento das competências leitoras de crianças do primeiro ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Catalão-GO, p. 150. 2018.

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

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Área de Linguagens. Recife: A Secretaria, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Linguagens.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. 11. ed, São Paulo: Cortez, 2018.

_____ ; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil** . 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-34.

PINGOELLO, Ivone; FURTADO, João Carlos Dias. **Língua Portuguesa: Leitura, Produção de texto e Literatura Infantil**. Maringá: UniCesumar, 2018.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Ana Cláudia. **Produção de sentidos e processos inferenciais: um estudo da compreensão leitora de alunos do 3º ano do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas–SP, p. 264. 2017.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. de Oliveira e (Coords). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.15-36.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 2013, v 18, n. 53, abr-jun., p. 143-155.

_____. **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 4. Ed. São Paulo: Martins fontes, 2013.

_____. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**, uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. – 1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. – 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Os professores enquanto sujeitos de conhecimento e a formação docente. In:

TARDIF, Maurice.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Relatório Global de Monitoramento da Educação para Todos (EPT) 2017/18**: Responsabilidades divididas - Responsabilidades compartilhadas na educação e no desenvolvimento sustentável global. Paris: UNESCO Publishing, 2017.

VAZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

VIDIGAL, Letícia. **A formação do sujeito leitor no 5º ano do ensino fundamental**: possibilidades de práticas pedagógicas à luz da perspectiva sócio-histórica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina–PR, p. 189. 2019.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. rev. atual. e ampl. – São Paulo: Editora Global, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – GUIA DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Esta entrevista faz parte da pesquisa “No meio do caminho tinha uma pedra”: estratégias pedagógicas nas práticas de letramento literário no ensino fundamental de uma escola pública de Petrolina-PE, a qual será desenvolvida pela mestrandia Leomara Coelho Damasceno (PPGESA-UNEB). As questões aqui apresentadas almejam analisar quais as vivências da escola com a literatura a partir das práticas pedagógicas, planejadas e realizadas pelos professores do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro, localizada na área rural de Petrolina, Pernambuco. Vale destacar que a pesquisa atenderá aos preceitos éticos, segundo o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

1. Identificação

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Profissão:
- d) Tempo de docência na escola campo de pesquisa:
- e) Tempo de docência na série a qual atua (na escola atual e em outras escolas):

2. Sobre as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem voltadas para a literatura

2.1 Quanto à formação inicial

- a) Você vivenciou momentos de estudos da literatura em sua graduação? Como você se sentiu? Foram experiências produtivas?
- b) Você consegue lembrar de alguma experiência com a literatura na graduação que chamou muito a sua atenção? comente.
- c) Os conhecimentos adquiridos durante a sua formação acadêmica contribuem para o desenvolvimento de estratégias de ensino a partir dos textos literários na sua prática profissional?
- d) Já teve a oportunidade de relacionar esses conhecimentos com a sua prática docente?

2.2 Quanto à formação continuada

- a) Como ocorre a formação continuada na rede de ensino que você atua? Descreva.

- b) Sobre a literatura, como ela é abordada nas formações de professores?
- c) De que maneira você consegue trazer as formações sobre o ensino de literatura para a prática em sala de aula?
- d) Há sugestões de obras literárias nas formações? Se sim, como você avalia essas sugestões para a formação de leitores críticos?
- e) Você fez ou faz algum curso de formação, voltado à leitura de obras literárias na escola? Se sim, apresente detalhes.

2.3 Quanto à prática literária na escola

- a) Como você apresenta a literatura em sala de aula?
- b) Na sua opinião, o que a literatura infantil representa para o contexto escolar?
- c) A escola vivencia projetos literários coletivos? Se sim, como ocorrem? Como você e os alunos(as) participam dessas experiências?
- d) Existem projetos literários desenvolvidos ou em desenvolvimento com a sua turma? Cite-os e descreva-os. Qual o seu objetivo e quais os resultados esperados com esse(s) projeto(s)?
- e) Quais os meios pedagógicos (as metodologias) que você utiliza para trabalhar a leitura literária?
- f) De que maneira você incentiva os(as) seus/suas alunos(as) a terem autonomia na leitura e escrita de textos literários? Como você percebe os(as) alunos(as) após essas leituras literárias?
- g) Quais as obras literárias que você prioriza no ensino-aprendizagem? São obras propostas nos cronogramas? Se sim, além dessas, quais as outras obras que você propõe no seu planejamento? Quais os critérios que você utiliza para a escolha dos livros e/ou textos literários para alcançar o resultado esperado?
- h) Qual o efeito dessas práticas literárias na sua turma? Você percebe o(a) aluno(a) como um leitor protagonista?

Obs.: As questões utilizadas neste modelo poderão sofrer alterações de acordo com situações que possam surgir no decorrer da pesquisa, bem como poderão ser acrescentadas outras perguntas durante a entrevista.

APÊNDICE B – GUIA DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO

As questões aqui apresentadas almejam analisar quais as vivências da escola com a literatura a partir das percepções a serem apontadas pela coordenadora pedagógica da Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro, localizada na área rural de Petrolina, Pernambuco. Vale destacar que a pesquisa atenderá aos preceitos éticos, segundo o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

1. Identificação

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Profissão:
- d) Tempo de coordenação na escola campo de pesquisa:
- e) Tempo total de coordenação (caso tenha trabalhado em outras escolas):

2. Sobre as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem voltadas para a literatura

2.1 Quanto à formação continuada

- a) De maneira geral, com que frequência ocorre a formação continuada com os professores?
- b) Dessas formações, com que frequência e de que forma a literatura é abordada?
- c) Quais as orientações e os critérios estabelecidos para a escolha dos livros literários?
- d) Como a leitura e a escrita de textos literários são abordados e discutidos no planejamento escolar?

2.2 quanto à prática literária na escola

- a) Na sua opinião, o que a literatura infantil representa para o contexto escolar?
- b) Qual o papel que a literatura ocupa nas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem desta instituição?
- c) De que maneira a escola trabalha/incentiva a leitura e a escrita de textos literários?
- d) Qual o papel da coordenação pedagógica na relação de contato das crianças com a literatura?
- e) Quais são os projetos de leitura literária desta escola e como são articulados com os professores(as), alunos(as) e a escola como um todo?
- f) Como você percebe a aprendizagem e a interação dos discentes a partir da leitura e da escrita de textos literários?

Obs.: As questões utilizadas neste modelo poderão sofrer alterações de acordo com situações que possam surgir no decorrer da pesquisa, bem como poderão ser acrescentadas outras perguntas durante a entrevista. É importante ressaltar, também, que as perguntas usam um ponto de partida, mas que o entrevistado ficará livre para expor o que achar necessário.

APÊNDICE C – GUIA DE ENTREVISTA COM OS(AS) ESTUDANTES

As questões aqui apresentadas almejam analisar quais as percepções dos(as) estudantes sobre as práticas de ensino e aprendizagem a partir da literatura na escola e sobre as suas práticas como leitores(as). Vale destacar que a pesquisa atenderá aos preceitos éticos, segundo o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Observação: As crianças que serão observadas pertencem a diferentes turmas e possuem idades distintas. Portanto, a linguagem utilizada na entrevista será adaptada de acordo com a necessidade demonstrada pelo(a) estudante.

1. Identificação:

a) Nome (os nomes dos alunos não serão divulgados na pesquisa. Só o pesquisador saberá quem respondeu):

b) Idade:

c) Turma:

2. O que você entende por literatura?

3. Você costuma ler livros (observação: leitura de imagens também conta)? Se sim, quais tipos de livros? Com que frequência? Em média, quantos livros você ler ao ano?

4. De onde vem o seu maior incentivo como leitor(a)?

5. Seu professor(a) utiliza livros literários nas aulas? Se sim, quais as suas impressões sobre esses textos e sobre a forma como o professor os utiliza?

6. O que você mais gostou nesses textos? Você percebe alguma semelhança entre esses textos e o seu dia a dia?

7. Quais as suas atividades preferidas na sala de aula? Elas envolvem a literatura? Detalhe.

8. Qual o seu livro preferido? Por qual motivo?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ABERTO - PROFESSORAS

Este questionário faz parte da pesquisa “No meio do caminho tinha uma pedra”: estratégias pedagógicas nas práticas de letramento literário no ensino fundamental de uma escola pública

de Petrolina-PE, a qual será desenvolvida pela mestrandia Leomara Coelho Damasceno (PPGESA-UNEB). As questões aqui apresentadas almejam verificar de maneira objetiva o perfil pessoal, formativo e profissional dos sujeitos da pesquisa proposta — professoras do 1º ao 5º ano do ensino fundamental) — os quais fazem parte da equipe escolar da Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro, localizada na área rural de Petrolina, Pernambuco. Vale destacar que a pesquisa atenderá aos preceitos éticos, segundo o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

1. Nome:
2. Informe a data de realização do questionário:
3. Endereço de e-mail:
4. Qual a sua idade?
5. Qual o seu gênero?
6. Qual a sua formação acadêmica (graduação)? Caso tenha mais de uma, por gentileza, citar.
7. Você possui pós-graduação? Se sim, qual e em que nível (especialista/mestre/doutor)?
8. Quantos livros, aproximadamente, você lê ao ano?
9. Qual (is) o(s) gênero(s) do(s) livro(s) lido(s)?
10. Você lê livros de literatura? Se sim, em média quantos livros ao ano?

APÊNDICE D- PARÂMETROS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Com a observação participante, pretendo vivenciar as práticas de letramento literário, realizadas pelos professores, tanto dentro da sala de aula quanto nos momentos coletivos (no pátio, em ambientes externos etc.), os quais são delineados por experiências com as obras literárias. A partir disso, irei verificar e interpretar como ocorrem essas práticas.

- Elas sucedem por meio de oficinas, apresentações teatrais, leituras diárias, roda de leitura, cantinho da leitura, maleta da leitura ou por outra(s) estratégia(s)/prática(s)? Qual/quais é/são?
- Qual o objetivo proposto pelo professor com essa leitura? Como ocorre a mediação da leitura?
- Quais os projetos voltados para a literatura? De que forma eles são planejados e executados?
- Qual o efeito desses no processo de formação sociocultural de leitores críticos?
- Quais os desafios encontrados pelos professores nessas práticas literárias?

- De que forma ocorre a contextualização das obras literárias?
- Quais os recursos didáticos utilizados nos momentos de exploração literária?

De maneira geral, a observação participante me ajudará a entender como a literatura é vivenciada no dia a dia da prática escolar. Assim, a pesquisadora poderá adentrar no universo proposto pelo professor, por meio do planejamento, e entender a importância das estratégias utilizadas para contribuir com o protagonismo leitor, bem como com a autonomia reflexiva da criança.

Uma simples observação passiva, provavelmente, não ajudará a pesquisadora a compreender o universo literário, o qual a escola vivencia. Já a observação participante, contribui para que a pesquisadora faça parte do ambiente de maneira ativa, possibilitando a compreensão da cultura escolar, visto que a escola possui as orientações curriculares, mas pode criar e recriar estratégias de acordo com a realidade dos alunos. São essas ressignificações que a pesquisadora observará.

O ambiente como um todo também é relevante para a observação.

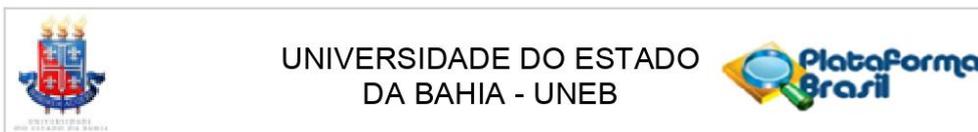
- Onde as obras literárias são lidas? Existe um ambiente com livros expostos? Se sim, como o professor apresenta esse lugar literário para o aluno? Como esse ambiente é utilizado?
- No decorrer das vivências literárias, há produções literárias? Como elas são vivenciadas?
- Como ocorre a interação entre o professor e a turma nos momentos de leituras literárias?

A observação participante permite a aproximação da pesquisadora com o objeto pesquisado (o letramento literário), nos momentos de contato da turma com a proposta do professor. Desse modo, possibilitará a minha participação nas discussões e a contribuição no que for necessário. Além disso, tem-se o diário de bordo, o qual será utilizado para as anotações dos pontos principais observados. Dessa forma, esse tipo de observação procura compreender os hábitos do ambiente pesquisado.

ANEXOS

ANEXO - A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA": ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE PETROLINA-PE

Pesquisador: LEOMARA COELHO DAMASCENO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65238022.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.912.416

Apresentação do Projeto:

Título da pesquisa: "No meio do caminho tinha uma pedra": Estratégias pedagógicas nas práticas de letramento literário no ensino fundamental de uma escola pública de Petrolina - PE

Pesquisador: Leomara Coelho Damasceno

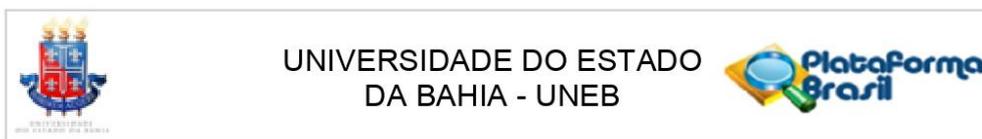
APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

Consta no documento "Informações básicas do projeto:

Desenho: Desenho:

Para a realização desta investigação será utilizada a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. Nesse contexto, adotaremos como método o estudo de campo por direcionar os estudos exploratórios das práticas pedagógicas em sala de aula. Em conjunto com a pesquisa de campo, utilizaremos o estudo de caso de cunho etnográfico. Para coletar dados, serão utilizados: entrevista semiestruturada, questionário aberto e observação participante. A pesquisadora utilizará um diário de campo para fazer as suas anotações. Caso haja necessidade, a pesquisadora fará registros fotográficos dos materiais utilizados nas práticas de ensino e aprendizagem (livros, decorações produções textuais, cartazes, entre outros)

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.416

e dos(as) estudantes (o rosto não será mostrado nas fotografias) afim de exemplificar os caminhos metodológicos percorridos pelos docentes. Além disso, pretende-se também realizar uma descrição das leituras propostas em sala de aula pelo professor da turma no que diz respeito ao letramento literário. Os sujeitos da pesquisa são: professores(as) e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e a coordenadora pedagógica, todos(as) da Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro, localizada na área rural de Petrolina, no estado de Pernambuco. Para tal pesquisa, pretende-se utilizar como amostragem as práticas com a literatura, de cinco professores, do 1.º ao 5.º ano, bem como os reflexos dessas práticas na formação dos estudantes por meio da colaboração de três estudantes - por turma- totalizando uma amostra de quinze alunos(as). Vale ressaltar que toda a pesquisa será norteada pelos preceitos éticos a partir de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para que a pesquisa seja realizada com seres humanos.

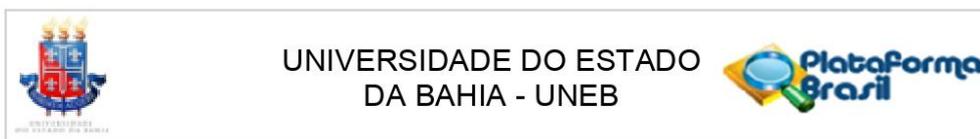
Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo investigar quais são as estratégias de ensino e aprendizagem para a apropriação de textos literários e como essas são utilizadas por professores para efetivação do letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Petrolina-PE. Os objetivos secundários são: mapear o conjunto de estratégias e projetos propostos que possibilitam a prática de letramento literário na escola; analisar os textos literários abordados no contexto escolar e de forma esses contribuem para o desenvolvimento do protagonismo leitor do estudante; identificar desafios nas práticas de letramento literário para formação sociocultural de leitores críticos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e utilizará o estudo de caso etnográfico a partir de uma pesquisa de campo. Para o levantamento de dados, a investigação contará com o uso de entrevistas semiestruturadas, questionário aberto e observação participante. Como bases teóricas, a pesquisa norteia-se nas discussões de Cosson (2021), Frantz (2011), Colomer (2003), Zilberman (2003), Machado (2018), Vazquez (2005), entre outras. Espera-se que este estudo contribua com a resignificação das práticas de ensino e aprendizagem dos professores, utilizando a leitura literária afim de formar leitores autônomos e críticos. Portanto, consideramos este trabalho relevante para a prática pedagógica de professores que almejam trabalhar a leitura literária na escola.

Metodologia Proposta:

Consta no documento informações básicas do projeto

“Para a realização desta investigação será utilizada a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. A pesquisadora irá trabalhar com exploração do conteúdo, como também

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



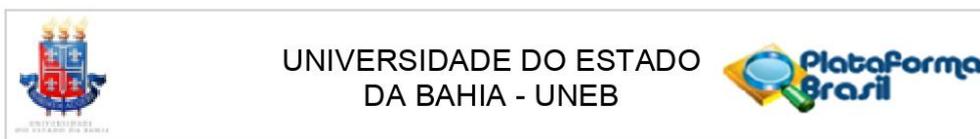
Continuação do Parecer: 5.912.416

interpretações das ideias e dos significados e com o que essas representam para atingir os objetivos propostos. Nesse contexto, adotaremos como método o estudo de campo por direcionar os estudos exploratórios das práticas pedagógicas em sala de aula. Um ponto importante deste método de pesquisa é poder vivenciar a prática, ao mesmo tempo em que realiza a pesquisa, pois experienciar a própria realidade contribui, ainda mais, para o destrinchar de práticas que objetivam formar cidadãos criticamente letrados. Em conjunto com a pesquisa de campo, utilizaremos o estudo de caso de cunho etnográfico. O estudo de caso etnográfico caracteriza-se pela falta de sistematização. Nenhum trabalho de campo é igual ao outro, mesmo que seja realizado no mesmo local. Nesse caso, a pesquisadora utilizará de um diário de campo para fazer as suas anotações. Para coletar dados, serão utilizados: entrevista semiestruturada, questionário aberto e observação participante. A observação participante é herdeira da corrente naturalista que tem buscado descrever o comportamento dos seres vivos em seu ambiente natural, observar e descrever seu comportamento. Caso haja necessidade, a pesquisadora fará registros fotográficos dos materiais utilizados nas práticas de ensino e aprendizagem (livros, decorações produções textuais, cartazes, entre outros) e dos(as) estudantes (o rosto não será mostrado nas fotografias) afim de exemplificar os caminhos metodológicos percorridos pelos docentes. Além disso, pretende-se também realizar uma descrição das leituras propostas em sala de aula pelo professor da turma no que diz respeito ao letramento literário. Os sujeitos da pesquisa são: professores(as) e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e a coordenadora pedagógica, todos(as) da Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro, localizada na área rural de Petrolina, no estado de Pernambuco. Para tal pesquisa, pretende-se utilizar como amostragem as práticas com a literatura, de cinco professores, do 1.º ao 5.º ano, bem como os reflexos dessas práticas na formação dos estudantes por meio da colaboração de três estudantes – por turma- totalizando uma amostra de quinze alunos(as). Vale ressaltar que toda a pesquisa será norteada pelos preceitos éticos a partir de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para que a pesquisa seja realizada com seres humanos.”

Constam também os seguintes documentos: “Guia de entrevista com os estudantes”, “Questionário aberto para os professores”, “Parâmetro de observação dos estudantes.

Comentário: a metodologia não fere os princípios da eticidade.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.416

Hipótese/Pergunta orientadora:

Consta no documento "Informações básicas do projeto":

Quais são as estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem utilizadas por professores para efetivação do letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro, localizada em Petrolina-PE?

Comentário: De acordo com a eticidade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Consta no documento "Informações básicas do projeto":

Investigar quais são as estratégias de ensino e aprendizagem para a apropriação de textos literários e como essas são utilizadas por professores para efetivação do letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Patrícia Duarte Ribeiro, localizada em Petrolina-PE.

Comentário: Não fere os princípios da eticidade

Secundário:

Consta no documento "Informações básicas do projeto":

Mapear o conjunto de estratégias e projetos propostos que possibilitam a prática de letramento literário na escola; Identificar as "pedras" (desafios) nas práticas de letramento literário para formação sociocultural de leitores autônomos, e o que é feito para superar esses obstáculos; Analisar como os textos literários são abordados no contexto escolar e de que forma esses contribuem para o desenvolvimento do protagonismo leitor do estudante.

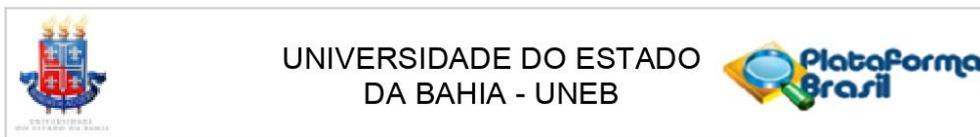
Comentário: Os objetivos secundários não violam os princípios da eticidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Consta no documento "Informações básicas do projeto" e no "TCLE":

Riscos: A pesquisadora deste estudo a ser realizado no campo escolar assume o compromisso e a responsabilidade de não descumprir os preceitos éticos e legais. Os riscos que podem ocorrer nesta investigação são relacionados ao desconforto dos pesquisados devido a presença da

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.416

pesquisadora no lócus de pesquisa, como também algum incômodo ou timidez dos entrevistados devido ao tempo dedicado às entrevistas e aos questionamentos, por causa de alguma pergunta abordada ou por ser observado(a). Outro risco possível é em relação a desconfortos, caso a pesquisadora ou os(as) participantes esqueçam de algum ponto importante a ser enfatizado por causa do nervosismo ou algo do tipo. Portanto, a pesquisadora irá priorizar o cuidado com os sujeitos participantes, bem como com os dados tratados para que não haja, em hipótese alguma, o descumprimento das normas legais.

Comentário: Os riscos apresentados não ferem os princípios da eticidade. Foram explicados nos TCLE e Termo do Assentimento do menor

Benefícios: Consta no documento "Informações básicas do projeto" e no "TCLE":

Benefícios: Esta pesquisa contribuirá com a ampliação dos conhecimentos relacionados às vivências literárias na escola, neste caso, nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando compreender a relevância de os professores terem uma formação inicial e continuada, voltada a efetivação de uma prática pedagógica de qualidade. A pesquisa compartilhará com a sociedade em geral a compreensão da importância da prática social da leitura e da escrita literária, isto é, o letramento literário para a formação de leitores autônomos, críticos e reflexivos.

Comentário: Os benefícios estão em acordo com os princípios da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

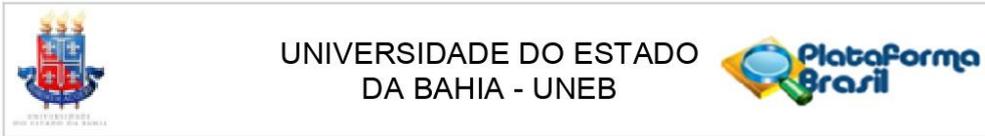
Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana. A pesquisa é importante com o potencial de melhorar/evoluir a atividade estuda e os participantes envolvidos nela.

Critério de inclusão:

Consta no documento "Informações básicas do projeto"

PROFESSORES(AS) - A escola possui duas turmas de Educação infantil, Pré I e II (uma de cada) e cinco turmas de anos iniciais, com as turmas de 1.º ao 5.º ano (uma turma de cada). Serão incluídos(as) os(as) cinco professores(as) dessas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.416

da escola-campo de pesquisa.

COORDENADOR PEDAGÓGICO - A escola possui apenas um coordenador pedagógico, que será incluído na pesquisa.

ESTUDANTES - Serão incluídos apenas três estudantes de cada turma, totalizando quinze alunos(as), os quais precisam residir na mesma localidade da escola por questões de acessibilidade. Outro critério de inclusão é que esses estudantes sejam selecionados a partir de níveis diferentes de leitura (mesmo que esteja em um nível de leitura inicial; de imagens), pois é preciso contemplar características leitoras distintas por meio de textos literários. Isso vai ser verificado junto ao professor da turma a partir da avaliação diagnóstica.

Comentário: Os critérios de inclusão estão em acordo com os princípios da eticidade

Critério de exclusão:

PROFESSORES(AS) - Serão excluídos(as) os(as) professores(as) da educação infantil da escola em questão, pois a pesquisa contempla apenas os anos iniciais. Dessa forma, a realização da pesquisa é nos anos iniciais, pois é de onde iniciou o interesse de pesquisa, desde o estágio da pesquisadora na graduação, como já justificado na introdução.

COORDENADOR PEDAGÓGICO - não há critério de exclusão.

ESTUDANTES - Os(as) demais estudantes que não se enquadrarem nos critérios mencionados serão excluídos da pesquisa, pois não será possível contemplar a todos(as). Caso tenham mais de três estudantes, por turma, que se enquadrem nos critérios, será solicitado que o(a) professora(a) da turma faça a seleção de apenas três, como já estabelecido.

Comentário: Os critérios de exclusão não ferem os princípios da eticidade

O orçamento:

Consta no documento "Informações básicas do projeto"

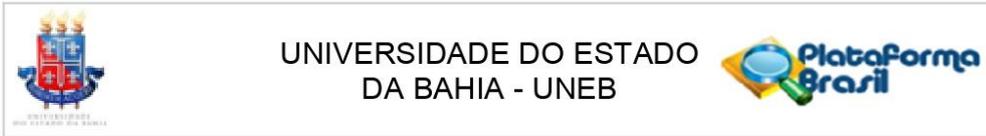
Orçamento Financeiro

Internet Custeio R\$ 838,80

Transporte Custeio R\$ 840,00

Serviços de terceiros

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.416

(impressões e xerox) Custeio R\$ 634,40
 Material de papelaria Custeio R\$ 141,24
 Livros Custeio R\$ 656,00
 Alimentação Custeio R\$ 780,00
 Total em R\$ Total em R\$ R\$ 3.890,44
 Comentário: O orçamento está em acordo com a eticidade.

Cronograma:

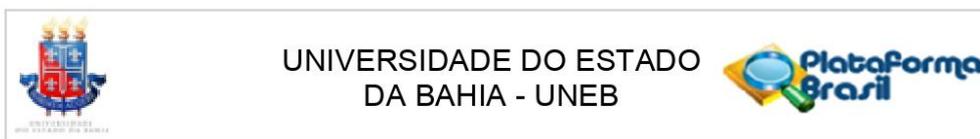
Consta no documento "Informações básicas do projeto"

Cronograma de Execução

Participação em eventos nacionais e/ou internacionais com submissão de artigos: 10/04/2023 20/12/2023
 Análise dos dados 20/02/2023 31/08/2023
 Qualificação da Dissertação - primeiro prazo 20/03/2023 28/04/2023
 Após autorização do CEP, iniciar a realização da observação participante na escola: 06/02/2023 28/04/2023
 Qualificação da Dissertação - segundo prazo 02/05/2023 31/07/2023
 Participação em eventos nacionais e/ou internacionais com submissão de artigos para publicação em coautoria com o orientador 02/11/2022 30/12/2022
 Estudo das categorias de análise 13/02/2023 15/06/2023
 Realizar o processo de autorização de realização de pesquisa com seres humanos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) 07/11/2022 09/01/2023
 Construção e revisão do capítulo de análise 07/02/2023 20/12/2023
 Preparação e revisão do texto final da dissertação 01/11/2023 22/12/2023
 Coleta dos dados na escola: realização das entrevistas e questionários 06/02/2023 28/04/2023
 Realizar a escrita sobre as observações 07/02/2023 30/04/2023
 Leituras e fichamentos 02/01/2023 31/03/2023
 Revisão do capítulo teórico e construção do capítulo de análise: 07/02/2023 16/10/2023
 Previsão da apresentação final da dissertação 18/12/2023 08/03/2024

Comentário: O cronograma não viola o princípio da eticidade.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.416

Instrumento de registro de dados:

Comentário: O instrumento de registro de dados não viola o princípio da eticidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Comentário: Assinado e de acordo com a eticidade.

2 – Termo de confidencialidade: Comentário: Assinado e de acordo com a eticidade.

3 – A autorização institucional da proponente: Comentário: Assinado e de acordo com a eticidade.

4 – A autorização da instituição coparticipante: Comentário: Assinado e de acordo com a eticidade.

5 - Folha de rosto:

Comentário: De acordo com a eticidade.

6 – Modelo do TCLE para os professores e coordenadora :

Comentário: Os modelos de TCLE destinadas aos professores e coordenadora estão de acordo com a eticidade.

7 _ Modelo de TCLE para os pais e/ou responsáveis pelos estudantes, que serão observados:

Comentário: Modelo de TCLE não fere os princípios da eticidade.

8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa:

Comentário: Assinado e de acordo com a eticidade.

9 – Modelo do Assentimento: Foi apresentado o modelo de assentimento.

Comentário: O modelo de assentimento não fere os princípios da eticidade.

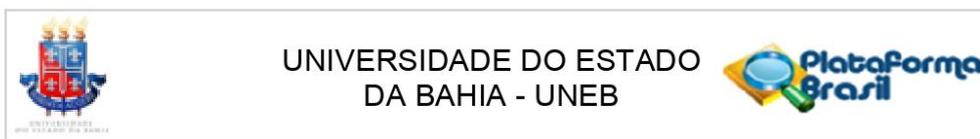
Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA": ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE PETROLINA-PE" e os documentos apresentados estão em acordo com os princípios da eticidade.

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.416

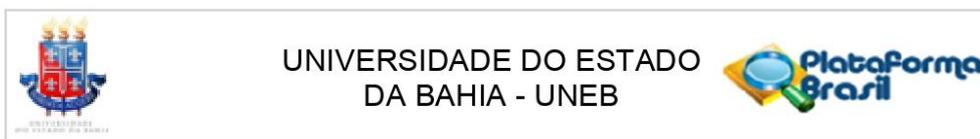
Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2037490.pdf	26/12/2022 15:53:32		Aceito
Outros	Guia_de_Entrevista_Estudantes.pdf	26/12/2022 15:46:57	LEOMARA COELHO DAMASCENO	Aceito
Outros	Parametros_Observacao_Estudantes.pdf	26/12/2022 15:45:27	LEOMARA COELHO DAMASCENO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_reponsavel_pelo_menor.pdf	26/12/2022 15:42:52	LEOMARA COELHO DAMASCENO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_do_menor.pdf	26/12/2022 15:41:52	LEOMARA COELHO DAMASCENO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_PPGESA_LeomaraCoelho.pdf	26/12/2022 15:40:59	LEOMARA COELHO DAMASCENO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_LeomaraCoelhoDamasce no.pdf	26/12/2022 15:32:22	LEOMARA COELHO DAMASCENO	Aceito
Orçamento	Planilha_de_orcamento_.pdf	05/11/2022 12:16:47	LEOMARA COELHO DAMASCENO	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.pdf	05/11/2022 12:15:32	LEOMARA COELHO DAMASCENO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia_SECRETARIA_DE EDUCACAO.pdf	05/11/2022 12:07:22	LEOMARA COELHO DAMASCENO	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_Concordancia_Desenvolvim ento_Pesquisa.pdf	04/11/2022 18:38:37	LEOMARA COELHO DAMASCENO	Aceito

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.912.416

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 27 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br