

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
CAMPUS SANTA INÊS
DEPARTAMENTO DE LETRAS E PEDAGOGIA
CURSO DE PEDAGOGIA

ANTONIO FERREIRA FINELON

**A LITERATURA INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE
LEITORES HABILITADOS**

Santa Inês - MA
2024

ANTONIO FERREIRA FINELON

**A LITERATURA INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE
LEITORES HABILITADOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, *Campus* Santa Inês, para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Waldelice Maria Ramos Mendes.

Santa Inês - MA
2024

Finelon, Antonio Ferreira.

A literatura infantil e sua contribuição para a formação de leitores habilitados. / Antônio Ferreira Finelon. – Santa Inês - MA, 2024.

38 f.

Orientadora: Profa. Ma. Waldelice Maria Ramos Mendes.

Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia Licenciatura, Campus de Santa Inês, Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

1. Educação. 2. Leitura na Escola. 3. Literatura Infantil. I. Título.

CDU 82-93:028

ANTONIO FERREIRA FINELON

**A LITERATURA INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE
LEITORES HABILITADOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, *Campus* Santa Inês, para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Waldelice Maria Ramos Mendes.

Aprovado / /

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Ma. Waldelice Vieira Ramos Mendes (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão



1º Examinador



2º Examinador

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, meu Criador. Sem Ele, não teria trilhado a jornada até aqui. Agradeço-Lhe profundamente pela força e sabedoria concedidas ao longo de todos esses anos de estudos, provas e apresentações. Muito obrigado, meu Deus! Te amo com toda a força do meu ser.

Agradeço também à minha amável, fiel, extraordinária e maravilhosa mãe, Maria Ferreira Finelon, que sempre orou por mim e esteve comigo até o fim, orando e me incentivando a cada passo dessa caminhada estudantil. Te amo demais, mamãe!

Ao meu bondoso, honesto e amoroso pai, Domingos Vieira, que orou e sempre torceu pelo meu sucesso. Te amo demais, papai!

Estendo minha gratidão também às minhas irmãs Maria, Luísa, Creuzenir, Maria Francisca, Antonia, Luzia e Josimeire, e aos meus irmãos José e Domingos, a toda a minha família que sempre me orientou a ser honesto, verdadeiro, fiel e a sempre seguir com Deus, jamais desistindo dos Seus princípios éticos, morais e espirituais. São esses princípios que me fazem uma pessoa melhor a cada dia.

Agradeço também à professora e irmã Dr^a. Gedite Fontes Tavares pelas orações e por todo o apoio literário que me deu. Jamais vou esquecer da sua amabilidade e conselhos, querida.

Agradeço também às professoras Waldelice e Lucenilda, ao professor Fábio e demais professores e professoras pela oportunidade e por contribuírem, de forma direta e indireta, com minha formação acadêmica.

Lanço meus sinceros agradecimentos também à secretária Samara, que me ajudou bastante nos momentos mais difíceis dessa jornada.

Por fim, agradeço também ao João Victor e a todos os meus colegas de sala. Dentre tantos, cito aqui as irmãs Bruna e Minely Trindade e também minha amiga de jornada Rosineia Ramos. Valeu, gente, pela preocupação, pelo incentivo e por compartilharem seus conhecimentos comigo em debates.

Representando todos os meus demais amigos e amigas que me incentivaram muito, cito aqui a minha amiga Aldenise Andrade, o meu amigo Dione Alves e o meu amigo Marco Aurélio. Valeu, campeões, pelas orações, pela força e incentivo!

Que Deus abençoe a vida de todos vocês. Fiquem todos na Paz de nosso Senhor e Salvador Jesus Cristo. Amém!

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	LEITURA NA ESCOLA: UMA CRISE MULTIFACETADA.....	11
2.1	A literatura infantil como ferramenta emancipatória: reflexões sobre pedagogismo e desenvolvimento na formação de leitores.....	19
3	METODOLOGIA	22
4	CONVERSANDO SOBRE AS NARRATIVAS: O LIDO E O VIVIDO.....	23
4.1	Conversando sobre as poesias: a emoção e a brincadeira.....	26
5	TECENDO FIOS: DESCOBERTAS E DIFICULDADES DOCENTES NO PROCESSO FORMATIVO.....	32
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
	REFERÊNCIAS	38

RESUMO

Este estudo aborda o papel da literatura infantil na formação de leitores habilitados e na melhoria das práticas pedagógicas no ensino da leitura. Diante da crise da leitura nas escolas, surge a necessidade de compreender como as abordagens baseadas na literatura podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico das crianças. O objetivo central é investigar o papel da literatura infantil no processo de formação de leitores habilitados, bem como na capacitação de professores para promover práticas pedagógicas mais eficazes no ensino da leitura, visando contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, incluindo revisão bibliográfica e observação de práticas de contação de histórias com crianças do ensino fundamental. Os principais resultados destacam a importância da literatura como ferramenta emancipatória, capaz de promover o engajamento dos alunos na leitura e estimular habilidades de compreensão e interpretação textual. Além disso, a análise revela o papel fundamental dos mediadores na construção do conhecimento e na formação de leitores críticos. Espera-se que este estudo contribua para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais significativas e para a formação de uma geração de leitores apaixonados pela literatura.

Palavras-chave: Educação. Literatura Infantil. Formação de Leitores.

ABSTRACT

This study addresses the role of children's literature in shaping proficient readers and enhancing pedagogical practices in reading instruction. Faced with a crisis in reading in schools, there is a need to understand how literature-based approaches can contribute to the cognitive, emotional, and linguistic development of children. The main objective is to investigate the role of children's literature in the process of forming proficient readers, as well as in empowering teachers to promote more effective pedagogical practices in reading instruction, aiming to improve the quality of basic education. The research adopts a qualitative approach, including literature review and observation of storytelling practices with elementary school children. The main results highlight the importance of literature as an emancipatory tool, capable of engaging students in reading and stimulating comprehension and textual interpretation skills. Additionally, the analysis reveals the fundamental role of mediators in knowledge construction and in the formation of critical readers. It is expected that this study will contribute to the development of more meaningful pedagogical strategies and to the formation of a generation of readers passionate about literature.

Keywords: Education. Children's Literature. Reader Formation.

1. INTRODUÇÃO

No processo educacional, o aprendizado não é apenas uma acumulação de informações, mas sim um desenvolvimento contínuo que amplia as experiências dos alunos. No contexto da alfabetização e da introdução à literatura, as atividades propostas em sala de aula desempenham um papel crucial na construção do conhecimento, especialmente no que diz respeito à compreensão da estrutura do sistema alfabético como representação linguística.

Seguindo essa linha de raciocínio, é fundamental afastar-se das práticas tradicionais que se limitam a atividades rotineiras, como recortar figuras ou ligar pontos, e adotar abordagens mais dinâmicas e interativas que promovam o avanço dos alunos em seu desenvolvimento intelectual. Nesse contexto, as ideias de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal ressoam, destacando a importância de oferecer oportunidades de aprendizado que impulsionem o desenvolvimento dos alunos.

Partindo desses princípios, este trabalho tem como objetivo central investigar o papel da literatura infantil no processo de formação de leitores habilitados, bem como na capacitação de professores para promover práticas pedagógicas mais eficazes no ensino da leitura, visando contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

Complementarmente, são objetivos específicos:

1. Tecer um apanhado das considerações de diferentes autores sobre a crise da leitura na escola, analisando os principais fatores que contribuem para esse cenário e suas implicações no processo educacional.

2. Refletir sobre o potencial da literatura infantil como ferramenta emancipatória, explorando como as narrativas literárias podem promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, além de estimular a construção de identidades e valores.

3. Participar e observar práticas relacionadas à contação de histórias com crianças do ensino fundamental, investigando como essas atividades impactam o interesse e o engajamento dos alunos na leitura, bem como sua compreensão e interpretação de textos.

4. Atuar na formação continuada de professores com vista à formação de leitores habilitados e professores capazes de formar isso nas crianças, promovendo reflexões sobre estratégias de ensino da leitura, o papel do mediador no processo de alfabetização e a importância da literatura infantil no currículo escolar.

Assim, este estudo justifica-se pela necessidade de investigar o papel da literatura infantil no processo de alfabetização, considerando sua relevância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico das crianças. Em um cenário educacional marcado pela

crise da leitura, é fundamental compreender como as práticas pedagógicas fundamentadas na literatura podem contribuir para a formação de leitores habilidosos e críticos. Além disso, esta pesquisa visa preencher uma lacuna na literatura acadêmica, fornecendo reflexões sobre o ensino da leitura que promove o engajamento dos alunos e estimulam o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação textual desde os primeiros anos escolares.

Afinal, ao proporcionar experiências de linguagem por meio de gêneros literários diversos, como poesia, contos de encantamento e contos de fadas, a pesquisa buscou estimular não apenas a decodificação textual, mas também a compreensão da língua escrita como um sistema representativo da realidade.

Contrariando abordagens tradicionais que se concentram apenas na correspondência entre som e grafia, este estudo adotou uma perspectiva mais ampla, reconhecendo que o processo de alfabetização envolve muito mais do que simplesmente dominar o código escrito. Ao oferecer textos ricos em linguagem poética e ficcional, buscou-se enriquecer o repertório linguístico e imaginativo dos alunos, permitindo-lhes vivenciar novas situações e desenvolver habilidades de compreensão e expressão.

Ao longo deste trabalho, é explorada a relação entre literatura infantil e alfabetização, examinando os desafios enfrentados pelos educadores no ensino da leitura, o papel dos mediadores na construção do conhecimento e a importância da imitação no desenvolvimento de hábitos de leitura. Além disso, são discutidas as descobertas e dificuldades encontradas durante o processo de leitura e alfabetização, destacando a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas na literatura e de formação contínua para os professores.

2. LEITURA NA ESCOLA: UMA CRISE MULTIFACETADA

Muito se tem discutido e escrito sobre o papel crucial da leitura na vida do ser humano, e sobre as ramificações que a carência ou ausência dessa prática acarreta em uma sociedade cada vez mais letrada e exigente quanto ao domínio linguístico. A história da leitura no Brasil reflete essa importância, com inúmeras publicações que exploram tanto a natureza individual quanto social do ato de ler e embora não seja possível realizar uma análise abrangente dessa trajetória, é fundamental conhecer alguns autores que oferecem uma base conceitual sólida sobre o tema da leitura.

A partir da afirmação de que "[...] o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (Freire, 1984, p. 11), alarga-se o conceito de leitura, de modo que, nessa perspectiva, a experiência prévia, a visão de mundo e o conhecimento anterior são importantes para a construção dos significados acerca do lido. Para o autor, o ato de ler consiste num ato da consciência que não se exaure nele mesmo para resultar numa atividade que busca a compreensão do "ser" e "estar" no mundo. Nesse sentido, o ato de ler sustenta-se não só em bases psicológicas, mas também em bases históricas e filosóficas.

Da mesma forma, Martins (1985), ao ampliar a noção de leitura, afirma que ler deve ser considerado um processo de apreensão de símbolos expressos através de qualquer linguagem, portanto, "[...] o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido" (Martins, 1985, p. 30).

Ao descrever a riqueza do ato de ler, Smith (1991) reflete sobre os vários tipos de textos, sobre o porquê de um leitor ler determinado texto, até concluir que "[...] o significado da palavra 'leitura', em todos estes sentidos, depende de tudo que está ocorrendo", ou ainda, "A leitura como a escrita e todas as outras formas de pensamento jamais pode ser separada das finalidades, conhecimento anterior e emoções da pessoa engajada na atividade, nem da natureza do texto que está sendo lido" (Smith, 1991, p. 214-215).

Silva (1987), um dos pioneiros no uso da terminologia "pedagogia da leitura", afirma: "Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo" (Silva, 1987, p. 45).

Utilizando palavras de forte carga semântica como conscientização, liberdade, cidadania e transformação, o autor concebe leitura como instrumento para o processo de reconstrução da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que denuncia a falta de uma política de direito à leitura: "[...] na sociedade brasileira, constituída de classes com interesses antagônicos, a leitura se apresenta como uma questão de privilégio e não de direito de toda a população" (Silva, 1986, p. 15).

De igual modo, Geraldí (1996), autor que entende a leitura e a escrita como práticas sociais, afirma que ler é um ato de interação e interlocução. Trata-se, pois, de um processo de construção de significado e de atribuição de sentidos. Conforme suas palavras:

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirem com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir (Geraldí, 1996, p. 70).

Percebe-se na visão desses autores que a leitura é uma atividade necessária não só ao projeto educacional do indivíduo, mas também ao projeto existencial, e que, além de ser um ato que se realiza no âmbito da cognição, apresenta caráter social, histórico e político.

Os estudiosos apresentam, ainda, tipologias de leitura, em função dos objetivos pretendidos como Silva (1986), Bamberger (1995), Barbosa (2013), Geraldí (1984), Garcia (1992) e dos níveis a serem alcançados, que dizem respeito ao como ler ou, conforme Martins (1994), ao "modo de aproximação" do leitor com o texto, ou seja, à relação estabelecida entre leitor e texto. Relações estas determinadas pelos sentidos (leitura sensorial), pela emoção (leitura emocional) e pela razão (leitura racional).

Não obstante, a habilidade de ler e escrever, essencial para a participação do indivíduo na sociedade, tem sido historicamente uma das principais responsabilidades da escola. Desde sua origem, a escola recebeu um status privilegiado, destacando-se como uma instituição fundamental para a formação dos cidadãos. Além disso, a escola desempenhou um papel crucial na disseminação da ideologia da sociedade burguesa emergente do capitalismo, como observado por Silva e Zilberman: "A propagação da escola e a valorização da alfabetização, enquanto a etapa básica e imprescindível do ensino, coincidiram com a instalação plena da economia capitalista e da sociedade burguesa" (Silva; Zilberman, 1988, p. 12).

Assim, o ano de 1946 marcou um momento significativo para o Brasil, pois

representou a entrada do país na era desenvolvimentista, caracterizada por um novo projeto político alinhado com o modelo industrial e urbano. Esse contexto demandava uma mão de obra qualificada e alfabetizada, levando à expansão da escola básica. No entanto, essa expansão não ocorreu de forma homogênea, e a qualidade do ensino oferecido variava de acordo com o poder e as demandas das diferentes classes sociais. Enquanto as classes privilegiadas tinham acesso a um ensino mais sofisticado, as classes menos favorecidas frequentavam escolas com recursos limitados (Barbosa, 2013).

Antes da democratização do ensino, quando a escola era frequentada principalmente pelas classes privilegiadas, os desafios relacionados à leitura e escrita não eram tão evidentes como são hoje em dia. No entanto, com a inclusão das classes populares na escola, surgiram desafios linguísticos significativos, que impactaram não apenas o aprendizado da língua, mas todo o processo de aquisição do conhecimento.

A habilidade de leitura, essencial para a análise, compreensão e construção do conhecimento transmitido na escola, está diretamente relacionada ao problema do fracasso escolar entre os alunos provenientes das classes populares. Como observado por Barbosa (2013), o ensino tradicional da língua materna tornou-se um obstáculo, uma vez que a escola adotou uma variante linguística específica como padrão de ensino do português.

Com base nesses pressupostos, a competência do leitor é muitas vezes postergada para o futuro, como uma habilidade a ser desenvolvida nos anos seguintes da escolaridade do aluno. No entanto, essa abordagem pode resultar em um desinteresse crescente pela leitura, conforme aponta Kleiman (1993), que sugere que após o primeiro contato desapontador com a linguagem escrita, o aluno pode tornar-se mais um não leitor em formação.

Matencio (1994) complementa essa visão, argumentando que muitas abordagens escolares reduzem o processo de ensino e aprendizagem da palavra escrita à alfabetização, presumindo que o conhecimento da estrutura da escrita seja suficiente para desenvolver habilidades de leitura e escrita. No entanto, essa metodologia muitas vezes se concentra na decodificação mecânica, ignorando a verdadeira essência da leitura como uma atividade que envolve compreensão, interpretação e reflexão.

Nesse contexto, o conceito de "letramento" emerge como uma abordagem mais abrangente, que vai além da mera alfabetização e enfatiza a aquisição e desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, nesta pesquisa, o termo "leitor" está alinhado com o sentido de "letramento", refletindo a necessidade de os alunos não apenas dominarem o código escrito, mas também de serem capazes de aplicar suas habilidades de leitura e escrita em contextos sociais diversos.

É importante destacar que os desafios relacionados ao ensino da leitura não são exclusivos do contexto brasileiro. Em outros países, como na França, Foucambert (1994) também observa equívocos no ensino da leitura, ressaltando a importância de entender a leitura como uma atividade que vai além da decodificação de letras e sons correspondentes, e que envolve a capacidade de questionar o mundo e construir respostas integrando novas informações ao conhecimento prévio.

Em suma, nem todas as crianças alfabetizadas se tornam leitoras, e o desenvolvimento da leitura não é garantido nos anos subsequentes à escolarização. Apesar de ser uma atividade presente em todas as disciplinas e objeto de estudo da disciplina de Língua Portuguesa, a leitura requer uma abordagem mais ampla e significativa para que os alunos se tornem leitores proficientes e críticos.

Neste ponto da reflexão, é crucial considerar a situação dos professores e seus desafios de formação. É evidente que, por trás dessa análise, estão questões de ordem política, como salários defasados e más condições de trabalho, que dificultam a atualização contínua dos educadores, além da escassez de recursos como livros, entre outras restrições.

No contexto da sala de aula, essas adversidades se manifestam de maneira significativa. Muitas vezes, ocorre a transmissão de conteúdos desnecessários enquanto outros mais relevantes são omitidos. Embora teoricamente se estimule os alunos a expressarem suas próprias ideias ao falar e escrever, na prática, muitas vezes se exige a mera repetição das respostas dadas pelo autor do livro, o que levanta questões sobre a verdadeira interpretação textual.

Apesar do discurso em prol da leitura, muitos professores não conseguem convencer os alunos por meio de exemplos concretos, pois, salvo raras exceções, eles mesmos não cultivam o hábito da leitura. Essa realidade do ensino da língua materna tem sido amplamente discutida em trabalhos de diversos autores, como Pécora (1983), Faraco (1984), Geraldi (1984), Luft (1985), Matencio (1994) e Suassuna (1995).

Além disso, é importante destacar o fraco desempenho dos professores como leitores, especialmente no que diz respeito à literatura infantil e juvenil, linguagem, análise literária e leitura. Isso se torna um ponto crucial do problema, como aponta Suassuna ao afirmar que "Assim como ocorre com o aluno e com a população em geral, também o professor tem-se caracterizado por uma prática de leitura travada, motivada pelas condições concretas em que ele exerce sua prática profissional" (Suassuna, 1995, p. 51).

Essas "condições concretas" incluem dificuldades de acesso ao livro, falta de tempo para leitura e uma jornada de trabalho excessiva. Silva e Zilberman (1988) destacam que, no

caso da leitura, os professores muitas vezes não estão atualizados com as diversas concepções sobre o ato de ler, dependendo apenas da formação metodológica e da experiência prática, o que os afasta dos fundamentos teóricos que poderiam enriquecer sua prática.

Diante de inúmeras aulas em diferentes escolas com poucos recursos para o trabalho com leitura, os professores muitas vezes precisam "fingir" que estão ensinando leitura, o que já representa um ato de superação. Moura (1994) reconhece não apenas as deficiências na formação dos professores, mas também fatores determinantes na família, como o analfabetismo e baixo nível econômico, que podem justificar uma prática de ensino sem objetivos claros em relação à leitura.

Ao compartilhar suas próprias experiências de uma infância carente de livros de literatura e uma formação escolar centrada apenas no livro didático, o professor pode inadvertidamente repetir esse ciclo com seus próprios alunos. Kleiman (1993) também destaca o fato de muitos professores não serem leitores, embora tenham a responsabilidade de ensinar e incentivar a leitura.

Assim, é com um arsenal teórico-metodológico muitas vezes mínimo e desatualizado que os professores de Língua Portuguesa enfrentam o desafio de cultivar o gosto pela leitura em suas salas de aula. Embora algumas ações sejam tomadas, como a imposição da leitura de paradidáticos e a realização de atividades padronizadas, isso muitas vezes vai contra as recomendações de especialistas, como Garcia (1992), que defende uma abordagem mais aberta e flexível à leitura.

Quando falamos em "prazer na leitura" ou "gosto pela leitura", geralmente nos referimos à leitura literária, cuja prática na escola tem sido objeto de críticas severas. De acordo com Silva (1991), o universo de leitura dos professores brasileiros geralmente se restringe a uma literatura pedagógica antiquada e aos fragmentos contidos nos livros didáticos, o que pode contribuir para a perpetuação de práticas de ensino pouco estimulantes.

Por fim, é importante ressaltar que o livro didático, muitas vezes visto mais como parte do problema do que como solução, pode fornecer uma falsa sensação de conhecimento sobre literatura, ao apresentar trechos de obras clássicas e contemporâneas de forma fragmentada e descontextualizada. Assim, a utilização desse recurso é considerada tão grave, quando se analisa o fracasso da escola na formação de leitores, que a quase totalidade dos autores converge para a premissa de que o professor precisa convencer o seu aluno enquanto leitor, abandonando a condição de mero simulador de leituras.

Enfatiza Lajolo que um "professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa

envolver-se com o que lê" (Lajolo, 1993, p. 108), isto é, a familiaridade com uma variedade de textos, a maturidade enquanto leitor, os significados já construídos, a própria história de leitura, constituem condições primordiais para o seu desempenho de mediador da relação de diálogo entre leitor-texto. E, subjacente a essas afirmações está a necessidade do docente ser persuasivo ao tratar da leitura, ser convincente pelo próprio exemplo, pois a fonte do interesse da criança pelo livro pode estar no professor que se revela apaixonado pela leitura.

Bragatto Filho advoga o estatuto do "professor-leitor", pois, segundo ele, este "terá mais condições de despertar, nos seus alunos, o interesse e o prazer pela leitura do que aquele que não lê ou prestigia muito pouco as aulas de leituras" (Bragatto Filho, 1995, p. 86). Para o autor, esse estatuto significa que o professor deve conhecer a natureza do texto literário, sua essencialidade (literalidade), sua potencialidade (polissemia) e, às vezes, sua universalidade.

É necessário, pois, que a relação a ser estabelecida (aluno/leitor/livro) seja de liberdade, no sentido de permitir o confronto de ideias, de permitir o diálogo com profundidade (vários mergulhos no texto), de modo que se construa uma convivência afetiva e efetiva com o livro (Bragatto Filho, 1995).

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciado de um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu (Foucambert, 1994, p. 3)

Assim, também é importante frisar que Bamberger (1995 apud Maia, 2007) destaca a importância tanto da contribuição dos pais no desenvolvimento da criança como leitora quanto da influência do professor, que, em sua visão, deve oferecer "pequenas doses" diárias do valor da leitura durante os encontros com a literatura. Para ele, o papel do professor vai além de simplesmente falar sobre a importância dos livros e estimular o entusiasmo pela leitura; é fundamental que o professor tenha a capacidade de apresentar os livros às crianças, promovendo discussões sobre o conteúdo lido. Para isso, ele ressalta a necessidade de os professores adquirirem conhecimentos variados sobre as pesquisas relacionadas à leitura.

Portanto, é relevante refletir sobre o elemento concreto que embasa qualquer prática de leitura na escola: o livro didático e o de literatura. Nas escolas públicas, em geral, os livros didáticos são introduzidos por meio de programas governamentais de distribuição, que, até recentemente, muitas vezes falhavam em termos de qualidade e pontualidade, chegando às

vezes somente na metade do semestre letivo e apresentando erros e informações questionáveis. Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) instituiu uma comissão, composta por professores universitários, representantes de entidades educacionais e do próprio MEC, para estabelecer critérios de avaliação dos livros didáticos de todas as disciplinas. Muitos desses livros foram reprovados, o que levou as editoras a revisá-los.

Quanto aos livros de literatura, o problema reside na questão do acesso, devido à falta de uma rede eficiente de bibliotecas, resultando em um baixo índice de leitura no país, estimado em 1,8 livro por habitante/ano pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Além disso, a formação deficiente dos bibliotecários, por muito tempo considerados apenas "guardadores de livros", contribuiu para que as bibliotecas fossem vistas como locais onde a leitura era aplicada como punição.

Apesar das discussões sobre a crise da leitura terem influenciado o currículo de Biblioteconomia, ainda persiste em muitas escolas a ideia de que a biblioteca é um lugar de silêncio absoluto. No entanto, esse silêncio da leitura não deve ser interpretado apenas como a ausência de palavras, mas sim como a leitura sem compreensão, sem respostas e sem perguntas.

Importa, ainda, refletir sobre o fato de que medidas governamentais que garantem a remessa de livros às escolas públicas, por si só, não constituem mecanismos eficazes de democratização da leitura, uma vez que o obstáculo a ser enfrentado pelo professor, na sua intenção de formar leitores, é a falta de conhecimento de um acervo mínimo, de critérios para a escolha do livro e de recursos metodológicos na abordagem do livro, como enfatizam Aguiar e Bordini: "O esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embasa" (Aguiar; Bordini, 1993, p. 34).

Desse modo, faz-se necessário que, aliado à distribuição do livro, haja um programa de formação permanente do professor, sendo esta a proposta do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) contemplada em encontros realizados em todo o Brasil, nos seus mais de dez anos de existência. Desse modo, ao constituir uma rede tecida por professores, pesquisadores, escritores, ilustradores e animadores culturais, o PROLER, presente em quase todos os estados do país, tem potencial para implementar uma política efetiva de formação de professores- leitores.

Neste sentido, não bastará apenas a leitura em si mesma; necessário será assumir o desafio da prática enquanto "sujeitos", como conclamam Silva e Zilberman. Pois, conforme explicam os autores, sem um combate direto à alienação, sem o devido cuidado para com os

reclames provenientes da prática pedagógica e sem uma participação na história de leitura, o conhecimento sobre o referencial leitura será vão. A conclusão dos estudiosos citados é a de que "essa inserção crítica dos professores na história da produção de leitura e de leitores garante a possibilidade de movimento entre teoria e prática" (Silva; Zilberman, 1988, p. 112, grifo do autor).

Para o professor, a atitude de "assumir o desafio da prática enquanto sujeito" caracteriza-se como um processo de instrumentalização permanente, o que já é tarefa bastante difícil, pois tornar-se sujeito das próprias leituras significa não fazer mais parte do jogo de simular leituras, significa, antes de tudo, fazer parte de um outro jogo - o de formar alunos-sujeitos das próprias leituras. Essa condição de "leitor-sujeito", que se exige tanto do professor como do aluno, revela o caráter político que o problema da leitura encerra.

Assim, à luz das perspectivas de diversos autores, a intenção foi esclarecer a compreensão da denominada "crise da leitura". Surgem, então, as seguintes indagações: Por que a prática da leitura, tal como desenvolvida nas escolas, representa um problema em si mesma? E por que a capacidade de leitura é tão crucial para a população de um país? Uma breve reflexão sobre o uso da linguagem permite desvelar seu caráter político. A linguagem, sendo a principal forma de interação humana, é tanto conhecimento e criação quanto discriminação e opressão, refletindo as relações de poder e suas contradições.

Soares (1986), citando Bourdieu, explica que na economia simbólica, o valor da linguagem está intrinsecamente ligado ao grupo social do falante. Assim, ao adotar a norma culta padrão das classes dominantes, a escola reproduz as desigualdades do capitalismo, contribuindo para o fracasso das classes populares. A linguagem também possui um aspecto persuasivo, buscando convencer o interlocutor e estabelecendo condições para a dominação pela palavra.

Fiorin (1993) destaca como a linguagem veicula ideologia, enfatizando que o discurso dominante reflete os interesses da classe dominante. Isso evidencia que a concepção de linguagem adotada molda o tipo de leitor que se pretende formar, revelando o caráter político do ensino da leitura. Nesse contexto, a decodificação da mensagem compromete o projeto de formação do leitor e sua atuação no contexto social.

A concepção de linguagem alinhada à formação de um leitor ativo desde o processo inicial pode encontrar fundamentos nas teorias histórico-sociais de Bakhtin (2006) e Vygotsky (1993). Assim, a linguagem como interação sugere uma redefinição do processo de aquisição da leitura e escrita, permitindo que desde a alfabetização a criança possa interagir significativamente com a linguagem.

Portanto, o desafio não é optar entre alfabetizar ou letrar, mas sim alfabetizar letrando, integrando ambos os processos desde os primeiros anos da Educação Fundamental. Esse entendimento é crucial para compreender os referenciais teórico-metodológicos que atribuem à literatura um papel fundamental na aprendizagem infantil, especialmente no 1º ano do Ensino Fundamental.

2.1 A literatura infantil como ferramenta emancipatória: reflexões sobre pedagogismo e desenvolvimento na formação de leitores

A discussão sobre a literatura destinada a crianças e jovens, como destacado por Santos (2022), evidencia uma tendência histórica de direcionamento dessa produção para atender às demandas pedagógicas, enfatizando lições morais e padrões sociais. Essa abordagem, ao incluir o adjetivo "infantil" junto ao termo "literatura", ressalta a desigualdade de poder entre quem escreve e quem lê, sugerindo uma dependência infantil da orientação adulta.

No entanto, conforme ressaltado por Cademartori (1986 *apud* Santos, 2022), a obra literária, ao explorar interpretações do real por meio da ficção e fantasia, não apenas contribui para a formação das crianças, mas também as liberta da influência adulta, oferecendo uma oportunidade de superar a dependência e promover a autonomia do pensamento. Essa perspectiva lança luz sobre a importância da literatura como ferramenta emancipatória no processo educacional, evidenciando a capacidade da ficção de ampliar os horizontes mentais e estimular o pensamento crítico nas novas gerações.

E, apesar de suas características ficcionais possibilitarem escapar desse excesso de pedagogismo, este é promovido, pois tanto a literatura quanto a escola reforçam os ideais da classe média. Segundo Lajolo e Zilberman (1991 *apud* Santos, 2022), isso ocorre devido à percepção de que a educação é um meio para a mobilidade social, e a literatura é um veículo para disseminar seus valores, como a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento (refletindo o pedagogismo inerente ao gênero), além do destaque ao individualismo, comportamento moralmente aceitável e esforço pessoal. Logo, esses elementos conferem à literatura um papel educacional, embora essa função não seja a única que a caracteriza. “Reconhecendo ou não o caráter pedagógico da literatura para crianças e jovens, a verdade é que os estudiosos depositam-lhe uma expectativa muito positiva, além de destacarem, insistentemente, sua importância no contexto escolar” (Santos, 2022).

Zilberman (1987, p. 30 apud Santos, 2022), sob a perspectiva da teoria literária, analisa a importância de uma abordagem estética na apresentação de livros para crianças. De acordo com a autora, cabe ao professor formar o leitor crítico, e nessa função, a literatura desempenha um papel educativo que difere da missão pedagógica. Ou seja, uma obra de qualidade literária leva o leitor a refletir sobre a realidade, a tomar posições diante da vida e a reconhecer os temas e personagens presentes na narrativa fictícia, permitindo-lhe explorar diversas perspectivas e escapar da subordinação da arte em relação à educação.

Conforme observado pela autora, destaca-se novamente o papel formador da leitura, pois seu desenvolvimento amplia a capacidade do leitor de compreender e questionar o mundo, ao mesmo tempo em que avalia criticamente as obras que considera boas por transmitirem valores socialmente relevantes, muitas vezes voltados apenas para o público adulto.

De acordo com Camargo e Silva (2020), a formação de um leitor ocorre principalmente nos primeiros doze anos de vida, destacando a necessidade de exposição à leitura desde a primeira infância. No entanto, no contexto brasileiro, especialmente na região Nordeste, as condições econômicas, culturais e o alto índice de analfabetismo dos pais dificultam a participação da família em parceria com a escola (Maia, 2007).

Autores como Coelho (1993) e Abramovich (2004) destacam a importância da iniciação lúdica e da contação de histórias desde cedo, enfatizando não apenas o aspecto educativo, mas também o prazer e a autonomia do pensamento proporcionados pela literatura infantil. Essa abordagem coincide com a visão de autores como Bragatto Filho (1995), que ressalta as múltiplas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento proporcionadas pelo texto literário, desde que escolhidos com qualidade e explorados de forma crítica pelo professor.

No que tange à reflexão sobre a literatura atrelada ao aprendizado e desenvolvimento, a relevância do legado de Vygotsky (1993) é amplamente reconhecida, especialmente sua defesa de que a escola não deve esperar pelas etapas do desenvolvimento intelectual da criança para oferecer aprendizado, mas sim proporcionar oportunidades para que ela avance, impulsionando assim seu desenvolvimento.

Conforme enfatizado por Vygotsky (1993), o aprendizado na interação com outras pessoas, permite que a criança desenvolva habilidades além de seu nível atual de competência. Rego (1995) reforça essa ideia ao destacar que o aprendizado, em interação com outras pessoas, desencadeia processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem essa ajuda externa. Portanto, ao introduzir a criança a diversos modelos de linguagem, como poesias e contos de fadas, proporcionamos a ela a oportunidade de compreender o uso real da escrita e de inserir-se

num processo de construção sobre a linguagem.

Assim, contrariando a perspectiva tradicional que foca apenas na correspondência som-grafia durante a alfabetização, Rego (1990) argumenta que o processo de se tornar alfabetizado envolve muito mais do que simplesmente dominar o código escrito. No contexto escolar, essa perspectiva redefine a relação entre aluno e professor, destacando a importância do diálogo e dos comentários sobre as leituras para a troca de informações e o desenvolvimento dos envolvidos.

Nesse sentido, é essencial que o professor intervenha de forma segura no processo de apropriação do conhecimento pela criança, evitando uma abordagem que considere "tudo válido desde que espontâneo e individual" (Rego, 1990, p. 44). Além disso, as interações entre as próprias crianças também contribuem para o aprendizado, seja por meio do discurso, quando uma corrige a outra, ou por meio da ação, quando uma ensina a outra a realizar atividades (Rego, 1995).

Na perspectiva sociointeracionista, a imitação não é apenas repetição mecânica, mas sim a reconstrução de atos observados, possibilitando à criança realizar ações além de seus limites (Vygotsky, 1993), deste modo, a prática de leitura em voz alta, por exemplo, tão antiga quanto a história da escola, promove a socialização de visões de mundo e a formação do leitor iniciante, especialmente quando há espaço para que a criança se manifeste sobre o texto lido (Held, 1980). Assim, é por meio dessas práticas e interações que a criança desenvolve habilidades linguísticas, imaginativas e críticas, fundamentais para seu crescimento e aprendizado.

3. METODOLOGIA

A pesquisa realizada teve como objetivo investigar de forma aprofundada a contribuição da literatura infantojuvenil na formação do leitor. Para alcançar esse objetivo, foi adotada uma abordagem abrangente que combinou uma revisão bibliográfica extensiva, observação participante junto aos alunos e coleta de informações junto ao corpo docente.

Inicialmente, a pesquisa bibliográfica envolveu uma revisão crítica da literatura existente sobre o tema, abrangendo uma variedade de fontes, como livros, periódicos e artigos acadêmicos. Essa etapa proporcionou uma base teórica sólida para o estudo, fornecendo um panorama abrangente da literatura infantojuvenil e sua influência na formação de leitores. Seguindo a metodologia de Lakatos e Marconi (2003), essa pesquisa bibliográfica buscou embasar teoricamente o estudo através da busca, seleção e análise crítica de diversas fontes de informação.

Além disso, foi realizada uma observação participante junto aos alunos, permitindo uma compreensão direta de como as obras literárias selecionadas impactam seu desenvolvimento como leitores. Esta observação enriqueceu a pesquisa com dados empíricos, fornecendo insights valiosos sobre as interações dos alunos com a literatura infantojuvenil e orientando o planejamento das atividades práticas em sala de aula.

As atividades práticas consistiram em sessões de contação de histórias infantis, cuidadosamente planejadas para estimular a criatividade das crianças e promover a expressão artística por meio do desenho. Recursos como dedoches, fantoches, papel e lápis de cor foram utilizados para enriquecer a experiência de aprendizado e explorar a relevância das obras literárias selecionadas, como "Flicts" e "Planeta Lilás", de Ziraldo, na formação dos leitores.

Paralelamente, foram conduzidas entrevistas com o corpo docente da Escola Municipal Benedito Sabak, especialmente professores, a fim de obter perspectivas complementares sobre a contribuição da literatura infantojuvenil na formação do leitor. Essas entrevistas forneceram insights valiosos sobre a percepção e utilização das obras literárias no contexto educacional, enriquecendo a análise teórica e prática da pesquisa.

Ao integrar a revisão bibliográfica, observação participante com os alunos e coleta de informações junto ao corpo docente, esta pesquisa proporcionou uma compreensão ampla e aprofundada da contribuição da literatura infantojuvenil na formação do leitor. Essa abordagem abrangente permitiu uma análise crítica e contextualizada do tema, fornecendo reflexões significativas para a prática educacional e a promoção da leitura entre crianças e jovens.

4. CONVERSANDO SOBRE AS NARRATIVAS: O LIDO E O VIVIDO

A partir da observação participante com as crianças, foi possível constatar que os momentos de leitura nem sempre foram seguidos de conversas que ligassem alguma passagem da estória com o cotidiano das crianças, pois, às vezes, o clima instalado após a leitura não favorecia nenhum tipo de comentário imediato. Esse fato foi observado quase sempre quando se lia contos de fadas. Numa releitura de "Branca de Neve e os Sete Anões", cuja narrativa é longa, com muitos diálogos e várias mudanças nos turnos das falas das personagens, o clima de expectativa foi de tal ordem que, ao final, o silêncio estabelecido por alguns minutos, mais do que qualquer palavra, revelou medo, susto, alegria e encantamento.

Após a leitura de "Meus Porquinhos", L., de seis anos, socializou o problema do pai que trabalha à noite. A professora comentava sobre os preparativos para dormir (o banho, a reza, a bênção e os carinhos trocados), quando ele se levantou do lugar em que estava e disse, muito triste, que beijava apenas a mãe antes de ir para a rede, porque o pai trabalhava a noite toda. Em outros momentos de interação, foi possível verificar como esse fato o deixava inseguro. Lendo "A Bruxa Salomé", foi possível verificar o fascínio que as crianças têm pela personagem que manipula magias e que, portanto, exerce o poder. Diante da pergunta "Por que gostaram da estória?", entre outras, as respostas foram: "porque tem crianças", "porque a mãe encontrou os filhos". Metade das crianças disse: "Porque a estória tem bruxa". As hipóteses sobre o destino da bruxa (ela não morreu, ela apareceu em outro lugar, ela fez uma mágica e viveu de novo) demonstram até uma certa simpatia pela personagem.

Portanto, a estrutura desse tipo de narrativa propõe expectativas que a própria sequência de fatos alimenta, ao mesmo tempo em que proporciona ao leitor um envolvimento emocional, não só porque o jogo da ficção exerce nele um certo fascínio, mas porque a identificação com as personagens lhe possibilita projetar-se na trama. Nela, trajetórias humanas são enredadas num espaço e num tempo delimitado início, meio e fim - perfazendo a totalidade das ações que dão sentido à vida, mesmo que os fatos vivenciados na narrativa sejam diferentes daqueles que a criança experimenta na realidade.

No mesmo sentido, com a leitura de "O Menino e o Muro", de Sônia Junqueira, A., de sete anos, perguntou: "A mãe do menino não brigou?". A professora respondeu que a mãe não aparece na estória e encaminhou a conversa para a possibilidade de as mães brigarem ou não. Ao que A., imediatamente, declarou: "Minha mãe briga é muito quando risco a parede". Logo, T., de seis anos, perguntou à professora: "Tia, a senhora riscou muro quando era pequena?". Mediante a resposta positiva da professora, todos começaram a contar as

travessuras que fazem com giz, carvão e cacos de pratos. Conversaram, então, sobre as razões que fazem os adultos não acharem graça numa atividade tão divertida para as crianças.

Nesta experiência, dois casos merecem menção, pelas mudanças verificadas ao longo do ano em que as crianças ouviram histórias narradas, lidas, em que manusearam livros da forma mais livre possível e vivenciaram atos de leitura propriamente ditos. B., de seis anos, era tão arredio que não esboçava reação às primeiras leituras. Com o passar do tempo, ele pegou dois, três e até quatro livros de uma vez. Calado, nos entregava, ao que perguntávamos: "É pra ler?". Ele balançava a cabeça indicando que sim. Ouvia a leitura atentamente, depois pegava o livro e o folheava inúmeras vezes, silenciosamente. Quando passaram a emprestar os livros, ele sempre escolhia um. Em contato com sua mãe, tomaram conhecimento de que ele a saturava com pedidos de leitura. Depois, começou a fazer as leituras de faz de conta e ao final do ano lia de fato algumas palavras. V., também de seis anos, apresentava o mesmo temperamento. O interesse dela pelos livros a transformou muito, na avaliação da mãe. Segundo o depoimento materno, V. estava sempre com um livro nas mãos, "dizendo coisas dessas leituras", ela "tá muito falante", "eu não tô reconhecendo essa menina". No meio do ano, lia tudo, tornando-se logo uma das que mais solicitaram.

Destaca-se que para isso, ainda no primeiro semestre, foi apresentada a proposta de trabalho aos pais, com que mantiveram reuniões regulares para avaliar os resultados. Realizadas na sala de leitura da escola, as reuniões constituíram momentos em que os pais puderam ver, manusear os livros e ouvir leituras (de contos, de assombração, de adivinhações e de cordel).

Neste sentido, vale ressaltar que a transcrição da fala das crianças fez-se necessária para a análise dos significados de leitura e, ao mesmo tempo, para tornar evidentes as relações estabelecidas no processo de construção de um conhecimento em que a professora da sala e as crianças desempenharam papéis historicamente contextualizados.

Quanto à pergunta que me fiz, ao iniciar essa pesquisa, acerca da motivação para o ato de ler obras infantis, observou-se que os esforços para desenvolver nas crianças o desejo de ler não foram em vão. A disposição para as atividades relacionadas com o livro de um modo geral foi positiva, podendo ser comprovada não somente no cotidiano da sala de aula, como através da fala das próprias crianças: "Vamos ler hoje?", "Vamos ler logo a estorinha" e também através de suas atitudes, como, por exemplo, pegar um livro todas as manhãs antes de qualquer direcionamento de nossa parte. Outra prova da disposição das crianças para com a leitura veio do ambiente familiar, através dos depoimentos de algumas mães:

"O menino, lá em casa, vive 'lendo', dizendo que tem pato na estória, eu vou ver não

tem pato nenhum, mas ele diz que tem."

"Minha menina quer que eu compre um livrinho só pra ela, como?" "Ele vive me pedindo pra mim ler essas histórias, e eu tenho tempo." "Ele 'lê' pro irmãozinho pequeno, pra mim e pro pai dele."

O fato de as crianças compartilharem as leituras em casa mostra a concepção construída de que a linguagem escrita é uma atividade de caráter social que se faz para/com o outro. Ademais, a reação de três crianças parece sinalizar para o fato de que o prazer de ler está relacionado ao livro de cunho literário. F., seis anos, quando se descobriu lendo, disse como se quisesse convencer a si próprio "Eu já sei ler! Eu já sei ler! Eu vou ler uma estória lá em casa". S., sete anos, no momento em que conseguiu ler uma palavra escrita no quadro, veio até onde eu estava e disse: "Tia, eu quero ler uma estorinha". W., sete anos, uma das crianças que não chegaram a ler plenamente, ao final do ano, pediu: "Tia, dá o livro pra T. ler. Ela já sabe ler!". Parece que a imagem da colega lendo um livro acenava para a possibilidade de que ela um dia viesse a desfrutar do mesmo prazer.

Por outro lado, não se evidenciou o mesmo interesse pelas leituras do livro de alfabetização, não obstante haver estórias, cantigas de roda e poesias. O comentário "Ah! na cartilha, não!" revela um enfado cujas razões podem estar associadas ao formato do livro e à escassez de ilustrações. Entretanto, não se pode esquecer de que as atividades relacionadas a esse livro de cunho didático constituem momentos de muitas exigências para a criança, tais como: atenção e quietude; formulação de hipóteses e predições sobre a natureza da linguagem e da escrita, e, sobretudo, desempenho.

Ações que constituem uma espécie de jogo fundamental para a sua compreensão dos processos e relações estabelecidas no sistema de representação da língua. A esse respeito, embora se possa arriscar que a leitura foi assimilada por essas crianças como uma atividade prazerosa, elas revelaram outros significados para o ato de ler. Mediante a pergunta "Por que é importante saber ler e escrever?", as respostas foram: "a mãe disse que eu tenho que aprender, porque é bom", "pra ficar sabendo das coisas", "pra eu ser uma doutora", "pra ler as estórias". Vale observar a predominância do valor pragmático da leitura, o que não deixa de ser um discurso da própria escola e dos pais.

Pode-se constatar que esses foram momentos de uma riqueza imensurável no que se refere à construção de um conhecimento acerca da linguagem, tanto para as crianças como para a professora, mas igualmente de muitos conflitos entre elas próprias, bem como entre as crianças e a professora.

Ora a criança não aceitava o fato de, mesmo sem entender a linguagem escrita, ter de

escrever, ora se chateava porque não tinha ajuda exclusiva da professora ou minha, ora desanimava porque não entendia as explicações dadas. Constatou-se, também, infelizmente, que as dificuldades e os fracassos são imputados, quase sempre, à criança "que não avança", "que não foi preparada para a alfabetização", "que tem dificuldades mesmo" e à família "que não ajuda", "que não coloca a criança pra estudar em casa", "que deixa tudo por conta da escola".

4.1 Conversando sobre as poesias: a emoção e a brincadeira

Da mesma forma que as narrativas lidas e/ou contadas, as poesias possibilitaram interações reveladoras do cotidiano das crianças, assim como níveis de recepção que comprovam a importância do lugar que devem ocupar no contexto escolar (Paes, 1991). Durante esses momentos, foram observadas diversas reações das crianças, algumas expressando dúvidas e inseguranças quanto à escrita, enquanto outras demonstravam entusiasmo e envolvimento emocional com as palavras e os ritmos das poesias.

A afirmação de José Paulo Paes (1991) de que "poesia é brincar com palavras" destaca a natureza lúdica e expressiva desse gênero literário, o qual, muitas vezes, é subestimado no contexto educacional. Embora minha formação inicial não tenha enfatizado o potencial pedagógico da poesia, pude constatar, ao longo desta experiência, como esse tipo de texto pode ser poderoso para despertar a percepção estética nas crianças.

Ao contrário de uma abordagem pedagógica tradicional, a leitura de poesia com as crianças teve como objetivo principal estimular sua sensibilidade artística, sem pressões ou expectativas quanto à aprendizagem formal. Esse enfoque foi viabilizado pelo crescente investimento do mercado editorial em poesia infantil, que passou a valorizar não apenas a tradição, mas também a capacidade da poesia de ampliar os horizontes das crianças e enriquecer sua experiência de mundo (Coelho, 1993).

É importante destacar que, historicamente, a poesia infantil brasileira evoluiu de uma fase mais tradicional para uma abordagem mais contemporânea, na qual se valoriza não apenas a sonoridade e o ritmo das palavras, mas também a conexão com os interesses e as vivências das crianças. Autores como Sérgio Caparelli e Vinícius de Moraes exemplificam essa tendência, criando poemas que exploram não apenas a musicalidade da língua, mas também temas e situações que ressoam com o universo infantil.

A obra "Boi da cara preta", de Sérgio Caparelli, apresenta uma variedade de poemas que envolvem animais em situações inusitadas, explorando tanto o humor quanto os sons da

língua portuguesa. Da mesma forma, "A arca de Noé", de Vinícius de Moraes, é reconhecida por estabelecer uma comunicação vívida e divertida com as crianças, por meio de rimas e ritmos cativantes.

Durante as discussões e recitações dessas poesias, foi possível observar a alegria e o entusiasmo das crianças, que se envolviam ativamente com os jogos de palavras e os temas divertidos propostos pelos autores. Esses momentos não apenas estimularam a criatividade e a expressão das crianças, mas também promoveram um ambiente de aprendizagem prazeroso e significativo, onde o ludismo e a emoção se fundiram para criar experiências enriquecedoras de leitura. Alguns dos poemas trabalhados foram:

O PATO

Lá vem o pato
Pata aqui, pata acolá

O PERU

O Peru foi a passeio
Pensando que era pavão
Tico-tico riu-se tanto
Que morreu de congestão.

O ELEFANTINHO

Estou com um medo danado
Encontrei um passarinho!

AS BORBOLETAS

Branças azuis amarelas e pretas
Brincam na luz as belas borboletas. [...]

Pela brincadeira com as cores, este último poema ensejou a apresentação de um coro falado, com coreografia, numa atividade muito apreciada pelas crianças.

A PORTA

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta

Mas não há coisa no mundo
 Mais viva do que uma porta. []

O poema anterior tornou-se o preferido de muitos e, por isso, repetido por algumas crianças, inúmeras vezes, sem que fosse solicitado. De repente, lá estavam a recitá-lo, individualmente ou em grupo. A propósito, uma vez que a poesia infantil atua principalmente sobre os sentidos e as emoções, não houve a preocupação de explorar os significados ou mesmo fazer exigências quanto à memorização.

Ao contrário, privilegiou-se a leitura expressiva de vários poemas, e foi esse procedimento que mostrou eficácia na motivação da criança para a linguagem literária, para lhe despertar a percepção sensorial e a sensibilidade, pois, como adverte Cunha (1991, p. 121) a respeito da poesia: "De todos os gêneros, deve ser o menos comprometido com aspectos morais ou instrutivos". Portanto, quando afirma-se que a criança repetiu o poema inúmeras vezes durante o ano, não se trata de memorização vazia, de apresentação mecânica para visitantes.

Entende-se que a expressividade com que, ora eu, ora a professora, lemos e apresentamos poemas para as crianças contribuiu para que elas tivessem prazer em recitá-los, quando solicitávamos ou quando elas queriam. Às vezes, a criança dizia o poema bem alto ou baixinho, enquanto fazia outras atividades, como desenho ou pintura.

É pertinente lembrar que trabalhar com poesia exige do professor a leitura da obra, antes da aula, quantas vezes for necessário, até encontrar o tom apropriado: suave, cadenciado, ritmado, enfim, de acordo com as exigências do texto. Uma vez escolhido o poema, cabe usar a criatividade, permitindo que as crianças participem da leitura, que recitem, que desenhem ou que apenas escutem.

Almir Correia e Sylvia Orthof, autores de 'Poemas malandrinhos' e 'A poesia é uma pulga', respectivamente, trazem vários poemas numa linguagem dinâmica, leve, com imagens divertidas e pode-se observar que as situações, as personagens e as rimas não são bobas ou infantilizadas. Pelo contrário, são surpreendentes, exploram a sonoridade e o ritmo da palavra de modo a dialogar com a criança. As risadas que costumavam acompanhar a leitura desses poemas mostram que a comunicação leitor/autor é instantânea.

De mesmo modo, o livro 'Ou isto ou aquilo', de Cecília Meireles, considerado uma obra-prima por muitos críticos, consegue conjugar linguagem poética com ludismo, graça, leveza e brevidade. Utilizando, em alguns poemas, a aliteração como recurso poético, a autora fala de coisas simples e ao realizar a leitura desses poemas, observou-se que as crianças e também os adultos rendem-se à beleza da palavra, divertem-se com jogo sonoro conseguido

pela sucessão de sons, semelhantes ou não, tão bem articulados em imagens que misturam realidade e magia. "O eco", da referida autora, foi outro poema muito apreciado pelas crianças e, portanto, repetido várias vezes.

É interessante notar que a poesia, como mencionado, é capaz de evocar emoções e sensações sem necessariamente recorrer à rima. O poema "Segredo", de Henriqueta Lisboa, exemplifica isso ao criar uma imagem sugestiva que envolve os sentidos e a curiosidade. Ao explorar uma linguagem lúdica e sonora, a poesia se torna acessível e cativante para as crianças.

Logo, a análise das reações das crianças diante dos poemas revela como a poesia pode ser um meio eficaz para lidar com questões emocionais e pessoais. Ao abordar temas como medos, desejos e vivências infantis, os poemas proporcionam um espaço seguro para expressar e refletir sobre essas experiências. A partir disso, é possível inferir que a poesia desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

Além disso, a criação de textos próprios pelas crianças evidencia a relevância da literatura no processo de alfabetização. Ao estimular a imaginação e o pensamento criativo, a literatura não apenas torna a aprendizagem mais significativa, mas também promove o desenvolvimento da linguagem e da expressão escrita. Essa abordagem integrada, que combina leitura, escrita e criação, contribui para uma formação mais completa e enriquecedora dos alunos.

Coelho (1993) parece ter razão quando afirma ser os sons e o ritmo os elementos estruturais que mais atingem diretamente os sentidos e a emoção dos pequenos leitores, a ponto de entrar como significadas inerente à matéria poética. As narrativas com cara de poesia tornaram-se as preferidas das crianças, a exemplo de Bom dia, todas as cores! de Ruth Rocha, Limeriques das coisas boas, de Tatiana Belinky, Um bichinho só pra mim, de Sônia Barros, Gata Biba e Bilboqué, de Cristina Porto e Michele Iacocca.

O interesse das crianças por esse tipo de leitura também está relacionado com o fato de ela expressar sonhos, desejos, medos, vivências infantis, como músicas, jogos e brincadeiras. Assim, jogando com os significados das palavras de uma forma divertida e falando com propriedade do universo infantil, nunca será demais afirmar que a poesia deve ser explorada na escola com a mesma intensidade e frequência com que se trabalha outros gêneros. Essa importância, segundo Coelho, "explica-se pela própria natureza da Poesia (ou da Literatura) a de ser uma atividade do espírito humano, que se expressa através da palavra ligada ao canto, e que pertence mais à área da intuição (fonte de criatividade) do que à da razão" (Coelho, 1993, p. 228, grifo do autor).

O papel do professor enquanto mediador do processo consistiu em ajudar as crianças conforme suas solicitações ou suas necessidades. Ora pediu-se para iniciar a estória, ora pediu-se para ajudar a lembrar partes esquecidas, ora para articular palavras ou frases. Ao falar de um animal ou de uma pessoa querida, por exemplo, a criança selecionou características, organizou fatos e sintetizou partes de um todo, razão por que a descrição se entrelaça com a narração. A propósito, para alguns autores, a descrição é denominada de narrativa estática.

No que se refere às narrativas, todas as criações apresentam influências das obras literárias lidas em sala de aula, principalmente dos contos de fadas. E, fica claro também que as crianças podem ser avaliadas do ponto de vista de suas capacidades de memorizar e recriar textos orais com as características de uma estória escrita: a sequência narrativa, os turnos dos diálogos e o uso parcimonioso do "aí", em comparação às primeiras tentativas de leitura.

Assim, acerca da matéria literária desses textos, suas criações, enquanto produto da imaginação e do trabalho com a linguagem oral, firmaram-se em modelos que foram apresentados às crianças e que, longe de limitá-las, facilitaram e elevaram-lhes o nível de elaboração do pensamento.

Incorporando a natureza dos contos, as crianças falaram de medo, susto, amizade, proteção e fraternidade, sentimentos que têm sido utilizados como argumentos, por vários autores, em defesa desse tipo de leitura porque contribuem para a formação da criança tanto em relação a si mesma como em relação ao mundo à sua volta. Para Abramovich (2004), por lidar com sentimentos, dificuldades, carências, perdas, buscas e autodescobertas é que os contos de fadas perpetuaram-se até nossos dias.

Assim, como justifica Silva (1989, p. 47): "quando uma criança desenvolve e domina uma nova capacidade, ela se satisfaz e repete ou pratica essa nova atividade inúmeras vezes com o intuito de consolidar e estender esse domínio e aumentar mais ainda a sua grande satisfação, preparando-se para novos desafios". Reitera-se, portanto, o já dito nesta pesquisa, buscamos mais do que estimular o pequeno leitor. Assim, ao lado das atividades de compreensão da escrita alfabética, estimulou-se o pequeno escritor, partindo da escrita de nomes, escola, ruas, partes do corpo, brincadeiras, palavras com semelhanças sonoras através de rimas em poesias e estórias rimadas, até a apresentação das diferentes correspondências som-grafia.

Nesse sentido, os textos escritos pelas crianças constituíram mais um parâmetro a comprovar o valor da literatura para a alfabetização, uma vez que, ao invés de escrever folhas e mais folhas de letras ou sílabas, num exercício mecânico, tivemos exercícios de linguagem,

enquanto trabalho e fruto do pensar e do dizer aquilo que faz sentido para suas vidas, para seus desejos, para suas fantasias, para seus sonhos, pois "a fruição do texto literário, pelas práticas do ouvir e/ou ler, configura-se como uma janela através da qual o sujeito-leitor pode compreender melhor o mundo e organizar as suas próprias experiências" (Silva, 1989, p. 50).

5. TECENDO FIOS: DESCOBERTAS E DIFICULDADES DOCENTES NO PROCESSO FORMATIVO

No que diz respeito às ações relacionadas ao corpo docente, destaca-se que durante as reuniões, os professores compartilhavam suas dúvidas, certezas, angústias e descobertas, revelando uma evolução na compreensão de sua prática pedagógica. A continuidade do processo revelou uma transição gradual, partindo de um simples desejo até alcançar um nível mais profundo de conscientização.

Contudo, a aplicação prática desse aprendizado enfrentou obstáculos, especialmente no planejamento das atividades, destacando-se a dificuldade em planejar adequadamente na alfabetização, afinal, a falta de planejamento na alfabetização acarreta consequências inevitáveis, como a dispersão das crianças e a dificuldade em atender suas necessidades durante momentos cruciais de aprendizado.

Isso ressalta a importância de os alfabetizadores possuírem conhecimentos não apenas sobre o ensino da leitura e escrita, mas também sobre psicologia e linguística, para lidar com as diversas hipóteses e dúvidas das crianças e a prática de ler e analisar obras infantis foi fundamental para o desenvolvimento da autonomia das professoras na avaliação de livros, independentemente de sua popularidade ou prêmios. Portanto, a autonomia teórico-metodológica das professoras se fez sentir nos encontros de planejamento, onde suas intervenções tornaram visível o trabalho realizado, gerando reflexões sobre a validade desses encontros e a fragilidade do discurso técnico imposto.

Durante as reuniões iniciais, suas falas revelavam dúvidas ("O que fazer para C. aprender?"), certezas ("Faltou planejar aquela atividade"), angústias ("Eu não sei mais o que fazer com N., que chora por qualquer coisa"), e descobertas ("Dá gosto ver os olhinhos de curiosidade da E. quando leio uma estória") e a continuidade do processo revelou que se avançava de um simples desejo ("Quanto mais eu leio, eu vejo que tenho necessidades") para um nível mais profundo de conscientização ("Hoje, tenho consciência de que eu não atingia meu objetivo, percebe-se que é porque eu não tinha leitura para isso").

Porém, quando se trata de realizar o movimento entre teoria e prática, pode-se observar que mudanças de postura se fazem sentir mais lentamente. Tanto é assim que o problema que se mostrou mais difícil de resolver foi a ação de planejar e para realizá-lo foi necessário superar dificuldades individuais como leitura mecânica, sem expressividade, e a falta de análise no que diz respeito à temática, à ilustração, ao projeto gráfico de um modo

geral.

A ênfase na leitura questionadora e detalhada é primordial para o professor fugir da postura redutora de sentidos. Como defende Zilberman: “ao professor cabe o detonar das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado” (Zilberman, 1987, p. 24).

É inegável que ler e analisar as obras infantis foi primordial para que se adquirisse independência no sentido de avaliá-las, fossem ou não premiadas, constassem ou não nos guias de leitura. Como afirmou A. P.: "O mais importante, no projeto, foi a preocupação com o que ler... eu folheio antes, analiso as figuras". Assim, ficou claro, durante o processo de leitura, que, para testemunhar vivamente o prazer que a obra literária pode proporcionar, é necessário um exercício constante e renovado, prática esta que não deve admitir a leitura de somente dois ou três livros infantis festejados pela crítica.

As intervenções das professoras, inclusive citando autores lidos, acabaram por tornar visível o trabalho realizando, a ponto de tornar-se uma referência para a comunidade e, posteriormente, para a Secretaria de Educação. Essa autonomia levou-as a questionar a validade desses encontros e a fragilidade do discurso de técnicos que, em dois ou três dias de treinamento, queriam impor regras para o trabalho pedagógico.

Outra dificuldade enfrentada foi o distanciamento entre família e escola, que levou à realização de reuniões com os pais para sensibilizá-los sobre a proposta de trabalho. A prática da leitura aliada à escrita foi estimulada para promover uma compreensão mais abrangente da linguagem. Os desafios encontrados foram registrados e compartilhados, evidenciando a importância do diálogo franco entre os professores.

Essa experiência ressalta a necessidade de sensibilidade e reflexão constante sobre a prática pedagógica, destacando que aprender a ler é também aprender a construir sentido. A pesquisa estimulou as professoras a produzir conhecimento na área em que atuam, buscando evitar a reprodução de papéis e promovendo uma prática reflexiva e fundamentada. Ainda que enfrentando dificuldades, os registros foram cruciais para o desenvolvimento profissional das professoras, permitindo uma análise mais aprofundada das atividades realizadas.

A essa altura, possível afirmar que, em níveis diferenciados, porém sem exceção, o que moveu esta experiência foi o preenchimento de uma lacuna que existia na prática das professoras, conforme mostram os depoimentos a seguir:

"Eu, hoje, já tenho um discurso sobre leitura" (I.)

"Acho que as leituras me liberaram" (R.).

"As crianças estão cada vez mais participativas com essa prática de falar depois da leitura. Não me vejo mais fazendo qualquer coisa sem a leitura, sem a literatura infantil" (R.).

"Hoje eu entendo que, para fazer um bom trabalho com o livro, o professor precisa estar fundamentado" (N)

"Eu cresci junto com meus alunos, porque eu era tão carente de estórias quanto eles" (N.)

Ao longo da pesquisa, estimulou-se as professoras a aliar a prática da leitura à prática da escrita, por entender que, no processo de instrumentalização, elas são atividades que se complementam porque a escrita aciona outros mecanismos de reflexão e permite alcançar níveis de desempenho quanto aos usos da linguagem que a leitura sozinha não dá conta.

Concorda-se com Matencio (1994), quando afirma que o professor, a exemplo de outros profissionais, deve produzir conhecimentos na área em que atua, para não correr o risco de ser reprodutor de papéis. Entretanto, o que se conseguiu foram anotações sobre as reações das crianças diante de certa obra, poucas análises das leituras didáticas e, a muito custo, a história de leitura de cada uma.

Em particular, na alfabetização é necessário que seja feito um registro das atividades realizadas: o que deu certo, o que deu errado, o que foi satisfatório, o que poderia ser diferente daquilo previsto no livro didático, uma vez que este apresenta as atividades numa sequência, numa previsibilidade de resultados, como se as crianças aprendessem num mesmo ritmo, como se a leitura de mundo que trazem para a escola não tivesse a menor importância. Nesse sentido, alertam os autores do livro adotado na alfabetização.

Uma aprendizagem mecânica do ler e escrever que não se apoie em ideias e conhecimentos adquiridos pela criança sobre a língua escrita, que não venha acompanhada de uma real compreensão dos usos e funções da linguagem, que não esteja sustentada em um interesse em comunicar e compreender é seguramente útil (Cocco, Hailer, 1995).

Esta experiência foi enriquecida, também, nos momentos de tensão, quando o fato de as crianças estarem mais participativas era visto como um bom sinal, mas também como um problema, principalmente na turma de alfabetização. "As crianças estão impossíveis", foi um desabafo que nos levou à seguinte explicação: se na hora da leitura das obras infantis as crianças eram estimuladas a falar e a brincar, era natural que na hora das atividades de alfabetização elas falassem e continuassem no clima.

Nesse sentido, concordo, em parte, com Cardoso (1994) que, citando Stenhouse,

afirma: "Somente um professor pode modificar um outro professor". E, em suma, essa experiência demonstra que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e demanda constante reflexão e adaptação por parte dos professores. A interação entre teoria e prática, aliada ao diálogo franco e à sensibilidade às necessidades dos alunos, é essencial para promover um ensino de qualidade e significativo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, buscou-se investigar o processo de formação de leitores à luz de um referencial teórico-metodológico sobre leitura e literatura para crianças e jovens. O objetivo era não apenas possibilitar uma alfabetização em que o ato de ler fosse uma atividade geradora de significados para a criança, mas também permitir às professoras envolvidas no trabalho um redimensionamento de suas práticas de leitoras.

Nesse sentido, avalia-se essa experiência como positiva, tendo em vista as seguintes evidências: as crianças iniciaram-se como leitoras e escritoras, estabelecendo uma relação efetiva e afetiva com a linguagem. As professoras inseriram-se num processo conscientizador acerca da atividade leitura e, conseqüentemente, numa relação crítica e prazerosa com o livro, condição fundamental para exercer a tarefa de formar leitores. Quanto ao pesquisador, contribuiu para o fortalecimento de antigas convicções acerca do papel da literatura como capaz de proporcionar significativas transformações, em nível individual e social, para crianças e adultos.

Ao finalizar o trabalho, retomam-se as principais questões que nortearam a pesquisa: Quais as possibilidades de a criança iniciar o processo de letramento com a ajuda da literatura, numa perspectiva mais ampla e significativa? Como o referencial sobre leitura e sobre literatura possibilita, ao professor, realizar o movimento entre teoria e prática, isto é, como o professor se coloca como mediador entre a criança e o livro?

Os resultados evidenciaram que as crianças foram se constituindo, ao mesmo tempo, em níveis diferenciados, alfabetizadas e leitoras, num processo de codificação do sistema da escrita, de interlocução com o texto, de construção e negação de significados, de descoberta de sentidos, sobretudo, numa relação prazerosa com a obra literária, fruto de experiências marcantes de fruição e apreciação estética. Elas produziram textos que apresentam sinais evidentes de estruturação narrativa, com coesão, com significados, frutos de uma atividade criativa e expressiva sobre a linguagem.

Por outro lado, as professoras puderam direcionar o trabalho com o livro e as atividades de alfabetização numa perspectiva ampla de leitura, de modo que as crianças se colocassem como sujeitos questionadores e tivessem uma atitude inquieta, atenta, perante elas próprias, os outros e o mundo. E, finalmente, a literatura para crianças e jovens possibilitou, através da mediação, uma prática enriquecedora e significativa, tanto para as crianças como para as professoras.

No entanto, reconhece-se que a análise que ora se faz tem seus limites, visto que o

olhar de pesquisador certamente não consegue abarcar toda a riqueza de uma experiência como esta. Além disso, é importante ressaltar que o ato de ler extrapola os muros de uma escola, colocando muitos significados nas entrelinhas, que o pesquisador, as crianças e as professoras construíram.

Durante o processo, observaram-se crianças tímidas, que raramente manifestavam o desejo de ler, outras fazendo pose de leitoras, segurando o livro da mesma forma que faziam, realizando baixinho a leitura. Isso significa que fazer avaliações fechadas, tais como: "Essa criança leu mais, aquela leu menos, essa demonstrou muito interesse pelo livro, aquela menos", constitui um risco, visto que muitas não exteriorizaram, verbalmente, suas opiniões, suas mudanças.

Por fim, este trabalho reforça a importância da efetivação de práticas pedagógicas que tenham a literatura como alicerce, o que implica na inserção do professor num processo contínuo de formação, na busca por uma educação mais crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2004.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura** – 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.
- CAMARGO, M. A.; SILVA, M. J. A literatura infantil como um recurso pedagógico indispensável. **Revista ESPACIOS**, v. 41, n. 09, 19 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410913.html>>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. 49ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.
- HELD, J. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2003.
- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- REGO, T., C. **Vygostsky: uma perspectiva histórica-cultural da educação**. 2ª ed. Vozes, Rio de Janeiro, 1995.
- SANTOS, A. B. Literatura infanto juvenil na escola: nutrindo o imaginário e denunciando os problemas sociais. **Revista Educacional da Sucesso**, v. 2, n. 1, p. 43–51, 2022. Disponível em: <<https://facsu.edu.br/revista/wp-content/uploads/2022/04/5.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- SILVA, Greice; ARENA, Dagoberto. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. Alabe. **Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura**. 3. 10.15645/Alabe. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/274183953_O_pequeno_leitor_e_o_processo_de

_mediacao_de_leitura_literaria/citation/download>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.