



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

Leitura deleite: o processo discursivo como (im)possibilidade do trabalho com textos literários para crianças

Thaís Rodrigues Carlos
Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
pela Universidade Federal do Mato Grosso
thaisrodriguescarlos15@gmail.com

Barbára Cortella Pereira de Oliveira
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Mato Grosso
barbaracortella@gmail.com

RESUMO

Com o objetivo de contribuir para as discussões sobre o tema a leitura literária em sala de aula, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa¹ sobre práticas de letramento literário de uma professora do 1º ano do ensino fundamental². O estudo qualitativo desenvolveu-se mediante estudo da bibliografia sobre a Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky; Mello) que considera a linguagem discursiva (Vygotsky; Bakhtin; Smolka; Mortatti) e pesquisa de campo com observações da prática pedagógica (momento de planejamento e aulas de linguagem) e análise das narrativas registradas em diário de campo (Clandinin; Connely; Gerald). Assim, constataram-se duas práticas permanentes com textos literários: a leitura deleite e a leitura em voz alta; no entanto elas tinham como objetivo ensinar o sistema de escrita alfabético, desconsiderando o aspecto discursivo da linguagem.

Palavras-chave: Processo discursivo. Leitura deleite. Leitura em voz alta.

1 São apresentadas as análises e os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) do Voluntário de Iniciação Científica da Universidade Federal de Mato Grosso (VIC/UFMT) vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa “Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância” (UFMT/GEPOLEI).

2 A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) localizada em um bairro na periferia de Cuiabá-MT.



Reading delight: the discursive process as (im)possibility of work with literary texts for children

ABSTRACT

With the main goal to contribute for the discussions about the subject, there are present in this article some results of one research about practices of literary literacy of a teacher in the 1st year of a primary school. The qualitative studies were based through a specialized bibliography about of Historical-Cultural Theory (Vygotsky; Mello), and which considers language as discursive (Vygotsky; Bakhtin; Smolka; Mortatti). The field research had observations of pedagogical practices (planning time and classes) with analysis of the narratives registered in a field's diary (Clandinin; Connely; Geraldi). Thus, were found two practices permanent with literary texts: reading delight and reading aloud. However, these two practices had as main objective to teach the alphabetical writing system, disregarding the discursive aspect of language.

Keywords: Discursive process. Reading delight. Reading aloud.



Infantil
O menino ia no mato
E a onça comeu ele.
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do
menino
E ele foi contar para a mãe
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que
o caminhão passou por dentro do seu corpo?
É que o caminhão só passou renteando meu corpo
E eu desviei depressa.
Olha mãe, eu só queria inventar uma poesia.
E eu não preciso de fazer razão.
(BARROS, 2013, p. 29)

Introdução

Ao refletir sobre o letramento literário como prática discursiva (Vygotsky; Bakhtin; Smolka; Mortatti), compreendemos a importância da leitura literária para a formação humana e o papel fundamental da escola ao “[...] garantir às crianças o acesso a esse direito, o direito à literatura, à efabulação, ao sonho e ao sonhar” (SOUZA, CARDOSO, 2016, p. 143).

Partindo dos estudos sobre o letramento literário que é o processo de construção de sentidos por meio do domínio de textos literários (COSSON, 2016), elegemos uma de suas práticas, a leitura literária, como importante meio para compartilhar com as crianças os aspectos históricos, culturais e sociais da humanidade, assim, inserindo-as no universo dinâmico e prazeroso da literatura infantil. Postula Coelho (2000, p. 43):

Ela [literatura] é a *linguagem da representação, linguagem imagística* que, como nenhuma outra, tem o poder de concretizar o abstrato (e também o indizível), através de comparações, imagens, símbolos, alegorias, etc. Desde o início dos tempos históricos, ela tem sido a *mediadora* ideal entre as mentes imaturas com sua precária capacidade de percepção intelectual e o amadurecimento da inteligência reflexiva (a que preside ao desenvolvimento do pensamento lógico-abstrato, característico da mente culta).

É nesse pensamento de que a literatura infantil desenvolve na infância as potencialidades que a “medeiam entre a infância e a idade adulta” (COELHO, 2000, p. 43) e a inserem nas relações sociais e culturais que defendemos o trabalho em sala de aula com o texto literário desde a mais tenra idade.

Seguindo a perspectiva teórica de Vygotsky (2007b, p. 94), consideramos que o aprendizado da criança começa antes dela adentrar a escola, pois ela traz para a sala de aula suas experiências que são decorrentes da relação entre sujeito, cultura e sociedade, ou seja, mesmo fora da escola, a criança aprende.

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas já tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. (2007b, p. 94).



Nesse processo de desenvolvimento infantil, a criança passa por mudanças constantes e não permanece no mesmo estágio de desenvolvimento cognitivo, ela constrói seus conhecimentos que são mediados por seus pares, parceiros mais experientes e objetos de cultura, tais como: as palavras, os gestos, os desenhos, a escrita etc.

Essa relação demonstra a importância da interação entre a criança, o sujeito e o ambiente sociocultural, pois quando o aluno pergunta à professora sobre a leitura da história, ele está aprendendo, ou quando é capaz de formular ideias e escrevê-las ou comunicá-las mediante a oralidade, isso demonstra que ele consegue organizar seus pensamentos internamente e expressá-los.

Desse modo, o ato de ler, escutar e contar histórias se constitui como diálogo e interação que contribui para o aprendizado e desenvolvimento infantil; aspectos importantes para o decorrer da alfabetização da criança.

Sobre a leitura, Santos e Moraes (2013, p. 66) apresentam a seguinte reflexão:

Ler é dialogar. Interpretar é dialogar. É dialogar com o autor, com o livro, com o seu contexto de produção, circulação e recepção, com os outros leitores, com a materialidade do texto. É dialogar consigo, pois, no processo interpretativo, o leitor negocia as significações do texto não apenas por meio de diálogos envolvendo autor, leitor, enunciados e contextos, mas também por meio de diálogos internos com enunciados prévios, a partir dos quais ele responde, refuta, complementa e confirma o que lê. As práticas de leitura literária ampliarão no aluno suas possibilidades de diálogo e, conseqüentemente, de leitura e interpretação literária.

A ideia de compreensão e interpretação de textos literários a partir de práticas de leitura literária em sala de aula parte da concepção de linguagem como processo discursivo-dialógico, embasado pelos estudos teóricos de Smolka (1993) e Bakhtin (2011). Desse modo, entendendo a leitura como diálogo e interação, seguimos a abordagem histórico-cultural postulada por Vygotsky (2005a; 2007b), e a linguagem como processo discursivo, defendida por Smolka (1993); também usamos a perspectiva teórica do filósofo Bakhtin (2011) que discorre sobre o dialogismo.

A proposta da pesquisa foi identificar quais e como eram trabalhadas as práticas de letramento literário que se caracteriza como a apropriação da literatura por meio de práticas significativas: a leitura em voz alta, contação de histórias, leitura silenciosa, leitura compartilhada, dramatização, coro falado etc, observando os modos e os usos dos acervos de livros de literatura infantil em sala de aula pela professora e compreender como ela planejava, organizava (tempo/espço) e desenvolvia as atividades pedagógicas.

O estudo, análise e reflexão sobre a importância desse assunto aconteceram com a contribuição da revisão bibliográfica especializada sobre o tema e das narrativas coletadas em sala de aula que proporcionaram uma visão subjetiva das práticas docentes, pois a pesquisa na educação se constitui como estudo de vida e aprendizagem para o professor; compreendeu-se que ela seria “a pesquisa como estudo da experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 24). Dessa forma, organizamos este artigo em três momentos: no primeiro, apresentamos a importância do letramento literário na/para a escola; no segundo, apresentamos os princípios de interação, interlocução e sentidos/significação para a formação de crianças leitoras e, no terceiro e último, analisamos os episódios de ensino sobre as práticas de leitura deleite e em voz alta de uma professora de 1º ano.



1 Leituras, diálogos e letramento literário em sala de aula

Para a formação do leitor literário a sala de aula precisa se constituir como lugar de letramento literário, proporcionando experiências diversificadas, interações e mediações bem planejadas pelo professor, como nos apresenta Cosson (2017, p. 25):

[...] ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário.

Dessa forma, para que o letramento literário tenha sentido na sala de aula, é necessário que as atividades pedagógicas levem em consideração a criança como sujeito histórico e não como receptor passivo de informações. Partindo da ideia de que:

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinada por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. (VYGOTSKY, 2005a, p. 63).

Defendemos que o ensino-aprendizagem da criança se dá a partir da interação com outras pessoas e o meio em que está inserida, sendo a sala de aula um local fundamental para seu desenvolvimento, como postula Vygotsky (2007b, p. 95) “[...] há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança.”

Assim, é a partir das interações em sala de aula que as mudanças simbólicas na forma como a criança compreende o mundo e a si mesma ocorrem, pois “nas inter-relações entre eu e outro se confrontam múltiplos discursos e, nessa arena, constituímos-nos mutuamente, sempre de forma inacabada e provisória” (BRASÍLIA, 2016, p. 17).

Bakhtin (2011, p. 21) afirma que “quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos”; tal ideia nos permite compreender as relações humanas como processo de interação do “*eu-outro*”, tornando ambos os sujeitos responsivos e ativos durante o trabalho com a linguagem discursiva.

Assim, o aluno tem uma atitude responsiva, tanto no diálogo, quanto na leitura, pois “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 275).

A primeira visita à sala de aula observada se constituiu como um momento para conhecer o campo de investigação e os alunos que estavam presentes, assim observamos que a turma é formada por crianças entre 6 e 7 anos de idade e, segundo a professora, não existe nenhum aluno com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

Encontramos em sua estrutura: cadeiras e mesas para todos os alunos, ar condicionado, um armário com chave para a professora e cartazes com letras de música, alfabeto, lista de nomes, calendário e as regras de convivência, colados nas paredes.



Consideramos importante ressaltar que quando bem explorados, os materiais utilizados em sala de aula, como os cartazes com letras de músicas, gêneros de tradição oral, regras de convivência, lista de nomes e calendário, contribuem para a construção de conhecimentos, desde que tenham um contexto e objetivo pedagógico.

Tais materiais podem tornar as aulas mais lúdicas e suscitar não só a atenção dos alunos, mas também a construção de significados durante as atividades, porque:

Sendo assim, é importante disponibilizar e mediar o acesso das crianças aos diversos gêneros textuais os quais permitem o diálogo com os textos. Essa interação proporciona à criança o aumento do vocabulário, o letramento e a compreensão da escrita como meio de transmissão das histórias, além de auxiliar na formação de leitores. (BASTOS; CARDOSO, 2016, p. 56).

Acima do quadro verde que a professora utiliza para a escrita com o giz branco, está presente o alfabeto, para a soletração das letras, que conforme explicado pela professora, serve para que os alunos aprendam a *memorizar* as letras e consultá-lo durante os ditados; a leitura do alfabeto acontece junto aos alunos e a professora não permite interrupções ou comentários.

Tal prática de leitura das letras do alfabeto se constitui como uma atividade permanente no planejamento da professora e demonstra uma concepção de alfabetização a partir da *soletração*, um método tradicional (MORTATTI, 2000), o qual parte da memorização e pronúncia das letras, depois para as sílabas e, por fim, para as palavras, chegando à compreensão do todo.

Como nos afirma Magalhães (2014, p. 48) sobre os métodos tradicionais de alfabetização:

De forma necessariamente sumária, pode resumir-se a evolução dos métodos de iniciação ao alfabeto e à leitura nos seguintes termos. Os abecedários, adequando ao ensino das línguas vernáculas a tradição didática da língua latina, eram, até à segunda metade de Oitocentos, o recurso de ensino mais comum. Por meados do século XIX, quando surgiram as primeiras cartilhas maternas, os catecismos e os silabários continuavam a respeitar, em regra, uma mesma estrutura: elemento, sílaba, soletração.

Essa concepção de memorização das letras do alfabeto e das sílabas canônicas e não-canônicas como fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, demonstra uma concepção de alfabetização que desconsidera a experiência social da criança, relação com o mundo e com o outro e a apropriação de sentidos por meio dos textos literários, pois a alfabetização como processo discursivo não se caracteriza apenas pela memorização, mas mediante práticas significativas que contemplem o ato de memorizar como forma de construção de sentidos.

Quando a professora não permite o diálogo, existe a perda da chance de significar o que a criança aprende, como nos explica Smolka (1993, p. 43):

Quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói.

São nessas relações que “a linguagem, tanto a fala quanto a escrita, singulariza, identifica a criança em relação ao outro: criança, adulto e criança e criança, trata-se de sua consciência prática em formação” (BORTOLANZA; FREIRE, 2016, p. 180).



Observamos que apesar de a professora pedir silêncio aos alunos, em dados momentos algumas crianças costumam se sentar no chão para conversar, brincar e escrever, enquanto a professora explica aos outros alunos as atividades, entretanto as crianças que se sentam no chão são aquelas que costumam não fazer as atividades propostas pela professora ou as que são tímidas e conversam sozinhas.

Em tais ações encontramos formas de elas estabelecerem relações com o meio que as cercam, seja através das brincadeiras, fala ou desenhos, utilizando-se da linguagem como instrumento para a compreensão do mundo e de si mesmas.

Por trás de cada pensamento há desejos, necessidades, interesses e emoções, fazendo com que a compreensão do que dizemos dependa substancialmente da interação do nosso ouvinte com a base afetiva e emocional que existe em cada um de nós. A compreensão é o resultado do nível de interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extraverbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui na interação entre pessoas (BRASÍLIA, 2016, p. 20).

Em outros momentos de atividades pedagógicas, como por exemplo, na utilização do alfabeto móvel, a professora propõe aos alunos que trabalhem em duplas ou em grupos de quatro crianças, esse momento se constitui como oportunidade de interação e troca de experiências e saberes entre elas.

Alguns alunos brincam com os outros, mas os que são mais tímidos, se sentam no chão para conversar, brincar ou desenhar sozinhos, por isso a professora pede silêncio a todo momento aos alunos e a atividade parece perder o sentido para alguns grupos (crianças) e a turma acaba se dispersando. Para Vygotsky (2007b, p. 80):

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdades no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externo e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Ou seja, o desenvolvimento das crianças não será linear e as atividades propostas precisam ser planejadas considerando a discursividade das relações de ensino para que as crianças atribuam sentido ao que está sendo realizado e a interação seja direcionada para a produção de significados em sala de aula, durante as análises de planejamento da professora, percebemos que as atividades planejadas não consideravam as práticas de letramento literário, como a leitura literária, contação de histórias, leitura compartilhada, dramatização etc.

Identificamos que a sala de aula não dispõe de espaço específico e planejado destinado a leitura literária de livros de literatura infantil (como cantinho da leitura, biblioteca na sala de aula e baú de livros), mas possui uma caixa do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)³ fechada em um armário em que apenas a professora tem acesso.

3 O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), é desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) desde 1997 e tem como objetivo promover o acesso à leitura dos alunos e professores mediante distribuição de obras literárias e de pesquisa para alunos e professores. O PNBE divide-se em PNBE literário que avalia e distribui livros de literatura para as escolas públicas, PNBE periódicos, que contém livros com conteúdos didáticos e metodológicos e PNBE professor com obras teóricas e metodológicas, o programa atende escolas de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>>. Acesso em: 17 de nov. de 2019, 12:42:00.



A inexistência de materiais pedagógicos, brinquedos, jogos e livros de literatura infantil na sala de aula limitam as possibilidades para a realização de atividades livres, que proporcionem aprendizagem e prazer aos alunos.

Na visão de Miller e Mello (2008, p. 47- 48):

[...] quando a criança escolhe o que quer fazer dentre as possibilidades existentes na sala é outra forma de estimular a expressão oral das crianças. Além de estimular a iniciativa das crianças, a atividade livre permite que cada criança explore aquilo que gosta de fazer ou conhecer mais [...] para que isso possa acontecer, a sala de aula precisa dispor de materiais e de espaço adequado como biblioteca de sala, jogos, brinquedos, fantoches, sucatas etc. para que as crianças se organizem e desenvolvam as atividades.

2 A interlocução e interação como possibilidade do trabalho com textos literários

A leitura literária deve desenvolver primeiramente o sentido humanizador no aluno, pois quando trabalhamos com ela compreendemos que a literatura faz parte do processo histórico da humanidade, carregando simbologias e significados, como Bazzo; Chagas e Filho (2016, p. 44) nos alertam:

[...] reconhecer a leitura literária no espaço escolar – desde as crianças pequenas e, principalmente, aquelas na fase de apropriação da linguagem escrita, colocamos também outra necessidade, que é a de compreender a infância como um construto histórico, a criança como ser humano de pouca idade e sujeito de direito. Direito ainda não consolidado em nosso país, cuja tradição capital e trabalho concentra a riqueza, o saber e o poder na classe oposta à dos trabalhadores.

O trabalho em sala de aula com a literatura infantil é um direito de todas as crianças, pois se constitui como ato social e político, “nesse sentido, consideramos as práticas de letramento literário como ações políticas, coletivas e estéticas que viabilizem transformações, mudanças, fugas, reinvenções, emancipações, liberdades, solidariedades, afecções.” (SANTOS; MORAES, 2013, p. 106).

A linguagem literária também pode ser considerada como uma construção elaborada de signos que quando “[...] compreendido e dotado de sentido passa a integrar a consciência verbalmente construída” (SANTOS; MORAES, 2013, p. 144). Também Smolka (1993, p. 57) nos explica que “os signos – gestos, desenho, linguagem falada, escrita, matemática, etc. – constituem instrumento cultural, através do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamentos humanos, vão sendo elaborados.”

Confirmando tal ideia, Vygotsky (2007b, p. 34) postula que “o uso dos signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”.

Dessa forma, o trabalho com a leitura de textos literários precisa apresentar o diálogo como norteador das ações, pois “a leitura abre um espaço discursivo dialógico entre o leitor e a obra no seu conjunto povoado de diferentes vozes: das ilustrações, dos personagens, do autor, do narrador, do projeto gráfico, das ideologias” (BRASÍLIA, 2016, p. 26).



Assim, “é necessário instaurarmos práticas pedagógicas como exercício de partilha de conhecimentos entre os sujeitos numa relação dialógica” (BAZZO; CHAGAS; FILHO, 2016, p. 44).

Durante o desenvolvimento da pesquisa identificamos que a leitura literária era trabalhada apenas em atividades pedagógicas como: a leitura deleite e a leitura em voz alta para os alunos. Como práticas de letramento literário, elas podem ser desenvolvidas de forma que proporcione aos alunos o prazer pela leitura e o gosto leitor, porque:

Ler para o outro nunca é apenas oralizar um texto. Ledor e ouvinte se dividem mais que a produção sonora do escrito, eles compartilham um interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz além de outras influências recíprocas que, mesmo não percorrendo os caminhos sugeridos pela ficção, são relações importantes de interação social. (COSSON, 2017, p. 104).

Os livros eram escolhidos pela professora no dia da leitura e as atividades de leitura em voz alta demonstravam uma falta de planejamento.

Também observamos que a professora não explorava os livros lidos durante a leitura deleite, como por exemplo, no decorrer da leitura da obra *Tanto, Tanto*, da autora Trish Cook, com ilustrações de Helen Oxenbury, um livro para o público infantil que traz a história de um bebê e sua divertida família que se reúnem para uma festa surpresa, como apresentamos no relato a seguir:

Pesquisadora: *Depois, que todos cantam a música de abertura para a leitura deleite, a professora pede para todos se sentarem na frente e no chão, pois ela iria ler a história **Tanto, Tanto** da autora Trish Cooke. As crianças durante a leitura não ficavam em silêncio, querendo conversar com a professora sobre o livro, pois estavam animados e a professora pedia silêncio a todo momento. Então a professora disse alto:*

Professora: *Fiquem quietos, silêncio! Não quero ouvir conversa.*

(Narrativa de um episódio, CARLOS, setembro de 2017).

No início da leitura a professora não tentou antecipar ideias sobre a história do livro e no decorrer ela não permitiu que os alunos falassem; percebemos que a professora poderia ter explorado a história por meio de perguntas sobre o que aconteceria no final, pois o livro se constitui de ilustrações coloridas belíssimas, assim, como “o núcleo da trama da obra é o conto (a)cumulativo tão apreciado entre as crianças por seu caráter sonoro musical” (AVIZ, 2014, p. 198).

Sabemos que durante o processo da leitura, podemos despertar a curiosidade e aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto ou a obra:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2009, p. 13).



Constatamos que durante a leitura deleite era normal e constante que a professora pedisse silêncio aos alunos a todo momento, os quais muitas vezes queriam conversar sobre o texto durante a leitura, mas a professora pedia silêncio e acabava não permitindo que os alunos dialogassem sobre a história.

Defendemos que durante o processo de alfabetização, é importante que a professora dialogue e interaja com os alunos e permita que eles se expressem em relação ao gosto literário e sobre o que acharam da história, pois:

É o próprio movimento interdiscursivo, intertextual, que é marcado na narrativa das crianças. Movimento interdiscursivo porque trabalhado no espaço de elaboração, de interdiscursivo porque trabalhado no espaço de elaboração, de interação enunciativa, na relação dialógica entre as crianças. Movimento intertextual porque incorpora os dizeres de outros, articula várias vozes. (SMOLKA, 1993, p. 95).

Apontamos ser importante haver momentos que proporcionem aos alunos falarem uns com os outros sobre o que estão aprendendo e dialogar com a professora sobre o que acharam interessante na aula, leitura ou nas atividades. Como caracteriza Smolka (1993, p. 99 – 100):

[...] quando se abre espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais vêm à tona e se tornam “matéria-prima” no processo de alfabetização. Estas questões vitais que se evidenciam na interação e interlocução das crianças geram (e implicam) barulho e movimentação: as crianças conversam e se excitam, trocam informações, favores, segredos. Riem, discutem, brigam. Falam sobre assuntos relevantes para elas. Nessas conversas, concepções, pressuposições e valores se revelam [...] são os modos de perceber, de sentir, de viver, de conviver, de conhecer e de pensar o mundo que – não só emerge mas – se constituem, também, nas situações de sala de aula.

O desenvolvimento da linguagem – literária ou não – acontece a partir dessas interações, interlocuções e dos sentidos que as crianças constroem sobre o que estão aprendendo. Passamos a um relato narrativo que apresenta o trabalho pedagógico com o alfabeto:

Pesquisadora: *A professora iniciou a aula dando bom dia aos alunos e pedindo que todos ficassem quietos durante a oração permanente, depois da oração, ela não deu um espaço de tempo para que as crianças percebessem a próxima atividade do dia: a leitura do alfabeto, segundo as palavras da professora.*

Ela pediu que os alunos a olhassem e foi fazendo a leitura do alfabeto de maneira rápida, sem dar tempo para que os alunos a acompanhassem. Ao terminar a leitura do alfabeto colado acima do quadro, ela falou para as crianças sobre a importância do alfabeto para a escrita de textos. A professora então quis fazer uma dinâmica em sala de aula, pedindo para que os alunos fossem até a frente da sala para que brincassem, então ela começou a colar nos alunos letras. Depois de terminar de colar as letras, perguntou aos alunos:

Professora:- *O que acontece se juntarmos as letras? Assim olha, M + A, o que forma?*

Alunos:- *Ma.*

Professora:- *Pessoal, as letras são mudas e se a gente juntar com outras, elas*



ganham voz!

Professora:- *Quais palavras podemos escrever com essas letras?*

Alunos: - *Dado, data, bala, balão, batata, babalu!*

(Narrativa de um episódio, CARLOS, setembro de 2017).

Nesse relato, observamos que o objetivo principal da professora era desenvolver nos alunos a compreensão do Sistema de escrita Alfabético e os processos de formação das palavras, a partir da escrita de sílabas no quadro e da brincadeira por ela proposta com letras e sílabas.

Ela explicou aos alunos a importância do alfabeto para a escrita de textos e relacionou a sílaba *MA* com o macaco da história, que foi contada na aula anterior. Entretanto, percebemos que a brincadeira, segundo o relato, não atingiu os objetivos propostos e as crianças passaram a correr pela sala de aula e a brincar.

Observamos que as crianças não encontraram sentido e significado na atividade, pois quando se pensa em atividades que desenvolvam a leitura, os objetivos precisam ser propostos:

Quando pensamos na formação de alunos leitores, mesmo nos primeiros anos de alfabetização, devemos considerar que a criança está em constante formação, pois: Um trabalho sistemático da leitura pode ser imprescindível para avaliar que capacidades os alunos já desenvolveram e o que ainda não conseguiram desenvolver. Assim, planejamos situações de leitura com finalidades diversas e, ao mesmo tempo, propomos atividades para dar conta de desenvolver as capacidades que perpassam todas as finalidades. (LEAL; MELO, 2006, p. 52).

Durante a elaboração de atividades pedagógicas de leitura, devemos compreender que os alunos contribuem ativamente nesse processo, pois:

[...] ao assumirmos que o leitor contribui ativamente para a construção dos significados, devemos permitir aos alunos várias interpretações. Naturalmente o grau de envolvimento do leitor na construção do sentido depende bastante da espécie de texto que é lido. [...] a produção de sentido durante as atividades de leitura depende em grande parte, do material escolhido para isso. Se os textos são variados e atendem aos interesses dos alunos, mais facilmente garantiremos um maior envolvimento destes com a leitura. (LEAL; MELO, 2006, p. 53).

A ideia de construção de sentidos e significados se encontra em Vygotsky (2005a, p. 156) que explica que “os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona”.

O autor também explica que as palavras não possuem sentido por elas mesmas, afirmando “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual” (VYGOTSKY, 2005a, p. 156).

Por isso a construção do sentido da leitura depende muito da capacidade do professor de observar, dialogar, participar e interagir com sua turma, para que ele possa desenvolver junto com as crianças atividades que produzam sentido e significados.



3 A leitura deleite e a leitura em voz alta

Durante as experiências em sala de aula, observamos que seu ambiente e da escola poderiam ser mais explorados, a partir de visitas à biblioteca e atividades que permitissem maior contato com os livros dentro da sala de aula. Entretanto, percebemos que as atividades de alfabetização transpareciam falta de sequência de atividades e contexto para o planejamento das atividades de alfabetização.

Dessa forma, as práticas de letramento literário encontradas em sala de aula foram a leitura deleite e a leitura em voz alta as quais não foram exploradas suficientemente da forma a criar sentidos no decorrer das atividades.

Durante a pesquisa, também investigamos como eram trabalhadas as obras de literatura infantil na sala de aula e quais práticas faziam parte do cotidiano da professora. Observamos que ela mantinha uma caixa com livros do PNBE guardada no armário.

Essa observação nos fez questionar quais eram os livros da caixa e como eram usados pela professora. Percebemos no decorrer das investigações que os livros eram utilizados somente durante a leitura deleite e a professora escolhia-os aleatoriamente sem planejamento:

Pesquisadora: *Ela disse para eles que leriam juntos uma história e pediu para que todas as crianças se sentassem no chão da frente da sala de aula, enquanto ela pegava o livro. O livro estava em uma caixa que contém outros livros e materiais escolares, que ficam dentro do armário que está na sala de aula. Nesse momento, ela pegou os livros e escolheu o livro Teco, da autora Antusa Coelho e as ilustrações de Ana Raquel, o qual ela leu para os alunos o título, a autora, a ilustradora e mostrou a capa do livro. Durante a leitura ela pedia silêncio para os alunos, não gostando quando alguma criança conversava no decorrer da história ou perguntava algo.*

Quando ela fazia a leitura do livro, ela lia a história e depois mostrava as ilustrações e a maioria dos alunos prestaram atenção no momento de sua leitura deleite parecendo que estavam gostando muito. Com o final da leitura, ela pediu que todos voltassem aos seus lugares para copiar o que passaria no quadro, algumas crianças perguntaram “Só isso?” e a professora respondeu, “Sim, só isso!”, não houve discussões sobre a leitura. Assim que as crianças retornaram aos seus lugares, ela escreveu o cabeçalho e pediu para que todos copiassem no caderno. As próximas atividades realizadas foram da disciplina de matemática. (Narrativa de um episódio, CARLOS, agosto/2017).

Esse momento da leitura deleite mostrou que nesse dia a professora apresentou o livro para os alunos, mas não deu espaço para que eles fizessem perguntas sobre o livro e mesmo assim, todos estavam atentos à leitura, depois que a professora terminou de ler, os alunos estavam empolgados com a leitura e não puderam discorrer sobre ela.

Apoiamos que:

[...] ler é uma atividade social e que, portanto, as estratégias cognitivas adequadas aos propósitos de leitura, às finalidades que orientam nossa ação de ler. Quem lê, lê um texto para algum fim. As características desse texto e essa finalidade de leitura nortearão a atividade globalmente, ativando, na nossa memória, conhecimentos prévios relevantes, que nos ajudarão a prever o que virá e a adotar estratégias de leitura adequadas a tais propósitos. (SOUZA; LEITE; ALBUQUERQUE, 2006, p. 41).



Portanto, considerar quais são os propósitos e as finalidades da leitura deleite são importantes para orientarem as práticas pedagógicas. Quando a professora decide ler em voz alta para os alunos, precisa considerar que a leitura do texto é dialógica e precisa ser feita de uma forma que também demonstre prazer.

Nesse momento da leitura deleite, importante considerar como se lê para os alunos: o tom de voz, pronunciando corretamente as palavras, explorando o livro com suas ilustrações e permitindo em determinados momentos que as crianças falem sobre a história.

Essa comunicação pode acontecer também com combinados entre professor e turma, por exemplo: combinar com as crianças de conversarem somente sobre os assuntos referentes à leitura e não interromper a leitura de forma brusca, ensinando os alunos a pedir espaço para falar. Regras como essas são importantes, porque as crianças também aprendem sobre como falar em grupo, respeitando aos outros e expressando sua opinião.

Sabemos que “no ciclo de alfabetização, as docentes, ao realizarem a “leitura deleite”, optam, na maioria das vezes, por fazerem a leitura em voz alta, mas isso não impede que os alunos demonstrem interesse em ler para os colegas também em voz alta”. (LOVATO; MACIEL, 2016, p. 79).

Também permitir que o aluno possa realizar a leitura para outros alunos torna a leitura com sentido e significado, permitindo que a criança desenvolva melhor sua leitura e oralidade. Para Cosson (2017, p. 50):

[...] a leitura literária demanda do leitor que se debruce sobre o modo de dizer ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito. Os recursos expressivos presentes nos textos literários fazem com que o leitor perceba que a linguagem não é transparente, até porque os referentes dos textos literários são os outros discursos

As atividades de leitura só aconteciam durante o momento da leitura deleite e em atividades de leitura em voz alta, entendemos que a professora sentia muitas dificuldades, como ela nos relatou em alguns momentos em sala de aula, pois os alunos não a escutavam e não a respeitavam.

Portanto, por meio das interações proporcionadas pela pesquisa em sala de aula, conseguimos apreender as principais práticas de letramento literário do 1º ano do ensino fundamental, compreendendo a relação entre teoria e prática. Conseguimos trocar experiências, saberes e conhecimentos que nos fizeram refletir sobre as aprendizagens na escola e como o nosso trabalho influencia diretamente a formação de nossos alunos.

Considerações finais

Partindo dos princípios de interação, interlocução e produção de sentidos, ou seja, da linguagem como processo discursivo, os quais conduziram as investigações e permitiram um olhar mais atento sobre as práticas do letramento literário na sala de aula, do 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública localizada em Cuiabá-MT, interagimos e dialogamos com as diferentes vozes do ambiente escolar.

Como o primeiro objetivo da pesquisa era compreender quais/como eram as práticas de letramento literário, identificamos por meio dos relatos narrativos, das conversas com a professora, da coleta de dados e das análises de planejamento semanal, no curto período, poucas práticas de



letramento literário, das quais apenas a leitura deleite e a leitura em voz alta. Também, nas práticas pedagógicas foram identificadas poucas situações que trabalhavam a linguagem de forma discursiva e com uso e função social, pois as atividades pedagógicas não tinham contexto e não existia uma sequência nas atividades que eram trabalhadas com as crianças.

Constatamos ainda que nos planejamentos semanais as atividades tinham como objetivo apenas ensinar a criança a ler e escrever, partindo das letras, depois para as sílabas e finalmente, para as palavras, não partindo de situações que conferissem sentido e significado para os alunos. Algumas atividades demonstravam ludicidade, mas como não faziam sentido para as crianças, essas atividades não alcançavam os objetivos propostos nos planejamentos semanais.

Sabemos que as transformações das práticas pedagógicas não acontecem de um dia para o outro e que são necessários formação e acompanhamento contínuo para que as professoras possam refletir sobre as próprias práticas e terem mais tempo para dialogar entre elas, pois só mediante esse partilhar de experiências que os professores também aprendem sobre práticas pedagógicas.

Referências

- AVIZ, Roselete F. de. Tanto, tanto! Reflexões em torno da obra de Trish Cooke ilustrada por Helen Oxenbury. **Revista eletrônica produzida e editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN - UFSC/CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 197-199, jan./jul. 2014. Disponível em: <<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n29p197>>>. Acesso em: 13 de ago. de 2018. 08:55:15.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6º ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, 476 p.
- BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. São Paulo: LeYa, 2013, 61 p.
- BASTOS, Regiane P. da S. CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Alfabetização e letramento: Livros infantis como mote para produção textual. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, ES, v. 1, n. 3, p. 55-73, jan./jul. 2016. Disponível em: <<<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/114>>>. Acesso em 22 de jan. de 2018, 15:18:25.
- BAZZO, Jilvania L. dos S. CHAGAS, Lilane Maria de M. FILHO, Lourival José M. A leitura literária e o sistema alfabético no PNAIC/SC: Aproximações possíveis. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, ES, v. 1, n. 3, p. 40-54, jan./jul. 2016. Disponível em: <<<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/138/100>>>. Acesso em 04 de jan. de 2018, 18:30:40.
- BRASÍLIA. MEC. Infância e Linguagem. In: _____. **Ser Criança na Educação Infantil: infância e linguagem**. Brasília: MEC/SEB, 2016. P.11-42. (Caderno 2).
- _____. Leitura e escrita na Educação Infantil: Concepções e implicações pedagógicas. In: _____. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016. P. 11-56. (Caderno 5).
- CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011, 249 p.
- COELHO, Nelly N. **Literatura infantil: Teoria, análise, didática**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2000, 287 p.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1º Ed. São Paulo: Contexto, 2017, 189 p.



_____. **Letramento literário: teoria e prática.** 2º ed. São Paulo: Contexto, 2016, 144 p.

FREIRE, Renata T. J. BORTOLANZA, Ana Maria E. Sobre letrar ou alfabetizar na educação infantil: a linguagem na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, ES, v 1, n. 4, p. 171 – 186, jul./dez. 2016. Disponível em: <<<http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf/article/view/182>>>. Acesso em 04 de jan. de 2018, 18:25:40.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 12º edição, Campinas, SP: Pontes, 2009, 84 p.

LEAL, Telma F. MELO, Kátia R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. **Práticas de leitura no ensino fundamental.** In:_____: Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 39 – 75.

LOVATO, Regilane G. MACIEL, Francisca Isabel P. Leitura deleite como espaço de incentivo à leitura e construção do conhecimento. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, ES, v. 1, n. 3, p. 74 – 89, jan./jul. 2016. Disponível em: << <http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf/article/view/115> >>. Acesso em: 01 de mar. de 2018, 15:22:15.

MAGALHÃES, Justino. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. **Alfabetização e seus sentidos – O que sabemos, fazemos e queremos?** In:_____: São Paulo: Unesp, 2014, p. 39 – 64.

MILLER, Stela. MELLO, Suely A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos.** Curitiba: Pro-Infantil, 2008, 57 p.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Cesar E. de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2º ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 276 p.

SANTOS, Fábio C. dos. MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil.** 1º ed. São Paulo: Cortez, 2013, 176 p.

SOUZA, Renata J. de. CARDOSO, Elizabeth da P. Literatura infantil: Possibilidades para o letramento literário. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, ES, v. 1, n. 3, p. 142 – 158, jan./jul. 2016. Disponível em: << <http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf/article/view/134>>>. Acesso em: 01 de ago. de 2018, 08:55:15.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1993, 135 p.

SOUZA, Ivane P. de. LEITE, Tânia Maria R. ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de. Leitura, letramento e alfabetização na escola. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental.** In:_____: Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 23 – 57.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 182 p.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005, 194 p.

Recebido em: 29/06/2019

Aceito em: 10/08/2019