

Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Literary literacy in the early years of elementary school

Sammya Santos Araújo¹
Cleudene de Oliveira Aragão²

Resumo: A presente pesquisa buscou compreender como acontece a promoção do letramento literário, em contexto da sala de aula, em uma turma do ensino fundamental I, da rede pública do estado do Ceará, através do trabalho com os livros de literatura infantil. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo em uma turma de uma escola localizada na região metropolitana de Fortaleza, destaque nas avaliações externas estaduais e nacionais. A pesquisa foi ancorada nos estudos sobre letramento literário e práticas de leitura literária com literatura infantil norteados por Kleiman (1995), Soares (2016, 2017), Cosson (2014, 2016), Paulino (1999, 2001), Colomer (2017), Faria (2013), Lajolo (1991, 2008), Vygotsky (2003) entre outros. Os resultados mostraram que o letramento literário ocorre na turma participante através de um trabalho planejado e organizado com o texto literário voltado à ludicidade e à fruição do pequeno leitor. Para tanto, a literatura infantil está presente no cotidiano escolar através das práticas de leitura literária conduzidas pela professora participante que ampliou as possibilidades de uso do texto literário em sala de aula, com atividades criativas e prazerosas realizadas com o texto nas mãos dos alunos.

Palavras-chave: Letramento literário. Literatura infantil. Prática literária.

Abstract: This research aimed to understand how the promotion of literary literacy happens, in the context of the classroom, in a class of elementary school I, from the public school of the state of Ceará, through the work with children's literature books. For this, we conducted a field research in a class of a school located in the metropolitan region of Fortaleza, highlighted in state and national external evaluations. The research was anchored in studies on literary literacy and literary reading practices with guiding children's literature by Kleiman (1995), Soares (2016, 2017), Cosson (2014, 2016), Paulino (1999, 2001), Colomer (2017), Faria (2013), Lajolo (1991, 2008), Vygotsky (2003) and others. The results showed that literary literacy occurs in the participating class through a planned and organized work with the literary text focused on playfulness and enjoyment of the small reader. To this end, children's literature is present in school daily through the literary reading practices conducted by the participating teacher who expanded the possibilities of using the literary text in the classroom, with creative and pleasurable activities performed with the text in the hands of students.

Keywords: Literary literacy. Children's literature. Literary practice.

¹ Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto, Portugal; Secretaria da Educação do Estado do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: sammyalettas@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: cleudene.aragao@uece.br.

Introdução

Nos últimos dez anos, o estado do Ceará, através da Secretaria da Educação, implementou e consolidou uma política pública em regime de colaboração entre estado e municípios, com o objetivo de alfabetizar todos os alunos da rede pública até os sete anos de idade, denominada, inicialmente, PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa. Para tanto, esse programa proporcionou a estruturação da gestão municipal por meio da definição e construção de metas de aprendizagem, subsidiando ações de qualificação do processo de alfabetização, de formação de professores, de constituição dos sistemas municipais de avaliação, de dinamização de acervos literários e de formação de leitores.

Com a consolidação do PAIC junto aos municípios do estado, o programa amplia, no ano de 2011, suas ações até o 5º ano do ensino fundamental, tornando-se PAIC+. A garantia da aprendizagem dos alunos durante os anos iniciais do ensino fundamental passa a ser uma necessidade diante dos avanços que se conseguiu com o PAIC. A partir de 2015, início do novo governo estadual, o programa se estendeu para os anos finais do ensino fundamental (até o 9º ano), tornando-se MAIS PAIC (Programa de Aprendizagem na Idade Certa).

Conforme o Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem (CEARÁ, 2012), um dos pilares do PAIC, ampliado para o MAIS PAIC, é formar leitores e fomentar o gosto pela leitura pautado no pressuposto de que a alfabetização e o letramento devem ser promovidos de forma integrada e indissociável. Para tanto, o programa acredita que é necessário o constante contato dos alunos com materiais estimulantes como as *Coleções Paic, Prosa e Poesia* articuladas às ações pedagógicas intencionais mediadas pelo(a) professor(a). Devido a isso e aos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo – GPLEER, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PosLA, da Universidade Estadual do Ceará – UECE surgiu o nosso interesse em pesquisar como acontece o letramento literário através do trabalho com os livros de literatura infantil em uma turma de 2º ano do ensino fundamental I, da região metropolitana de Fortaleza, destaque nas avaliações externas estaduais e nacionais, atendida pelo MAIS PAIC.

Nesse sentido, no presente artigo, trazemos algumas concepções de literatura e letramento literário que consideramos importante para a nossa pesquisa; expomos algumas práticas de leitura literária com a literatura infantil que visam ampliar e organizar as vivências narrativas dos leitores infantis; a metodologia utilizada e a análise dos dados encontrados. Por fim, algumas considerações finais da nossa pesquisa.

Concepções de literatura e letramento literário

Para iniciar esta discussão, precisamos refletir acerca de duas perguntas importantes: o que é literatura? E qual o objetivo da literatura? São perguntas nada simples de serem respondidas, quando pensamos em arte. Coutinho (1987) afirma que a literatura é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e a (re)transmissão ocorre por meio das formas, que conhecemos como gêneros. O autor acrescenta que literatura é vida e que nos ajuda a entrarmos em contato com as verdades eternas, comuns a todos homens e lugares. Alcançar esta dimensão de necessidade que a literatura provoca é extrapolar o universo concreto até chegar nas construções do imaginário de cada leitor.

Partindo para tradição teórica, a literatura é vista como una e própria, presença imediata, valor eterno e universal; na tradição histórica temos a obra como outro, na distância de seu tempo e de seu lugar. Em termos de hoje ou de ontem, fala-se de sincronia (ver obras do passado como se elas nos fossem contemporâneas) e de diacronia (tentar ver as obras como o público ao qual elas foram destinadas), como expõe Compagnon (2009). Em *Literatura para quê?* (2009), Compagnon expõe também a opinião de grandes nomes como Proust e Foucault, que encantam aos olhos de pessoas apaixonadas por este gênero:

A realização de si, julgava Proust, acontece não na vida mundana, mas pela literatura, não somente para o escritor que se consagra a ela inteiramente, mas também para o leitor que ela emociona durante o tempo em que ele se dá a ela: “Somente pela arte, continuava Proust, podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua”. (COMPAGNON, 2009, p. 24)

Sem renunciar ao poder que tem a literatura de exceder as limitações da língua e as fronteiras da filosofia, Compagnon (2009) traz à luz o pensamento de Foucault ao afirmar que este autor nunca trata a literatura como um dispositivo de poder com o mesmo estatuto dos outros discursos. Iludindo seu regime geral, a literatura continua a ser uma referência privilegiada, situada fora da filosofia, livre dos determinismos aos quais os outros discursos estão sujeitos e por um tipo de ironia poética, ela se sobrepõe aos demais discursos, preservando sua grandeza.

Com tanto respaldo proferido por grandes pensadores e estudiosos, a literatura deveria, por assim dizer, ter um espaço garantido na vida dos seres humanos desde a fase infantil e seguindo a fase adulta, porém o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade. A literatura parece não ter mais lugar no cotidiano das pessoas. Em busca de

enfrentar essa situação de desinteresse a respeito da literatura é que tentamos estudar como poderia ser solucionado este problema desde os primeiros anos de ensino da criança através do letramento literário.

Ao tratar deste tema, letramento literário, é necessário utilizarmos um breve apanhado histórico e conceitual sobre letramento. Por muito tempo, acreditava-se que ser alfabetizado era conhecer as letras que compõem o alfabeto. Obviamente, é necessário conhecer o código linguístico, porém não é suficiente para o uso competente da língua escrita, assim, o termo letramento surge na segunda metade dos anos 80 no discurso das áreas da Educação e da Linguística com objetivo de ir além do que estava sendo muito utilizado em livros, pesquisas, artigos e mídias.

Segundo Kleiman (1995), pelo que se sabe, o termo letramento foi ressaltado por Mary Kato em 1986 e começou a ser usado nos meios acadêmicos com o intuito de separar os estudos sobre a alfabetização dos estudos sobre o impacto social da escrita³. Quanto à origem do termo letramento, procede de *literacy*, que etimologicamente vem do latim. De acordo com Soares (2016) esta palavra inglesa significa:

É o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2016, p. 17)

Nesse sentido, a mesma autora afirma que a palavra letramento foi criada e traduzida do inglês *literacy*: letra – do latim *littera*, e o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação. Assim, compreende-se: “Letramento, é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2016, p. 18).

Soares (2016) ainda afirma que só percebemos a necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a almejar um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e escrever. Assim, ao despertar para importância e necessidade de habilidade para o uso competente da leitura e da escrita, vincula-se ao conceito de alfabetização. Portanto, cabe neste momento, a definição de Soares (2017) de que a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e

³ Para aprofundamento dessa questão sobre Letramento e Alfabetização, sugerimos: IRINEU, L. M.; BAPTISTA, L. M. T. R. Do conceito outrora dominante de alfabetização aos novos estudos do letramento: uma retomada histórica. In: COSTA, W. P. A.; ASSIS, E. G. (Orgs.). **Pelos caminhos da linguagem**: diálogos possíveis. Distrito Federal: Ícone, 2010. p. 91-100.

vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito, é ação de ensinar a ler e escrever e, linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e decodificar. Atualmente, o conceito de Alfabetização também já vem se ampliando.

Torna-se importante conhecer estes conceitos citados para que possamos enveredar para o conceito de letramento literário. Esta expressão é utilizada para designar parte do letramento como um todo, porém é diferente dos outros tipos de letramentos, pois a literatura tem um papel de destaque em relação à linguagem, reservando-se à literatura um papel de tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, conforme afirma Cosson (2016).

O letramento por meio de textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, pois conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Para tanto, Cosson (2016) defende que o letramento literário necessita da escola para sua concretização, pois demanda um processo educativo específico e aprofundado, que uma simples leitura de textos literários não permitiria. Devemos ficar atentos para o fato de que o processo de letramento que ocorre através textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

Ler é apenas a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola, logo, é preciso ir além da simples leitura do texto quando se deseja promover o letramento literário. Paulino (1999) acredita que este tipo de letramento continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela. A escola deve proporcionar aos alunos a participação em eventos de letramentos para que tenham contato com os diversos tipos de gênero textuais, possibilitando que se reconheçam em uma sociedade letrada.

Dessa forma, o trabalho da literatura infantil pode favorecer o letramento literário, conduzindo os(as) alunos(as) a se constituírem como leitores eficazes. Conforme Paiva (2008), a literatura infantil cumpre papel fundamental no processo de escolarização, contribuindo de forma decisiva para a formação do futuro leitor, especialmente o leitor literário, podendo a qualquer momento da sua vida a literatura como experiência estética, proporcionada por essa manifestação artística.

Quanto à seleção das obras a serem trabalhadas com os(as) alunos(as), Cosson (2016) indica que o letramento literário trabalhará sempre com o texto atual, seja ele contemporâneo ou não, pois é na atualidade dos textos que surge a facilidade e o interesse de sua leitura

pelos(as) alunos(as). Vale destacar que as obras precisam ser diversificadas, pois cada uma traz uma perspectiva e um modo diferente de representar mundo. Um dos agentes dessa escolha é o(a) professor(a). Ele(a) deve aplicar o princípio da diversidade, partir daquilo que o(a) aluno(a) conhece para aquilo que desconhece.

Como depreendemos ao longo das leituras que realizamos sobre letramento literário durante as fases desta investigação, o letramento literário é um processo contínuo em que vários agentes podem contribuir para que o(a) aluno(a) vivencie o texto literário. Assim, Paulino (2001) assevera que a leitura deste tipo de texto deve ser cultivada e assumida como parte da vida, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando os objetivos culturais em sentido mais amplo para o seu ato de ler. E para dar início ao letramento literário ainda na fase infantil, optamos por escolher a literatura infantil para esse caminho.

Práticas de leitura literária com literatura infantil

A obra literária permite-nos olhar de um modo diferente para a realidade que nos cerca, possibilitando criar um novo modo de ser. E como isso ocorre? De acordo com Eichenberg (2016), ao compreender, interpretar e se apropriar de um texto literário, o(a) leitor(a) também se compreende, se interpreta e finalmente, se reconhece. Assim, o texto que tem sozinho apenas um sentido, próprio de suas relações e estruturas internas, no contato com o(a) leitor(a), passa a fornecer referências outras, ou seja, realiza-se no ato de leitura, transformando sempre seu destinatário graças à sua estrutura e organização como obra literária. Nessa relação, dá-se o prazer da leitura.

Para obtenção desse prazer literário, é necessário o desenvolvimento de práticas de leitura literária desde os anos iniciais como estamos a defender nesta pesquisa, pois é na primeira infância (fase que se estende dos dois aos sete anos de idade), conforme Piaget (2005), que a aquisição da linguagem desencadeia a capacidade imaginativa. A inteligência, até então senso motora, transforma-se em pensamento, influenciado pela linguagem e pela socialização das ações. E por meio da leitura literária, que o(a) pequeno(a) leitor(a) ativa sua imaginação rumo ao acesso de mundos autônomos e inéditos, repletos de dificuldades e soluções relativas aos seus anseios e necessidades, contribuindo para o alargamento de sua experiência.

Portanto, com as práticas de leitura literária oportunizadas pelo(a) professor(a) para os(as) alunos(as), é possível ampliar e organizar as vivências de narrativas dos leitores infantis que alguns alunos(as) já possuem em seu cotidiano, respeitando as competências

trazidas pelas crianças antes da alfabetização e que adquirem na escolarização, como afirma Faria (2013). Para tanto, durante nossos estudos encontramos algumas práticas de leitura que podem contribuir para o diálogo da leitura literária, através da literatura infantil, tendo como principal cenário a escola (cenário da nossa pesquisa). Destacaremos, a seguir, um resumo das propostas de práticas ofertadas por Cosson (2014) e Colomer (2017) que puderam ser observadas durante a pesquisa de campo que realizamos:

A *Leitura Silenciosa Sustentável*⁴: leitura adotada em um tempo regular, diária ou semanalmente, para ser usada em sala de aula ou na biblioteca com um livro que o próprio aluno seleciona da biblioteca ou traz de casa como parte de seus programas de leitura. Consiste em destinar de 10 a 15 minutos durante o horário da aula para que os alunos leiam o que desejam, qualquer tipo de texto e sem nenhuma cobrança ou recompensa, apenas em busca do prazer de ler. Alguns autores acrescentam a essa prática a necessidade da criação de um ambiente físico adequado e, quanto a termos comportamentais: a não interrupção de nenhuma demanda externa; a disponibilidade de livros que despertem o interesse dos alunos; não passar ao aluno a mensagem que deveria ser avaliado pela leitura, porém utilizar uma folha de registro de leitura, na qual os alunos indicarão seus objetivos da leitura, os dados bibliográficos do livro e as datas de início, fim ou abandono da obra, permitindo comentários, se desejado. A leitura silenciosa já tem várias décadas de experimentação escolar e permite que as crianças leiam sozinhas ou, às vezes em dupla, livros escolhidos por eles mesmos dentre os que estão disponíveis na biblioteca.

A *Leitura em Voz Alta*: prática muito presente nos anos iniciais, tendo uma influência positiva na narração e na leitura em voz alta por parte dos professores diante de toda classe ou pequenos grupos de alunos. A criança precisa da voz para fazer a transição entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita. A leitura oralizada possibilita a construção cultural dos sentidos, reforçando no aluno o sentimento de pertencimento à comunidade em que está inserido, além de cumprir a aprendizagem de gestos da leitura observado no professor. Muitas vezes esta prática torna possível que os alunos desfrutem de textos fora do alcance de sua habilidade leitora, ampliem vocabulário e repertório linguístico, conduz o grupo (a turma) a compartilhar referências leitoras comuns, entre outras vantagens.

O *Coro Falado*: consiste na recitação conjunta de um poema ou texto narrativo em que o som das vozes se alterna ou é emitido em uníssono, com ou sem acompanhamento musical. Essa prática aprimora a elocução e a pronúncia dos alunos, ampliando vocabulário e

⁴ *Leitura Silenciosa Sustentável* (LSS ou SSR para sigla em inglês) é uma prática conhecida nas escolas americanas.

desenvolvendo a leitura intensiva, como também uma das formas de interpretação do texto. Esta ocorre no momento em que, ao se preparar a leitura coral, as ênfases em determinados trechos, ritmos da fala e a distribuição dos versos permite que o texto ganhe sentido comum e seja incorporado à turma. Durante essa prática é importante que os alunos encontrem, com ou sem auxílio do professor, uma forma própria de expressar a leitura que fizeram do texto. Cabe dizer, por vezes, que o coro falado foi abandonado em favor das fichas de leituras e outros mecanismos sugeridos pelos livros didáticos.

A *Dramatização*: é uma prática de grande interação dos alunos com o texto e entre eles mesmos. Possui uma característica de sociabilidade que nem sempre é focada pelo aspecto da leitura, antes pelos valores de disciplina, concentração e autoexpressão, sobretudo um recurso contra a timidez e baixa autoestima. Além disso, enquanto prática de leitura, a dramatização requer a integração de várias linguagens artísticas, conduzindo para a formação de leitores. Muitas vezes, como complementação da dramatização, o professor utiliza a construção de cenários e figurinos. É possível observar com essa prática, os alunos experienciarem o texto e transformarem em uma ação dramática.

A *Contação de Histórias*: prática ancestral, contar histórias é uma estratégia pedagógica que usualmente entra na escola como parte da preparação das crianças para leitura. É reconhecida como uma forma privilegiada de ampliação do vocabulário, relação com o impresso, estímulo à imaginação, desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, incorporações de modelos narrativos, incentivo à leitura, promoção de valores e crescimento emocional.

Ainda sobre a contação de história, é preciso aproveitar o texto para criar um clima de envolvimento e de encantamento. Para Abramovich (1989), contar histórias exige que o professor saiba dar pausas, criar intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, imaginar seus monstros e tamanho dos personagens, criar seus dragões, adentrar pela casa, vestir princesas, sentir o galope do cavalo, e outras coisas mais.

Cabe ainda dizer que quando o contador de histórias (o professor, na maioria das vezes) fornece tempo para as crianças falarem sobre a narrativa, esta tem muito mais a oferecer emocional e intelectualmente, pois segundo Moraes (2012, p.49): “Contar histórias não é um monólogo, mas um constante diálogo”. No entanto, nesse momento o adulto não pode imprimir suas verdades ou se aproveitar da história para dar lições de moral, de acordo com Bettelheim (2004). Cada criança é tocada de maneira diferente, de acordo com suas experiências e sentimentos e suas identificações, como haverá livros que emocionarão mais algumas crianças que outras.

Algumas dessas práticas explicitadas quando aplicadas à literatura infantil, podem ultrapassar o exercício de leitura para funcionar como meio de experiências singulares com a palavra e sua prática social. Lajolo (1991) reflete que essas práticas não podem levar à perda de aspectos primordiais da leitura literária como a fruição estética e multiplicidade de sentidos; e Cosson (2014) completa ao dizer que nenhuma dessas práticas apresentadas, tomadas separadamente, é suficiente para promover a leitura literária, pois precisam ser combinadas em um conjunto coerente e consistente de práticas que constituem um programa de leitura.

Autores como Ferrarezi e Carvalho (2017) propõem a defesa da biblioteca escolar como uma fonte de pesquisa para elaboração de atividades. Esse local deve ser considerado privilegiado da escola, um espaço no qual o acervo possa ser devidamente acomodado, sem elementos que estraguem os livros e é preciso ter espaços para leitura, com boa iluminação, com mesas, cadeiras que permitam a visita e a permanência dos alunos e/ou professores. Além disso, esses autores defendem livros de literatura infantil também em sala de aula, chamadas de biblioteca da classe. Uma escola ainda sem condições de ter uma biblioteca ideal para todos os alunos, pode começar pelo caminho das bibliotecas de classe, em que os alunos podem ter contatos com livros de qualidade.

E, para o desenvolvimento dessas práticas, Lajolo (2008) assegura que o(a) professor(a) precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. Para isso, é preciso ter familiaridade com uma variedade de textos e maturidade como leitor(a) para mediar a relação de diálogo entre leitor-texto. O(A) professor(a) precisa também ser persuasivo(a) ao tratar da leitura, ser convincente, pois, muitas vezes, o interesse da criança pelo livro pode estar no(a) docente que se revela apaixonado(a) pela leitura. Assim, o(a) professor(a) deve conhecer a obra literária, sua potencialidade e as universalidades.

Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa analisou como se realizava o letramento literário em uma turma de 2º ano do ensino fundamental I, da rede pública de ensino municipal, no estado do Ceará que utilizava livros de literatura infantil para este percurso, procurando compreender como ocorreria o trabalho com estes livros em sala de aula. Para tanto, a pesquisa teve uma abordagem descritiva e qualitativa.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa descritiva se interessa em descrever as características de determinada população ou fenômeno através da utilização de técnicas padronizada de coleta de dados como questionário e observação sistemática. No que se refere

à abordagem do problema e análise dos dados, classificamos nossa pesquisa como qualitativa. Fonseca (2002, p. 20), afirma que a pesquisa qualitativa enfatiza os aspectos dinâmicos, o entendimento integral dos fenômenos e apreender a totalidade no contexto dos participantes do estudo. Assim, o corpus da nossa pesquisa é constituído por anotações das observações em sala de aula, das gravações em áudios das aulas.

Foram realizadas 16 (dezesesseis) visitas, totalizando, aproximadamente, 75 (setenta e cinco) horas, durante todo o turno manhã, às sextas-feiras, à turma participante escolhida. A nossa ida à escola, ao final da semana letiva, foi justificada mediante a rotina semanal de sala de aula que dedicava a sexta-feira para a apreciação literária. Chegamos a todas as visitas de acompanhamento sempre antes da aula começar (entre 6h30 a 6h40) nos posicionamos em uma cadeira localizada no final da sala, do lado direito. Vale ressaltar que nos apresentamos previamente aos alunos da turma.

Nessa apresentação da pesquisadora à turma, a professora dispôs os alunos sentados no chão, no centro da sala. Explicamos a proposta da pesquisa e que faríamos um trabalho de observação não-participativa na turma, logo, não haveria intervenção na condução das atividades em sala de aula. Na oportunidade, a professora disse que a pesquisadora tomaria uma “poção mágica” que ninguém mais a veria, mas que estaria sempre presente nas aulas da sexta-feira e assim seria conduzida a pesquisa. Assim, a ludicidade com que a professora fez a apresentação da pesquisadora à turma, permitiu um contato mais afetivo com alunos. Durante essas visitas, focamos no trabalho desenvolvido pela professora com a literatura infantil em sala de aula com vistas a promover a formação de leitores e o letramento literário, portanto buscamos observar como acontecia o trabalho com literatura infantil no cotidiano dos alunos da escola selecionada e como era a recepção destes alunos com o texto literário. Por fim, acreditamos que tivemos uma maior aproximação com a realidade estudada em nossa pesquisa e com a temática norteadora do nosso estudo.

Análise e discussão dos dados

Cabe esclarecer que nos detivemos apenas aos episódios nos quais os alunos participantes da pesquisa e a professora estavam envolvidos com a prática de leitura.

Ao selecionar esses momentos de leitura, buscamos registrar fielmente e pormenorizar nossas anotações no diário de pesquisa que nos permitiram rememorar as idas à escola participante. Durante a pesquisa em sala de aula, acompanhamos e passamos por uma infinidade de situações e pequenos acontecimentos que poderiam passar despercebidos, no

anonimato. Procuramos, portanto, sistematizar alguns desses registros que contribuíram para a nossa análise quanto às práticas de leitura literária.

Prática literária com literatura infantil

Desde o início das nossas visitas de acompanhamento, percebemos que havia um acervo de livros na sala de aula denominado *Cantinho da Leitura* que ficava à disposição dos alunos da turma e da professora. Nesse acervo, pudemos encontrar livros diversos, inclusive exemplares das coleções antigas *Paic, Prosa e Poesia*, acervo destinado pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE). Não se encontravam coleções completas, mas livros avulsos de coleções antigas e também não encontramos livros da coleção de 2016 (categoria 1 e 2) em sala de aula, somente na sala de leitura da escola.

Ressaltamos que era permitido aos alunos levarem livros desse acervo para casa, caso desejassem, portanto, indo ao encontro do que propõem Ferrarezi e Carvalho (2017) quanto à defesa de livros de literatura infantil também em sala de aula, onde os alunos podem ter contatos com livros de qualidade.

Presenciamos em duas sextas-feiras, dois alunos, ao final da aula pela manhã, solicitando a professora para levarem os livros para casa. Além desse acervo, existiam mochilas de náilon estampadas com o nome do projeto de leitura (*Vem ler comigo*) que é ofertado a todas as escolas da rede pública do município investigado, através da Secretaria de Educação do Município, que contemplam o ensino fundamental dos anos iniciais. Essas mochilas ficam expostas em sala de aula, com livros de literatura infantil. Também era permitido aos alunos levarem livros das mochilas para casa ou lerem em sala de aula quando desejassem.

Quanto às aulas que acompanhamos, a professora utilizou livros de literatura infantil ou textos de literatura infantil. Procurando, portanto, sistematizar alguns desses registros sobre o trabalho desenvolvido com práticas de leitura literária, buscamos organizá-los de forma a dar visibilidade ao que foi desenvolvido. Apresentamos o quadro com o nome dos autores e a ordem dos livros e/ou histórias lidas:

Quadro 1 – Obras utilizadas pela professora durante a pesquisa de campo

Obra	Autor(es) e Ilustrador(es)
A abelha abelhuda – 1ª ed. São Paulo: FTD, 2006	Heliana Barriga, Mário Barata e Camila de Godoy Teixeira
Confusão no jardim – 1ª ed. São Paulo: FTD, 2006.	Ferruccio Verdolin Filho e Regina Rennó
Macaquinho – 24ª ed. São Paulo: FTD, 2011.	Ronaldo Simões Coelho e Eva Furnari

Um fio de história – 1ª ed. Fortaleza: Fortal Editora, 2014.	Fabiana Guimarães e Maria Castro
Macaco (poesia) – Texto retirado da internet.	Ruth Rocha
Brincando de inventar – 1ª ed. Fortaleza: SEDUC, 2015.	Neomaly Cavalcante e Emanuel Oliveira
Oscar e o rei da lama – 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013.	Marcos Almada Rivero e Marcos Almada Rivero (Flavio de Souza – tradutor)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

Os títulos utilizados em sala de aula se afastam do caráter pedagógico e utilitarista, possuem qualidade literária e conduziram os leitores infantis ao conhecimento do real ao perceberem os temas, os tipos humanos presentes nas histórias, por vezes, com os personagens caracterizados como animais: *A abelha abelhuda*, *Confusão no jardim*, *Macaquinho*, *Macaco*, *Oscar e o rei da lama*.

Além disso, constatamos que as obras selecionadas pela professora são atuais, reforçando o que Cosson (2016) assinala sobre o letramento literário, processo no qual se deve trabalhar com o texto atual, seja ele contemporâneo ou não, para proporcionar o interesse de leitura dos alunos. Na escolha dos textos, a professora aplicou o princípio da diversidade, ou seja, partir daquilo que o aluno conhece para aquilo que desconhece.

Quanto ao seu caráter estético, as ilustrações, contidas nos livros citados anteriormente (Quadro 1), são ricas em detalhes e em cores, despertando o interesse dos alunos. Para Wernek (1980), a ilustração confere ao livro o apoio, a pausa e o devaneio tão importantes numa leitura. Cabe ressaltar que a professora participante da pesquisa, sempre ao iniciar o trabalho com o texto literário, lia para os alunos o nome do autor e do ilustrador do texto. Essa atitude de ler o nome do(s) autor(es) e ilustrador(es) dos livros é valorizada também pelos alunos tanto que alguns alunos perguntaram “Quem desenhou o macaco?”, quando a professora levou um texto retirado da internet.

Observamos que a professora, na sua prática com livros de literatura infantil, entregava um exemplar do mesmo título para cada aluno antes de iniciar a atividade de prática literária, percebemos que foi importante para as crianças terem seu próprio exemplar para poderem folhear livros, acompanhar a leitura feita pela professora, “fazer de conta” que estavam lendo, criar histórias a partir das ilustrações. O fato de estarem com o livro na mão, proporcionou ao pequeno(a) leitor(a) prazer e autonomia para continuar suas futuras escolhas de livros.

Elaboração e execução das atividades

Após a seleção dos textos utilizados, cabe analisar como ocorreu a elaboração e a execução das atividades realizadas com o texto literário pela professora da turma (participante da pesquisa). Cada livro que foi trabalhado na sala de aula gerou uma atividade ou mais atividades que tivemos a oportunidade de presenciar nas nossas visitas de campo.

A professora participante chegava sempre muito cedo à escola, antes dos alunos, para organizar a sala de aula e as atividades. Trazia sempre uma bolsa com muitos materiais que utilizava no decorrer do dia de trabalho. O planejamento se apresentou nitidamente em todas as aulas que acompanhamos, por vezes, desde o momento da ornamentação do espaço para realização da(s) atividade(s), reforçando a importância de programar o espaço e a atividade a ser desenvolvida com os alunos no cotidiano escolar, conforme Colomer (2017).

Destacamos atividades com dois livros que demonstraram esforço e dedicação da professora para sua elaboração e execução. Optamos por escolher um livro que foi utilizado durante toda a aula de uma sexta-feira, *A abelha abelhuda* e um livro da *Coleção Paic, Prosa e Poesia, Brincando de Inventar*.

Para elaborar e executar as atividades com o livro *A abelha abelhuda*, a professora chegou antes que os alunos, com duas sacolas grandes com roupas e adereços, e separou os exemplares do livro que já estavam no seu armário na sala de aula. Dispôs as cadeiras em círculo. Após receber os alunos na acolhida com toda a escola, seguiu com sua turma para a sala de aula. Ao chegar à sala, informou aos alunos que teriam uma atividade diferente e pediu que os alunos seguissem, em fila, para o pátio externo.

No pátio externo, próximo a uma árvore, estendeu um tapete rosa no chão para os alunos sentarem. A professora distribuiu os exemplares do livro *A abelha abelhuda*. Cabe dizer que a professora levou ao pátio as duas sacolas também. Ela ia na frente conduzindo a fila de alunos. Na ida ao pátio, os sorrisos os acompanhavam e algumas perguntas como: “O que vai ter hoje?”, “Qual a história?” E professora pedia silêncio e calma, pois estavam acontecendo aulas também nas outras salas.

Após a entrega dos exemplares, a professora pediu que os alunos fizessem uma leitura silenciosa do livro. Essa proposta de prática é ofertada por Cosson (2014) e Colomer (2017) como mencionados anteriormente e propicia a formação de leitores competentes, críticos, que possam participar da cultura escrita de modo mais autônomo. Novamente, reforçamos a autonomia que a prática do texto literário em sala de aula pode gerar.

O barulho dos alunos da pré-escola atrapalhou um pouco a atividade no início, pois esses estavam indo ao banheiro, em fila, com sua professora. Porém, os alunos, da turma

participante da pesquisa, não se dispersaram, continuavam a fazer a leitura atentamente, demonstrando que o primeiro encontro pessoal do aluno com a obra logrou êxito.

Dado um tempo aos alunos para a leitura silenciosa, a professora iniciou outro momento, a leitura em voz alta. Primeiramente, pediu que os alunos a acompanhassem na leitura. Leu o nome dos autores e ilustradores do livro e iniciou a leitura do texto com os alunos. Continuou a leitura em voz alta, com pausas, com perguntas aos alunos, dizendo sempre a página que seguiria. Os alunos foram acompanhando a leitura, comentando e intervindo na história, porém não ouvimos muito bem as vozes dos alunos durante a leitura, como a professora havia solicitado, por isso, decidimos por classificar esse momento não como coro falado, segundo o que propõe Cosson, mas sim, como leitura em voz alta somente pela professora.

Percebemos que essa leitura tornou possível que os discentes desfrutassem e compartilhassem essa referência leitora comum. Além disso, permitiu a ampliação do vocabulário e do repertório ao aumentar as oportunidades dos alunos de conhecerem palavras e formas linguísticas diferentes (“nariguda”, “caneluda” e “orelhuda” – descrição feitas pelos autores da personagem principal do livro). Finalizada a leitura em voz alta, a professora pediu três voluntários para a dramatização da história. Muitos levantaram a mão, desejando participar. A professora escolheu três meninas para esse momento. As alunas vestiram as roupas e adereços no banheiro, enquanto os outros colegas as aguardavam sentados no tapete. Quando elas chegaram, a professora posicionou as alunas, voltou a contar a história e as alunas foram encenando e os demais alunos permaneciam atentos, agora com as colegas caracterizadas de personagens da história.

Essa atividade teve um caráter lúdico que buscou constituir um cenário imaginário em que as crianças criaram e representaram personagens. Apesar de a história ser conhecida pelas crianças tanto na leitura silenciosa como na leitura em voz alta, o encantamento pela dramatização ainda ocorreu e a apropriação do conhecimento se efetivou, assim, remetemos a Vygotsky (2003), quando ele afirma que é a partir das interações recíprocas do ser humano com o mundo que firmamos o nosso conhecimento. Para tanto, constatamos que a professora foi a mediadora dessas interações.

Após a dramatização, os alunos retornaram para a sala de aula. A professora solicitou que permanecessem com as cadeiras em círculos (como ela havia organizado quando chegou à escola). Os alunos sentaram e ela explicou que seria feita uma atividade escrita sobre a história que leram e experienciaram com a dramatização. Observamos que a cada passo dado sobre o que seria feito, era dito, previamente, às crianças. A professora entregou um

Suplemento de Leitura que vem dentro dos exemplares de cada livro *A abelha Abelhuda* para os alunos.

O Suplemento traz perguntas básicas sobre o título da história, os nomes dos autores e ilustrador, sobre o enredo e sobre a personagem principal. É colorido para atrair o público a que se destina. A professora fez a leitura de cada item e só passava para o próximo quando todos tivessem concluído, fortalecendo mais ainda a coletividade do grupo participante, porém, cabe aqui, defender que leitura literária deve ir além das fichas para responder sem verificação de cada detalhe, mas sim saboreando a leitura, como nos diz Abramovich (1989).

Finalizada essa atividade escrita, alguns alunos coloriam o Suplemento, outros conversavam com os colegas e a professora ajudava alguns alunos que estavam com dificuldade nas respostas dos itens. Vale ressaltar que ela foi à cadeira de cada um para verificar se tinha respondido corretamente, assim, ela identificou os que estavam com essas dificuldades. O intervalo foi iniciado.

Na volta para a sala, a professora entregou um envelope e um trecho da história da *A abelha abelhuda* digitada e impressa com letra bastão maiúscula (LETRA BASTÃO MAIÚSCULA) para cada aluno. No envelope, havia as mesmas palavras que formavam o trecho da história e outras palavras avulsas. Atividade consistia em tirar palavras do envelope, verificar se as mesmas palavras estavam no trecho. Caso estivesse presente no trecho, os alunos deveriam circular a palavra. Em seguida, os alunos receberam outro envelope que continham gravuras sobre a história. Deveriam colar as gravuras em seu caderno, nomeá-las e formar frases que contemplasse as imagens. A professora foi novamente à cadeira de cada aluno para verificar se estavam com dificuldades. Percebemos com essas duas atividades, após o intervalo, que o texto literário tornou-se apenas “pano de fundo” para o trabalho em sala de aula, uma vez que os aspectos gramaticais foram valorizados em detrimento da articulação da língua por meio da interação entre as pessoas.

Agora passamos para a elaboração e execução da atividade com o livro *Brincando de inventar*. A atividade literária com esse livro aconteceu após o intervalo de aulas. Para elaborar essa atividade, a professora utilizou apenas o livro e organizou os alunos em roda na própria sala de aula e disse que “o momento era para relaxar”. Os alunos sentaram e ela iniciou a apresentação do livro: a capa, o nome da autora e do ilustrador. Seguiu para a prática literária da contação de história.

A professora segurava o livro aberto, voltado para os alunos, garantindo que o público pudesse visualizar as ilustrações presentes nas páginas. Além disso, caracterizou cada personagem com um determinado tom de voz, ora aumentando-a, ora diminuindo-a, conforme

a narrativa pedia, criando expectativa no ouvinte quanto ao desenrolar dos fatos. Era como se a professora “desse vida” às personagens. A professora, como contadora de história, criou um clima de envolvimento e de encantamento como Abramovich (1989) propõe. O envolvimento nos foi perceptível na vivacidade do olhar das crianças, na maneira como elas relaxavam ou não o corpo, nos momentos que a professora pausava e fazia pequenos suspenses ao contar a história. E o encantamento foi demonstrado no desejo em continuar desfrutando daquela contação. Ao final da leitura, alguns disseram: “de novo”; lê de novo”; “vai, tia”.

Após a contação de história, a professora iniciou uma roda de conversa com o intuito de saber se tinham gostado do livro, o que mais gostaram e o que não gostaram. Os alunos falaram, por vezes, um a interromper a fala do outro. A professora pedia calma para ouvir a resposta de todos. Finalizado esse momento, foi iniciada uma atividade de ciências, em que trabalharam as formas geométricas, temática que também estava presente no enredo de *Brincando de Inventar*.

Ao preparar essa atividade literária e as outras que presenciamos, a professora criou situações significativas, que deram condições ao aluno de desenvolver estratégias de leitura. Retornamos a Vygostsky (2003) nesse momento, pois este autor afirma que a apropriação do conhecimento se efetiva a partir de interações recíprocas do ser humano com o mundo e que isso ocorre através de uma outra pessoa ou da linguagem, ressaltando a importância do papel do professor enquanto mediador e estimulador das interações entre os alunos e o conhecimento.

A exploração desse livro não foi tão intensa quanto ocorreu no livro *A abelha abelhuda*, porém a apreciação literária também aconteceu de forma lúdica e imaginativa. Além disso, a leitura oralizada através da contação de história teve a vantagem de uma comunicação mais pessoal, com mais possibilidades de interação e de reação entre o professor e seus alunos, conforme assinala Colomer (2017).

Ambas as atividades relatadas (e as outras atividades que presenciamos) por mais simples que possam ter-se apresentado, demonstraram estudo, planejamento, coordenação e determinação da professora participante da pesquisa para sua realização, implicando em uma organização de um caminho a ser percorrido para alcançar determinado(s) objetivo(s).

Considerações finais

Este trabalho buscou compreender o potencial da literatura infantil para o letramento literário no contexto da sala de aula em uma turma do ensino fundamental I. O letramento

literário e a formação de leitores ocorrem na turma participante, por meio de um trabalho planejado e organizado com textos literários, voltado à ludicidade e à fruição do pequeno leitor. Para tanto, a literatura infantil está presente no cotidiano escolar, pois são dedicadas horas e até um turno inteiro para a prática de leitura literária.

A professora participante ampliou as possibilidades de uso do texto literário em sala de aula, com atividades criativas e prazerosas realizadas com o livro nas mãos dos alunos. Não esperávamos encontrar um acervo tão vasto na escola, que permitisse que cada aluno da turma participante tivesse seu livro para folhear e a realizar a leitura das histórias sozinhos ou com a professora.

Percebemos que foi importante para as crianças terem seu próprio exemplar durante as atividades literárias para poderem folhear livros, acompanhar a leitura feita pela professora, criar histórias a partir das ilustrações. O fato de estarem com o livro na mão proporciona ao pequeno leitor prazer e autonomia para continuar suas futuras escolhas de livros. Verificamos essa autonomia, por exemplo, quando alunos solicitaram e levaram livros do Cantinho da Leitura da sala de aula para casa.

Assim, constatamos que, para formar leitores nos anos iniciais, muito além da escolha de determinado método, deve-se buscar a promoção do letramento literário, como uma prática social, que leva também em conta as habilidades cognitivas, comunicativas e interacionistas, afetivas e estéticas necessárias para leitura literária. Durante as nossas visitas de acompanhamento, percebemos a concretização desse letramento na escola, na turma participante da pesquisa, como assinalado por Cosson. O autor também defende a utilização do texto atual em sala de aula, característica também encontrada no trabalho da docente.

Pudemos analisar que a professora realizou diferentes práticas de leituras literárias propostas por Cosson e Colomer como a leitura silenciosa, a leitura em voz alta, a dramatização, a contação de história, entre outras que buscamos pormenorizar ao longo da escrita do presente artigo, sem identificar os alunos e a professora participante.

Com essas práticas, a professora oportunizou para os alunos a ampliação de vivências narrativas, respeitando as competências que cada um já trazia antes mesmo da alfabetização. Afinal, pudemos constatar que alguns alunos ainda tinham dificuldade com a leitura, mas isso não os impedia de fazerem uso do social da escrita através da literatura.

Referências

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

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012.

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

COUTINHO, A. **Crítica e teoria literária**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: Edições UFCE - PROED, 1987.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

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

EICHENBERG, R. C. **De mãos dadas com a leitura**: a literatura infantil nos anos iniciais. Porto Alegre: Mediação, 2016.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FERRAREZI, C.; CARVALHO, R. S. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. 13. impr. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 51-62.

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

PAIVA, A. *et al.* (Org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008.

PAULINO, G. **Letramento Literário**: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu-MG: ANPED. Texto encomendado: GT 10 – Alfabetização Leitura e escrita. Texto eletrônico, 1999.

PAULINO, G. Letramento literário: por velas e alamedas. **Revista da FAGED**, n. 5, p. 117-25, 2001.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis, Vozes, 1986.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WERNEK, R. Y. A importância da imagem nos livros de Literatura Infantil e Juvenil. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 90-97, 1980.

Sobre as autoras

Sammya Santos Araújo ([Orcid iD](#))

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP); mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); especialista em Tecnologias Digitais na Educação pela Faculdade Sete de Setembro (FA7); graduada em Letras - Português e Literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora rede estadual de ensino do Ceará e atua como Técnica Pedagógica da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM-SEDUC).

Cleudene de Oliveira Aragão ([Orcid iD](#))

Doutora em Filologia Hispânica pela Universitat de Barcelona (UB), com estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); mestra em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É professora do Centro de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE.

Recebido em setembro de 2019.

Aprovado em junho de 2020.