



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**A LEITURA DE LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DA
ALFABETIZAÇÃO: Contribuições para potencializar a atribuição de
sentidos aos textos.**

Vanessa de Souza Silva Cainelli

Rio de Janeiro
2021

**A LEITURA DE LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO:
Contribuições para potencializar a atribuição de sentidos aos textos.**

Vanessa de Souza Silva Cainelli

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2021, como quesito para obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Professora Doutora Ana Crélia Penha Dias.

Rio de Janeiro
2021

CIP - Catalogação na Publicação

CC1351 Cainelli, Vanessa de Souza Silva
A leitura de literatura nos anos iniciais da alfabetização: Contribuições para potencializar a atribuição de sentidos aos textos. / Vanessa de Souza Silva Cainelli. -- Rio de Janeiro, 2021. 129 f.

Orientadora: Ana Crélia Penha Dias.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional, 2021.

1. Alfabetização. 2. Educação literária. 3. Literatura infantil e juvenil. 4. Literatura como um direito. I. Dias, Ana Crélia Penha, orient. II. Título.

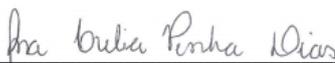
**A LEITURA DE A LEITURA DE LITERATURA NOS ANOS INICIAIS
DA ALFABETIZAÇÃO: Contribuições para potencializar a atribuição de
sentidos aos textos.**

Vanessa de Souza Silva Cainelli
Orientadora: Professora Doutora Ana Crélia Penha Dias

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2021, como quesito para obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa.

Aprovada em: 31/08/2021

Examinada por:



Presidente, Professora Doutora Ana Crélia Penha Dias, Orientadora

Professor Clécio Bunzen – Universidade Federal da Paraíba – membro externo

Professora Marcos Vinícius Scheffel – UFRJ/PROFLETRAS – membro interno

Professora Maria Fernanda Alvito Pereira de Oliveira – UFRJ – membro interno

Professora Leonor Werneck dos Santos – UFRJ, Suplente

Em virtude da pandemia do coronavírus, a banca de arguição foi realizada remotamente, e apenas a orientadora assinou a folha de aprovação.

Rio de Janeiro
2021

RESUMO

A LEITURA DE LITERATURA NOS ANOS INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA POTENCIALIZAR A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS AOS TEXTOS.

Vanessa de Souza Silva Cainelli

Orientadora: Profa. Dra. Ana Crélia Penha Dias

Essa dissertação de mestrado é fruto de um projeto de intervenção que foi idealizado e planejado para ser executado no CIEP Patrice Lumumba, escola do município do Rio de Janeiro, RJ, com alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2020, ano este, em que fomos surpreendidos pela pandemia do Covid 19, o que nos impediu de aplicá-lo efetivamente em sala de aula, visto que as aulas presenciais foram suspensas ainda no primeiro semestre, não tendo retornado até o final daquele ano letivo. Portanto, foi repensada pela coordenação nacional do Proletras e publicada através da Resolução nº 003/2020 novas normativas que permitiram tornar as dissertações daquele ano em pesquisas propositivas, que não precisassem necessariamente ser executadas em sala de aula, já que estávamos distanciados de nossos alunos. Assim, essa dissertação se propõe a apresentar propostas teórico-metodológicas que visam promover a leitura de literatura como experiência no Ensino Fundamental I, sendo expostas em formato de roteiro, contendo sugestões de atividades ou estratégias que poderão tornar a experiência de leitura literária mais significativa para os alunos no período da alfabetização, contribuindo para a formação deles como leitores literários, tornando-os mais capacitados a ampliar sua leitura a partir da leitura de mundo, avançando para a leitura da palavra, sendo a literatura uma grande aliada nesse processo, visto que nela o mundo é apresentado de certa forma condensado, fornecendo ao leitor experiências e vivências que o permite de certa forma realizar a leitura do mundo ao seu redor. Para a realização da experiência literária escolhemos a obra *Os colegas* de Lygia Bojunga, que é uma narrativa longa, uma experiência rara na educação pública nos anos iniciais. Tivemos como fundamentos deste trabalho de pesquisa, reflexões sobre o processo de alfabetização caminhando junto à leitura de literatura, tendo como referencial teórico Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, Ana Luiza B. Smolka, Michèle Petit, Teresa Colomer, Cecília Bajour e Paulo Freire, dando especial ênfase às reflexões sobre as desigualdades educacionais existentes em nosso país, defendendo a educação literária como um direito que deve ser concedido a todo cidadão, em consonância com as concepções de Antonio Candido, Michèle Petit e Silvia Castrillón.

Palavras-Chave: Alfabetização; educação literária; literatura infantil e juvenil; literatura como um direito.

ABSTRACT

LITERATURE READING IN THE EARLY LITERACY YEARS: CONTRIBUTIONS TO POTENTIALIZE THE ATTRIBUTION OF MEANINGS TO TEXTS.

Vanessa de Souza Silva Cainelli

Advisor: PHD Ana Crélia Penha Dias

This master's thesis is the result of an intervention project that was conceived and planned to be implemented at CIEP Patrice Lumumba, a school in the municipality of Rio de Janeiro, RJ, with students from the 3rd year of elementary school in 2020, this year, in which we were surprised by the Covid 19 pandemic, which prevented us from applying it to the classroom, as classroom classes were suspended even in the first semester, not having returned until the end of that school year. Therefore, it was rethought by the national coordination of Profletras and published through Resolution No. 003/2020 new regulations that made it possible to turn that year's dissertations into purposeful research, which did not necessarily need to be carried out in the classroom, as we were far from our students. Thus, this dissertation proposes to present theoretical-methodological proposals that aim to promote the reading of literature as an experience in Elementary School I, being exposed in a script format, containing suggestions for activities or strategies that can make the literary reading experience more related to the students in the literacy period, contributing to their formation as literary readers, making them more capable of expanding their reading from the reading of the world, advancing to the reading of the word, and literature been a great ally in this process, since in literature the world is presented in a condensed way, providing the reader with experiences and experiences that allow them to read the world around them. For the realization of the literary experience, we chose the work *The colleagues* by Lygia Bojunga, which is a long narrative, a rare experience in public education in the early years. We had as foundations of this research work, reflections on the literacy process walking along with the reading of literature, having as theoretical reference Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, Ana Luiza B. Smolka, Michèle Petit, Teresa Colomer, Cecília Bajour and Paulo Freire, giving special emphasis to reflections on educational inequalities existing in our country, defending literary education as a right that must be granted to every citizen, in line with the conceptions of Candido, Michèle Petit and Silvia Castrillón.

Keywords: Literacy; literary education; children's and youth literature; literature as a right.

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos alunos que já passaram e ainda passarão em minha vida, pois são a minha motivação para melhorar e aperfeiçoar a minha atuação como educadora. Todo o esforço é por eles e para eles e também a todas as pessoas comprometidas com a formação do leitor e com a melhoria na educação pública de nosso país.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por estar sempre comigo e por que me manteve resiliente em diversos momentos de hesitação e cansaço.

À minha mãe (*in memoriam*), por ter sido uma verdadeira inspiração para mim de sensibilidade, integridade e força.

Ao meu esposo, Wesley Cainelli, por ser o meu grande incentivador nesta jornada e por acreditar que eu era capaz até mesmo nos momentos em que eu não acreditava.

Ao meu pai, por seu exemplo de humildade e dedicação.

Aos meus familiares, que mesmo distantes, sempre se mostraram presentes com palavras de apoio e também com orações.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Crélia Penha Dias, pelas imensas contribuições durante o percurso realizado, pela paciência, companheirismo, incentivo e por ser um exemplo de mulher e profissional incrível que luta incansavelmente pela defesa da literatura e na busca por uma educação mais justa e igualitária.

Aos meus queridos colegas da turma 06 do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ, pela amizade, companheirismo e pelas ricas trocas e contribuições durante todo o processo. É confortante saber que existem pessoas tão incríveis e dedicadas que transpõem tantos obstáculos diários para se reinventarem e contribuírem com a melhoria da educação de nosso país.

Aos professores do Profletras por todas as reflexões sobre o ensino da língua e da literatura para que minha prática pedagógica se tornasse ainda mais inovadora e criativa.

LIVRO: a troca

*Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena
os livros me deram casa e comida.*

*Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo;
em pé, fazia parede, deitado, fazia degrau de escada;
inclinado, encostava num outro e fazia telhado.*

*E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá
dentro pra brincar de morar em livro.*

*De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto
olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois,
decifrando palavras.*

*Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça.
Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto
mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando
de consertar o telhado ou de construir novas casas.*

*Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava
a minha imaginação.*

*Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia;
e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no
mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu,
era só escolher e pronto, o livro me dava.*

*Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca
tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas –
é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no
livro, mais ele me dava.*

*Mas, como a gente tem mania de sempre querer mais,
eu cisei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar
tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com
outros, e levantar a casa onde ela vai morar.*

Lygia Bojunga¹

¹ In: *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. 4. ed. 2. imp. Rio de Janeiro: Agir, 2001, p. 7.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1. LEITURA LITERÁRIA E ESCOLA	17
1.1 História da educação no Brasil e a escolarização da literatura infantil.	17
1.2 O papel da Leitura de Literatura na escola.....	34
1.2.1 Leitura e literatura na primeira infância.....	39
1.2.2 Leitura compartilhada e a importância do mediador.....	43
1.3 Leitura e formação de professores.....	47
2 ALFABETIZAÇÃO E ESCOLA	54
2.1 Alfabetização: muito além de um método.....	54
2.2 Alfabetização num processo de interação social.....	63
2.3 Alfabetização e educação literária podem caminhar juntas?.....	72
3. A PESQUISA	78
3.1 Contexto da pesquisa.....	78
3.2 O método.....	82
3.3 Contexto pandêmico e o ensino remoto.....	85
3.3.1 Ensino remoto público x privado.....	87
3.3.2 Ensino de leitura e literatura de forma remota é possível?.....	91
3.4 Da obra selecionada para a experiência de leitura.....	93
3.5 A proposta pedagógica.....	101
3.5.1 Roteiro para a leitura literária.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Imagem retirada do livro didático de Língua Portuguesa do 1º ano da Coleção Aprender juntos, do PNLD de 2019 a 2022, p. 160 e 161.....	68
Figura 2	Imagem retirada do Material Didático Carioca de 2019 do 2º ano, p.17.....	69
Figura 3	Imagem retirada do Material Rioeduca do 2º Bimestre de 2021 do 1º ano, p. 63.....	70

INTRODUÇÃO

Antes de expor o objeto motivador deste trabalho e o que tem me impulsionado para este processo de investigação e reflexão, gostaria de voltar um pouco ao passado e citar fatos sobre a minha memória como leitora, pois acredito que esta trajetória tenha me conduzido até aqui. Além disso, creio também que esse exercício de elaboração da autobiografia de leitor abre a reflexão para a importância que a literatura tem na formação do indivíduo, ajuda na apropriação dos textos, na construção da subjetividade do sujeito e na produção de sentidos, conforme aborda Rouxel (2013). Essa importância da literatura na formação do indivíduo será fortemente defendida no decorrer desta pesquisa.

O meu encantamento pela leitura de literatura surgiu primeiramente na escola, já que, em minha família, a leitura girava em torno de livros religiosos - o que também contribuiu grandemente para a minha formação como leitora, pois a leitura era uma prática sim em minha casa -, mas os textos literários de literatura infantil e juvenil foram apresentados a mim pela escola - mais especificamente, pelo CIEP 237 Jornalista Wladimir Herzog, no município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro, a minha cidade natal. Nessa escola, cursei os anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 1992, quando a unidade escolar havia acabado de ser edificada. Ela fazia parte do projeto de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, tendo sido construída durante a segunda gestão de Brizola como Governador do Estado do Rio de Janeiro (falaremos mais adiante, no terceiro capítulo, sobre a importância dos CIEP's para a educação, detalhando melhor o projeto, sua estrutura e o objetivo original desses espaços escolares, mas iremos nos ater agora à demonstração do quanto uma escola que pertencia a esse projeto educacional inovador de governo pôde fazer a diferença na vida de uma criança que estava adentrando no Ensino Fundamental, oriunda de uma família humilde, com poucos recursos financeiros, mas que teve o encantamento despertado pela leitura ao se ver inserida em um espaço onde a leitura e a escrita eram estimuladas). Essa história começa pela memória da minha fascinação ao entrar pela primeira vez numa biblioteca cheinha de livros todos novinhos! O espaço era lindo, organizado e estimulante. Lembro que as turmas eram levadas até a biblioteca e incentivadas a fazerem uso daquele material. Recordo-me também de participar da contação de histórias realizadas pelas professoras e

pela bibliotecária. Já no meu último ano na escola, participei de um concurso de poesias que abrangeu toda a unidade escolar, e a minha poesia foi classificada em primeiro lugar, e eu fui contemplada com uma medalha de ouro! Esse momento foi muito simbólico e especial, pois houve a premiação dos alunos com a presença das famílias, fato marcante para uma criança. Eu tinha apenas nove anos de idade quando isso aconteceu: uma criança dessa idade, capaz de ser autora de uma poesia premiada em concurso, só foi possível porque aquele era um ambiente em que a leitura era realmente estimulada e vivenciada.

Depois dessa escola, fui estudar em outra pública estadual em São Gonçalo, o C.E. Cel. João Tarcísio Bueno, na qual cursei do 5º ao 9º ano. Esse colégio já não me marcou muito em relação a leituras e trabalhos com a literatura, tenho, portanto, poucas lembranças dessa época nesse sentido. Depois fui cursar o Ensino Médio em outra escola pública na mesma cidade, no ano de 1999. Lá voltei a ter um contato mais próximo com a Literatura, tendo lido alguns clássicos, mas não me recordo de nenhuma situação marcante de leitura: o ensino seguia o modelo tradicional, com foco nos livros didáticos e análise histórica sobre as obras; mas, mesmo assim, pude conhecer e ler Dom Casmurro, de Machado de Assis, A senhora e O Guarani, ambos de José de Alencar, Inocência, de Visconde de Taunay, dentre outros.

Tenho consciência de que essas experiências com a leitura de literatura influenciaram a escolha da minha profissão, ao me inscrever para o vestibular da UERJ no ano de 2003 e ingressar no curso de Letras no ano seguinte. Na universidade, tive contato com uma leitura literária mais crítica, mais técnica, que, porém, pouco preparava os futuros professores para o ensino de Literatura com base em experiências de leituras e ampliação do repertório literário. Como a prática pedagógica era mais voltada para o ensino de Língua Portuguesa, pude perceber que existe uma grande lacuna, no âmbito da Literatura, dos cursos de Letras para o ensino básico, pois a formação do aluno graduando (e futuro professor) é muito mais direcionada para o desenvolvimento da academia - como se os principais objetivos fossem formar críticos literários ou professores universitários. Assim, nota-se um abismo entre o que se aprende na universidade e o conhecimento que os professores precisarão ao adentrarem nas salas de aula, no que diz respeito às experiências de leitura e, principalmente, em relação à Literatura Infantil e Juvenil, conforme iremos nos aprofundar melhor nessa discussão na seção 1.3 do primeiro capítulo um pouco mais adiante.

A motivação para a realização da presente pesquisa surgiu no momento em que ingressei no ensino público como professora dos anos iniciais no Município do Rio de Janeiro, no ano de 2018. Antes disso, a minha atuação foi na rede privada, tendo atuado como professora do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, pois, por ter a Formação de Professores (nível médio) e graduação em Letras, tenho a flexibilidade de atuar em todo o ensino básico. Ao perceber a grande dificuldade enfrentada pelos alunos no processo de alfabetização, senti-me bastante intrigada, o que me motivou a buscar formas de ajudá-los nesse percurso tão conflituoso de aquisição da língua escrita para exercer a capacidade de produção, desenvolvimento e compreensão de leitura. Como educadora, tenho me sentido incomodada ao ver tantos alunos saindo dos três primeiros anos de alfabetização com muitas dificuldades em leitura e escrita: alguns sequer são capazes ainda de decodificar palavras; outros, mesmo já lendo, ainda têm muitas dificuldades para compreender e interpretar aquilo que leem. Infelizmente, esse problema vai se arrastando para os anos escolares seguintes.

Sabemos que esse cenário não é exclusivo de minha escola e se repete em diversas outras instituições educacionais básicas públicas (e algumas até privadas) de nosso país. Fazem-se necessários, primeiramente, realizarmos reflexões baseadas nos referenciais teóricos que abordam o tema e nos aprofundarmos nos fatos históricos que influenciaram a educação em nosso país, a fim de entendermos as causas e buscarmos o levantamento de possíveis estratégias para, pelo menos, amenizar a problemática da ineficiência do processo de alfabetização em nosso país e a dificuldade de os alunos desenvolverem sua compreensão leitora.

Como professora dos primeiros anos escolares, que tem vivenciado esse processo inicial de ensino-aprendizagem da língua escrita, tenho percebido, de uma forma geral, pouco ou nenhum destaque sendo dado à literatura no Ensino Fundamental - salvo algumas exceções e trabalhos individualizados de instituições no país que conseguem se destacar ao realizar um trabalho diferenciado na alfabetização, como é o caso do município de Lagoa Santa, MG -, mas, com certeza, existem muitos trabalhos de sucesso nessa área que, infelizmente, não são o padrão a ser seguido por todas as escolas públicas do país. Pude constatar, em minhas experiências e trocas com profissionais da área, que, no geral, as crianças não têm vivenciado a leitura literária como experiência nesta fase, e o ensino tem priorizado a mecânica da leitura e da escrita, o que pode estar contribuindo

para tornar o processo de alfabetização esvaziado de sentido. Sendo assim, para tentarmos compreender as possíveis causas do insucesso, realizamos nesta pesquisa, o aprofundamento histórico da educação no Brasil e a investigação sobre a educação literária que tem seus reflexos no ensino atual.

Portanto, iniciaremos o primeiro capítulo nos debruçando sobre a história da educação no Brasil, através de um recorte dos principais eventos que influenciaram o curso educacional de nosso país, e buscando entender como a Literatura esteve presente em cada fase, principalmente no que tange à Literatura Infantil e Juvenil, área de maior interesse dessa pesquisa. De acordo com o levantamento histórico realizado com base em Ribeiro (1993), Santos et al (2012), Lajolo e Zilberman (2007) e Palma Filho (2005), será possível perceber como o fato de termos tido em nosso país uma colonização escravocrata e exploradora contribuiu para estabelecer e perpetuar a situação de desigualdade educacional existente ainda hoje e como o ensino de Literatura foi e tem sido direcionado aos alunos da elite, enquanto os alunos de classes mais desfavorecidas pouco ou nenhum convívio têm com a leitura. Além disso, detectamos também que o estabelecimento de uma política neoliberal nas últimas décadas, que visa manter a máquina capitalista funcionando, tem utilizado o sistema educacional com o principal objetivo de alimentar esse sistema, formando profissionais para manter essa máquina em funcionamento, em vez de formar cidadãos críticos e plenos. Esse sistema político neoliberal tem contribuído para a permanência dessa situação de desigualdade, apesar de tantas lutas e movimentos que buscam tornar o nosso país mais democrático e com igualdade de direitos, somente isso ainda não é suficiente para mudar o curso da história e construir um país menos desigual. Defenderemos, portanto, a Literatura como um direito que deve estar disponível a todo cidadão, assim como os demais direitos fundamentais a que todo ser-humano deve ter acesso com igualdade de condições e oportunidades, indispensáveis à humanização dos indivíduos. Teremos como base teórica na defesa do tema três pilares: 1) Candido (2011), que foi sociólogo, professor universitário e crítico literário, grande defensor da Literatura como um direito do cidadão; 2) Michèle Petit (2013), antropóloga e pesquisadora francesa, que tem estudos em países da América Latina e defende a Literatura como um direito cultural, essencial para a construção e prática da cidadania; 3) Silvia Castrillón (2011), bibliotecária, autora e editora colombiana que defende a promoção da leitura e da escrita como práticas culturais fundamentais.

Na seção seguinte, abordaremos o papel da literatura na escola e o processo de escolarização pelo qual a literatura passou ao longo tempo, apropriando-se do livro para atender às suas intenções educativas, passando por um processo de “pedagogização”. A partir daí, o ensino de literatura, geralmente, passa a acontecer de forma instrumental e fragmentada e é direcionado apenas ao Ensino Médio, mantendo o Ensino Fundamental de fora e sem obrigatoriedade alguma de se trabalhar com obras literárias. Dessa maneira, fica, então, a cargo do professor trabalhar ou não com literatura, e, como a maioria não recebeu formação necessária que habilitasse e preparasse para a dinâmica de leitura literária, o mais comum é que os estudantes do Ensino Fundamental tenham pouco ou nenhum contato com a literatura. As possíveis causas e reflexões sobre essa problemática serão explicitadas no decorrer do primeiro capítulo: abordaremos a importância da literatura na primeira infância para a formação do indivíduo, potencializando sua capacidade de simbolizar, ampliar a leitura de mundo e atribuir sentidos às suas experiências de forma a vislumbrar que a vivência de leitura literária nessa fase contribui para que se crie maior familiaridade com a língua e maior encantamento pela literatura. Usaremos como referencial teórico, nesta etapa, Yolanda Reyes (2012), Michèle Petit (2009) e Paulo Freire (1989). Por se tratar de crianças ainda pequenas que não dominam as dinâmicas de leitura, daremos ênfase para a leitura compartilhada e a importância do mediador neste processo de alfabetização e formação literária dos pequenos, tendo como base teórica, principalmente, Teresa Colomer (2007) e Cecília Bajour (2012).

No segundo capítulo, voltaremos o nosso olhar mais especificamente para a alfabetização em nosso país, realizando um apanhado histórico que terá como referência o estudo realizado por Maria do Rosário Mortatti, que é uma reconstituição da história dos métodos de ensino de leitura e de escrita no Brasil; realizaremos reflexões sobre as polêmicas e discussões ocorridas durante todo o processo a respeito dos métodos, as diversas facetas da alfabetização e seus respectivos suportes teóricos, apresentando as enriquecedoras contribuições de Emília Ferreiro (1999) e Magda Soares (2020), que são referências quando se fala sobre alfabetização em nosso país; abordaremos também a importância de se desenvolver a alfabetização num processo de interação social, como defende Ana Luiza B. Smolka (2012), em que o ensino de leitura e escrita aconteça inserido em situações de leitura e escrita com ênfase em seus usos, para que a criança possa entender ser a língua escrita um instrumento social, tornando muito mais

significativo o processo de alfabetização e não apenas um exercício de codificação e decodificação de palavras; para finalizar o segundo capítulo, traremos a importante discussão a respeito de a alfabetização e a educação literária poderem caminhar juntas, principalmente nos anos iniciais de escolaridade, contribuindo, assim, para a formação literária dos alunos e, conseqüentemente, para a formação plena dos indivíduos, de maneira a torná-los capazes de fazer uso da língua como ferramenta social e cultural. Nesse ponto, vale destacar que buscamos responder à pergunta: ao caminharem juntas essas duas áreas, no processo inicial de aprendizagem da língua, estaremos contribuindo para que os leitores criem maior familiaridade com a língua escrita, sendo capazes de atribuir sentido ao mundo a sua volta, e ainda se tornem leitores de literatura em sua vida?

Por fim, no terceiro capítulo, será apresentado o contexto da pesquisa e a escola na qual o projeto de intervenção pedagógica seria realizado, que é um CIEP – e, por isso, apresentaremos também o projeto educacional responsável pela criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), como era, como funcionava, como e por que entrou em declínio, tendo como base teórica Ribeiro (1986); apresentaremos também, nesse capítulo, a obra *Os colegas* de Lygia Bojunga, que foi escolhida para a realização da experiência de leitura literária que será proposta na pesquisa, bem como a motivação para a escolha da referida obra; será apresentada uma proposta pedagógica com ênfase na leitura literária como experiência na qual defenderemos a importância deste tipo de trabalho de leitura compartilhada de acordo com Colomer (2007), Bajour (2012) e Dias (2016). Estaremos defendendo o uso das ferramentas diário de leitura, com base em Souza (2020) e Rouxel (2012), e da biografia de leitor, de acordo com Rouxel (2013). Essa proposta foi pensada para ser vivenciada numa turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, mas, devido à pandemia de Covid-19 foi interrompida, não podendo ser aplicada efetivamente, sendo, então, apresentada como um roteiro para a leitura literária em sala de aula. No decorrer do capítulo, faremos uma reflexão crítica sobre os impactos da pandemia no agravamento da crise social do país que escancarou ainda mais as desigualdades existentes e aprofundou as condições precárias de sobrevivência dos pobres no Brasil: é óbvio que a crise atingiu também fortemente o sistema educacional, ampliando as desigualdades já conhecidas e alargando ainda mais a lacuna existente entre o ensino público e privado; isso torna esse abismo ainda mais gigantesco, ao deixar fora do meio escolar milhares de crianças pobres que ficaram mais de um ano sem qualquer contato

com a escola, pois não possuíam condições nem ferramentas para acessar o ensino remoto, que foi o único meio de contato durante tal pandemia. Em meio a esse cenário, torna-se imprescindível refletirmos sobre o ensino de literatura com experiências de leitura nesse contexto de aulas remotas, se é possível que essa experiência aconteça de forma enriquecedora como esperávamos que acontecesse na forma presencial, quais seriam as perdas e se há possibilidades de conduzirmos essa proposta pedagógica para aplicação durante o ensino remoto.

Esperamos que esta pesquisa possa, ainda, apesar das dificuldades que o momento pandêmico apresenta, alcançar profissionais da área e motivá-los a buscarem novos caminhos para o ensino de literatura e para a alfabetização nos anos iniciais, impulsionando as reflexões necessárias para se realizar um trabalho mais efetivo de leitura literária a ponto de ser ela reconhecida um direito de todos os nossos alunos como cidadãos.

1. LEITURA LITERÁRIA E ESCOLA

1.1 História da educação no Brasil e a escolarização da literatura infantil.

Para compreendermos a situação atual da educação no Brasil com reflexos na escolarização da literatura infantil em nosso país, faz-se necessário voltarmos nossos olhares para o passado e explorarmos o trajeto percorrido até aqui. Esse exercício é importante não somente para conhecermos a história, mas para olharmos o passado, compreendermos os problemas do presente e podermos, sobretudo, atuar sobre ele.

Nesse sentido, faremos uma breve retrospectiva histórica da educação no Brasil, realizando um recorte de alguns fatos históricos da colônia até os anos 2000 e seus reflexos na escolarização da literatura infantil - nossa principal área de interesse aqui -, trazendo à tona também acontecimentos marcantes que influenciaram o processo educacional do país. Evidentemente, não abordaremos tudo, pois seriam necessários um estudo muito mais aprofundado de cada época e uma pesquisa muito mais robusta sobre o tema. Iremos nos ater aos eventos que acreditamos terem influenciado os processos educacionais e literários e que explicam a problemática pedagógica de nossos dias. A análise histórica presente nesta pesquisa foi baseada em estudos apresentados nas obras de Ribeiro (1993), Santos et al (2012), Lajolo e Zilberman (2007) e Palma Filho (2005).

Iniciando nosso estudo, destaca-se que o período colonial do Brasil é marcado pelo predomínio de mão de obra escrava e pela soberania dos senhores de terra que tinham autoridade ilimitada e possuíam grandes propriedades. Essa forma de colonização exploradora e escravocrata no Brasil contribuiu grandemente para o florescimento de uma sociedade patriarcal fortemente marcada por hierarquias arbitrárias.

A economia predominante na época era agrícola e rudimentar, o poder estava concentrado nas mãos de uma minoria dominante, e não havia necessidade de muitas pessoas instruídas naquela sociedade, mas sim de uma massa populacional submissa e iletrada. Esse domínio foi fortemente disseminado pelos jesuítas através da Companhia de Jesus, que, ao catequisar os índios e garantir a conversão deles à fé católica, assegurava que eles se mantivessem fiéis e pacíficos perante os seus senhores. O pequeno índio era

visto como “tábula rasa”, capaz de aprender os conceitos cristãos mais facilmente que os índios adultos.

Assim, a educação básica, inicialmente, era voltada para os curumins com o objetivo de mantê-los submissos, adeptos da fé católica e adaptados para a mão de obra; depois, a educação foi se estendendo aos filhos dos colonos. Já a educação média era voltada para os homens das classes dominantes, e a educação superior, para os filhos dos aristocratas que quisessem seguir a carreira sacerdotal. Os demais deveriam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, e voltariam ao Brasil como letrados que ocupariam cargos administrativos no país. Aos poucos, a Companhia de Jesus foi afastando-se do objetivo primordial de apenas catequizar e tornou-se a grande responsável por estabelecer uma educação para a formação das elites, destinando o povo, por muito tempo, à exclusão do cenário educativo. Esse modelo de educação permaneceu por todo o período colonial, imperial e republicano, sem grandes alterações estruturais, pois reforçava o modelo socioeconômico e político vigente na sociedade.

As concepções de infância vão mudando com o passar do tempo: vindo o período de escravidão negra, a representação de infância passa de tábula rasa para mão de obra “útil”, na qual as crianças eram vistas apenas como uma ferramenta de trabalho, desprovidas de qualquer direito desde o nascimento, inclusive sendo separadas de suas mães logo cedo para serem vendidas. No entanto, essa concepção muda totalmente quando se considera os filhos das elites: esses eram vistos como um instrumento do Estado para a formação de uma sociedade civilizada (a educação moral acontecia no seio do lar e a escola ficava responsável pela instrução, já que tinham acesso a educação e lazer). Quanto ao gosto pela leitura, isso se intensifica no interior das famílias que se baseiam nos moldes civilizatórios europeus, assumindo uma forma em miniatura da sociedade idealizada pela elite. A leitura se fortalece justamente nesse ambiente, tendo em vista que consiste em uma atividade adequada ao contexto de privacidade próprio da vida doméstica da alta classe.

Em meados do século XVIII, a Europa passava pela Revolução Industrial, trazendo novos rumos para a sociedade, conforme aborda Lajolo e Zilberman (2007):

À revolução industrial, (...) se associam tanto o crescimento político e financeiro das cidades, como a decadência paulatina do poder rural e do

feudalismo remanescente desde a Idade Média. A urbanização, por seu turno, se faz de modo desigual, refletindo as diferenças sociais: do lado de fora localiza-se o proletariado, constituído inicialmente pelas pessoas que haviam se mudado do campo para a cidade; no coração do perímetro urbano, a burguesia, que financia, com os capitais excedentes da exploração das riquezas minerais das colônias americanas ou do comércio marítimo, as novas plantas industriais que se instalam e a tecnologia necessária a seu florescimento (p. 15).

Nesse período, Portugal passou por uma série de reformas educacionais que repercutiram no Brasil, principalmente a retirada do poder educacional da Igreja, colocando-o sob posse do Estado - reflexos desse momento em que florescia a industrialização na Europa. Assim, torna-se a educação voltada exclusivamente para os interesses do Estado, como até hoje vemos.

Em relação à leitura, não existia ainda uma literatura infantil brasileira, nem mesmo literatura própria para o público geral. O que se via por aqui eram traduções e adaptações de obras que faziam sucesso pela Europa: “as primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 14) e eram direcionadas às crianças das elites, público que tinha acesso a esse tipo de material. No entanto, as obras que circulavam em Portugal e eram trazidas para cá não passavam por uma tradução para o português do Brasil, isso tornava as obras muito distantes da língua materna dos pequenos leitores. Essa insatisfação do mercado interno, trouxe adaptações da literatura infantil para o mercado brasileiro, conforme aborda Lajolo e Zilberman (2007).

No início do século XIX, com a fuga da Família Real para o Brasil e a transferência da corte portuguesa para nossas terras, houve algumas mudanças no cenário educacional e cultural do país. Acontece uma espécie de revolução cultural no Rio de Janeiro, que se torna a capital do Império. Em 1808, é fundada, na cidade, a primeira imprensa régia, e ocorre o lançamento do jornal “A gazeta do Rio de Janeiro”, possibilitando a circulação de informação no país.

D. João VI, já habitado no Brasil, agiu com grande influência na educação, ao priorizar o ensino superior, demonstrando suas intenções aristocráticas. O ensino primário ficou, portanto, esquecido, e o povo continuou fazendo parte da massa iletrada e sem acesso aos centros educacionais.

Em 1831, houve um período de ausência de poder no Brasil, pois D. Pedro I havia abdicado de seu trono, e o seu herdeiro tinha apenas 5 anos; com isso, estabeleceu-se o

Período Regencial. Nesse período, inicialmente se instituiu uma Regência Trina, que era composta por um representante dos militares, um dos liberais e outro dos conservadores. Havia muitos conflitos de poder entre as tendências políticas representadas pelas alas liberal e conservadora, e várias correntes ideológicas disputavam espaço no cenário político.

Além dos conflitos políticos, viam-se avolumar muitas revoltas provinciais separatistas no território brasileiro, logo, com o intuito de se conter essas rebeliões provinciais e, juntamente com elas, a pressão dos setores políticos liberais para realizar um processo de descentralização do cenário político, estabeleceu-se, em 1834, o Ato Adicional que foi uma emenda constitucional - resultado de um acordo entre os liberais e conservadores, o qual propunha um conjunto de alterações introduzidas na Constituição de 1824.

Por meio desse dispositivo legal, foram realizadas significativas reformas no texto constitucional, e isso trouxe consequências também para a educação no país. A responsabilidade educacional foi descentralizada, assim, as províncias ficaram responsáveis por promover e regular o ensino primário e médio, e o poder central, por legislar e controlar o ensino superior. No entanto, as províncias não cumpriram seu papel por falta de recursos financeiros e falha na arrecadação tributária destinada à educação. Isso resultou num grande abandono da educação básica, abrindo caminho para que instituições particulares assumissem a educação no nível médio e para que a classe dominante estivesse cada vez mais preparada para o ingresso no ensino superior. Esse fato teve grande contribuição para se estabelecer ainda mais um considerável elitismo e desigualdade educacional entre as classes. Conforme relata Ribeiro (1993):

No século XIX, uma das características do ensino secundário, era a de se voltar totalmente para o preparo dos alunos para o ingresso na escola superior, devido à pressão exercida pela classe dominante que desejava que seus filhos fossem reconhecidos rapidamente como "os homens cultos do país" (p.17).

Machado de Assis, em sua crônica "Analfabetismo", produzida no ano de 1876, faz uma crítica a essa desigualdade educacional instalada no país, ressaltando que havia um alto nível de analfabetismo no Brasil e que não era possível considerar que existia uma opinião pública nacional, pois a maioria do povo era analfabeta. Abaixo destacamos trechos da referida crônica:

(...) – A nação não sabe ler. Há 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não leem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meireles Queles: é não saber o que ele vale, o que ele pensa, o que ele quer; nem se realmente pode querer ou pensar. 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber por que nem o quê. Votam como vão à festa da Penha, – por divertimento. A constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado.

(...) – As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político. Não se deve dizer: “consultar a nação, representantes da nação, os poderes da nação”; mas – “consultar os 30%, representantes dos 30%, poderes dos 30%”. A opinião pública é uma metáfora sem base: há só a opinião dos 30%. Um deputado que disser na Câmara: “Sr. Presidente, falo deste modo porque os 30% nos ouvem...” dirá uma coisa extremamente sensata. (ASSIS, 1994)

Essa brilhante crônica faz parte da série intitulada “Histórias de 15 dias”, nela, a questão do analfabetismo é exposta de forma minuciosa. Na obra citada, o escritor revela as sutilezas que transpassam a falsa democracia brasileira oitocentista e faz duras críticas à noção de opinião pública que encobre um grande mal da sociedade brasileira, o analfabetismo. De acordo com o texto, 70% da população era analfabeta e ficava às margens da sociedade. Uma crítica também é feita ao papel do jornalismo, já que a maioria da população era analfabeta e não podia assimilar o conteúdo proveniente da imprensa, tornando-o vazio de significado. Machado de Assis afirma ainda que a república é uma “metáfora sem bases”, o que denuncia a lacuna existente entre o discurso político, o jornalismo que vinha da cultura letrada e a população analfabeta. O cronista delata em sua obra que os leitores analfabetos eram mal informados, sem senso crítico e facilmente manipuláveis: votavam “por divertimento”. Esse analfabetismo resultava na alienação do povo brasileiro e demonstrava uma triste marca em nossa sociedade, o legado da grande exclusão social construída em anos de exploração e desigualdade.

No início da República, surgiram várias propostas de reformas educacionais que aspiravam a promover uma inovação no sistema de ensino, dentre elas: a Reforma de Benjamin Constant (1890), o Código Eptácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia (1911), Reforma de Carlos Maximiliano (1915) e Reforma de Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). Cada uma delas era influenciada por pensamentos filosóficos:

Há alternância no pensamento filosófico que influenciava estas reformas. O positivismo, de orientação cientificista e pragmática, havia reunido adeptos no Brasil e estava presente nas reformas de Benjamin Constant e Rivadávia

Correa, enquanto que o pensamento liberal fundamentado na igualdade de direitos e oportunidades, destruição de privilégios hereditários, respeito às capacidades individuais e educação universal, influenciou as reformas de Epiácio Pessoa, Carlos Maximiliano e Luiz Alves (RIBEIRO, 1993, p. 18).

As referidas reformas não obtiveram sucesso, visto que não havia o apoio político das elites, que viam essas propostas como ameaça aos valores e padrões defendidos pela mentalidade aristocrática-rural: numa sociedade agrícola, somente a elite precisava ser letrada. Não houve, portanto, grandes transformações no ensino público, e o ensino tradicional permaneceu predominante nesse período. A elite dominante, sabendo da ineficiência do ensino público, preferia valorizar as escolas particulares e investir nelas, pois era para lá que seus filhos eram enviados, a fim de serem preparados para o ingresso no ensino superior. Garantiam, dessa forma, que fosse perpetuado hereditariamente o domínio da sociedade por esse grupo: seus filhos, ao se formarem, tornariam-se os novos administradores do país.

Ainda nesse século, a industrialização também encontra seu terreno em nosso país, período em que se estabeleceu uma grande estratificação social bem mais relevante que o século anterior e houve uma ascensão da pequena burguesia (o fortalecimento das camadas médias e o crescimento urbano):

(...), pois é na cidade que se alojam e se alastram os novos grupos sociais. E estes são: a alta burguesia, vinculada à indústria, ao comércio e às finanças; a pequena burguesia, dependente da máquina administrativa, privada e (principalmente) pública; o proletariado urbano, de que fazem parte operários, serventes, domésticos, etc (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 48).

Os burgueses se revelaram como uma classe reivindicadora e atuaram sobre a educação do país, tendo acesso, portanto, à educação da elite da mesma forma que a aristocracia. A burguesia estava sendo notada e intensificando o seu desejo por mudanças, já que se encontrava inconformada com o poder oligárquico que se revezava no comando do país - poder esse que prejudicava o setor industrial em crescimento. Esse período da Velha República foi movimentado por grandes acontecimentos: podemos citar as diversas revoluções sociais, o Tenentismo, as ações do Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna e a inserção das correntes de pensamentos filosóficos – escolanovistas, que eram liberais, e católicos, que eram conservadores. Tudo isso vai sendo assimilado pela educação e influenciando o sistema escolar nesse período.

Dentre os acontecimentos relatados acima, que tiveram grande influência na educação, gostaríamos de destacar o movimento escolanovista. Iniciado na Europa no final do século XIX, propõe uma série de reformas educacionais, colocando o aluno como o centro do processo de construção do conhecimento e valorizando as aptidões percebidas em cada um além de incentivar a aprendizagem na vida cotidiana, a partir de aplicações práticas. Tal movimento defende a educação como algo fundamental para a construção de uma sociedade fundamentada em ideais democráticos, justos e igualitários.

No Brasil, a Escola Nova, liderada por educadores de profissão, reivindicava a criação de um sistema de ensino mais adequado às necessidades brasileiras, visando a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Esses profissionais acreditavam que esse era um modelo educacional mais democrático, centrado na diminuição das diferenças sociais. O movimento provocou reformas educacionais em vários estados brasileiros na época, especificamente no ensino primário.

De 1920 a 1929, teremos reformas educacionais estaduais a nível primário: a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925; a de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, em 1927; a de Fernando Azevedo, no então Distrito Federal, em 1928; e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, também em 1928. Podemos falar numa "aliança" entre os modelos educacional e econômico-político. Era o liberal pragmatismo da Escola Nova influenciando estas reformas pedagógicas (RIBEIRO, 1993, p. 20).

A burguesia passou a defender a instrução escolar para as populações despossadas do campo que foram ocupando posições nas fábricas instaladas nas cidades. Era necessário, no novo sistema fabril, alguma educação básica para que o operário pudesse exercer suas atividades, forçando, assim, a institucionalização do sistema escolar no Brasil, com a qual a educação primária passa a ser obrigatória.

Nas primeiras décadas do século XX, apesar de já ser a República um novo sistema de governo, as desigualdades continuavam profundas: a economia era frágil e arcaica, e a cidadania não era experimentada em sua plenitude pela maioria da população. Isso causou inúmeras revoltas populares. Com a oligarquia já em declínio, houve um grande impulso na industrialização e, conseqüentemente, o fortalecimento da burguesia.

A literatura infantil da época, então, tornava-se mais autônoma e criativa e, ao contrário da fase anterior, criaram-se inúmeras obras originais, que se dividem em dois grupos distintos: em um deles, predomina-se o domínio do campo como cenário para o

desenvolvimento da ação, no outro, estabelece-se a fixação de um elenco de personagens que transitam de um livro a outro - Monteiro Lobato foi o autor que mais priorizou o segundo formato. Lajolo e Zilberman (2007) abordam sobre o que acontece com a literatura infantil na época:

solidifica-se um universo mítico na literatura infantil, procedente da fixação de um espaço e de modelos predominantes de personagens, recorrentes ao longo do tempo e que se projetam nas fases subsequentes. Foi onde a criatividade se mostrou mais forte, embora o sucesso obtido decretasse a necessidade de reinventar tudo de novo, para não repetir conquistas precedentes. (p. 81)

Na década seguinte, chega o fim da República Velha, e acontece a tomada de poder por Getúlio Vargas. Com ele, revela-se a predominância do pensamento conservador católico em detrimento do pensamento liberal e inovador dos pioneiros escolanovistas. A ideologia católica é pautada no período em que a Igreja dominava as relações sociais e políticas e defende que os problemas da sociedade atual se deviam ao afastamento de Deus; sob essa ótica, buscou-se reestabelecer os antigos valores cristãos, idealizando que essa seria a solução para a crise do país. Isso traz grande influência para a educação do período, pois a filosofia pedagógica também segue os padrões conservadores católicos, valorizando o ensino religioso, o que podemos ver ainda alguns reflexos em nossos dias.

Contudo, o cenário era fragmentado entre as duas vertentes e, desse modo, a educação passava a ser a principal área de confronto ideológico. Porém, ambos os lados concordavam que a forma de organização pedagógica a ser adotada definiria os rumos a serem tomados pela sociedade, por isso, era tão importante defender suas respectivas ideologias. Esse conflito teve reflexos também na literatura, pois colocava de um lado os adeptos da escolanovista, defensores de uma pedagogia laica, fundamentada pelas conquistas da ciência moderna, e de outro lado, os defensores da pedagogia tradicional, que se pautava nos conhecimentos e valores católicos. Em vários livros de literatura da época, essa temática vem à tona, tentando “conciliar as recentes descobertas da Astronomia, Genética e Biologia, com os dogmas consagrados do cristianismo” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 75).

O regime educacional da época, liderado pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, trouxe muitas reformas e medidas substanciais que atingiram diretamente a educação do país, impondo um sistema nacional de ensino. O ministro,

através de decisões governamentais, cria medidas unificadoras, que passam a ser regulamentadas por leis federais, válidas para todos, que visam reduzir a autonomia dos estados, definir os currículos, conteúdo e livros didáticos para os níveis primário e médio, determinar o investimento de 10% do orçamento público da União e 20% do orçamento dos Estados com Educação. Além disso, ele faz a Reforma do Ensino Secundário, a Reforma Universitária, cria a Universidade do Brasil e o Serviço Nacional da Indústria (Senai). Apesar de todas essas iniciativas, as massas trabalhadoras continuavam em desigualdade em relação à educação oferecida às elites do país. A Educação continuava tendo dificuldades para se alavancar no Brasil.

Nessa época, a literatura infantil tem um campo muito fértil, muitas são as narrativas populares disponíveis. O Estado investe na educação, e o regime, autoritário e centralizador explora o espírito patriótico e nacionalista na literatura, gerando um grande contraste em relação ao período anterior, o qual era precário em obras literárias para os infantes.

No entanto, esse florescimento, tanto no âmbito literário quanto na criação de Leis e órgãos de amparo que favoreçam os menores, não acontece por acaso, mas deve-se à mudança na representação da infância que acontece em nosso país, nesse momento de grande ascensão da classe burguesa. As crianças, nesse período, são vistas como um adulto em potencial, que precisa ser educado e preparado para no futuro estar inserido no mercado de trabalho, alimentando a máquina capitalista. Dessa forma, a educação passa a ser sistematizada como um processo para se ter sucesso nas relações de trabalho mercantil, e, para isso, a escola começa a exercer o papel de reproduzir uma educação utilitária, tornando-se obrigatória, a partir daí, a frequência escolar.

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo industrial engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora isso é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (ROMANELLI, 1998 p. 59).

Esse estado de aparente evolução aqui no Brasil não atingiu a todos da população da mesma forma, trazendo desenvolvimento e qualidade só para alguns (a mesma elite). A teoria foi muito trabalhada, mas a prática não foi tão abrangente, o que reproduziu, ainda mais, o sistema de desigualdades existentes na sociedade.

Em 1937, foi instaurado o Estado Novo em nosso país, regime ditatorial de tendências fascistas, instituído num modelo nacional-desenvolvimentista, baseado na industrialização. A educação passa a se firmar com um viés mercadológico, ou seja, com o objetivo de fornecer mão de obra ao mercado de trabalho, munindo-a de ferramentas para as novas funções que surgiam no mercado, com especial ênfase aos cursos técnicos.

Em 1945, no Governo de Eurico Gaspar Dutra, o ensino primário sofre uma reestruturação através de decreto-lei chamado Lei Orgânica do Ensino Primário, no qual alguns dos princípios estabelecidos pelos pioneiros escolanovistas são renovados. Quanto às influências na literatura infantil do período, Lajolo e Zilberman (2007) abordam:

Entre estes dois limites cronológicos, 1920-1945, toma corpo a produção literária para crianças, aumentando o número de obras, o volume das edições, bem como o interesse das editoras, algumas delas, como a Melhoramentos e a Editora do Brasil, dedicadas quase que exclusivamente ao mercado constituído pela infância. E, se Lobato abre o período com um best-seller, o sucesso não o abandona; nem a ele, nem ao gênero a que se consagra, o que suscita a adesão dos colegas de ofício, a maior parte originária da recente geração modernista. (p. 44)

Na década de 50, emerge o conflito da escola pública contra a escola privada, evidenciado pelo antigo conflito de oposições de ideias entre católicos e liberais. A escola privada era defendida pelos seus donos e pela Igreja Católica, que defendia que a escola pública não educava integralmente o indivíduo, não trabalhava valores, apenas desenvolvia a inteligência dos alunos, “não se preocupava” com a formação do caráter, como o ensino particular fazia, e considerava os apoiadores do ensino público como “comunistas, inimigos de Deus, da família e da Pátria” (RIBEIRO, 1993, p. 25). Já os defensores do ensino público, segundo Ribeiro (1993), “fundamentavam suas ideias na doutrina liberal-pragmática de educar para ajustar o indivíduo à sociedade” (p. 25). Para eles, as escolas religiosas mantinham seu foco no ensino dos grupos privilegiados da sociedade, perpetuando a conservação desses privilégios.

Em 1961 é aprovada a Lei 4024 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela, ambas as tendências são consideradas atendendo, de certa forma, tanto os católicos

quanto os liberais em suas reivindicações. No entanto, nas décadas de 60 e 70, a educação passa por um processo de mercantilização, como explicitam os autores abaixo:

O processo de mercantilização da Educação, começado com o economicismo da década de 1960, alterou profundamente a estrutura e a organização educacional brasileira. Esse processo percorreu gerações e instaurou-se em todos os governos que posteriormente assumiram o poder (SANTOS et al, 2012. p. 3).

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção (FRIGOTTO, 2010, p. 20).

Esse processo de mercantilização do período citado provoca mudanças significativas no campo da educação em nosso país com o objetivo de produzir mão-de-obra para manter funcionando a máquina capitalista. Essa visão economicista coloca a escola como responsável pela formação da mão de obra preparada, visando o “desenvolvimento” do país. Nesse sentido, a educação passa a ser vista como um negócio, o que causa um desmantelamento da escola pública. Além da já citada LDB (Lei 4.024/61), que define e regulariza o sistema educacional brasileiro com bases nos princípios presentes na Constituição, acontece também a Reforma Universitária (Lei 5.540/68), que implanta algumas das ações estabelecidas pelo movimento estudantil – porém, visando a desmobilização do mesmo.

A partir de 1962, durante as reformas de base do Presidente João Goulart, o método Paulo Freire passa a ser usado nacionalmente, com foco na alfabetização e educação de jovens e adultos. Segundo Palma Filho (2005):

De modo sucinto, pode-se decompor o Método Paulo Freire nas seguintes etapas: 1) levantamento do universo vocabular do grupo de alfabetizandos; 2) seleção nesse universo das palavras geradoras, levando em consideração um duplo critério: o da riqueza fonêmica e o da pluralidade do engajamento na realidade social, regional e nacional; 3) criação de situações existenciais, típicas do grupo que se vai alfabetizar; 4) criação de fichas roteiros, que auxiliam os monitores de debates no trabalho; e 5) construção de fichas com a decomposição das palavras fonêmicas correspondentes às palavras geradoras (apud CUNHA; GOES, 1985, p. 21).

O método Paulo Freire é um método considerado dialético por entender que o homem é um ser incompleto que está em constante relação dialética entre ele e realidade,

pois, ao transformar o mundo, ele também transforma a si próprio. Esse método inovador não utiliza as cartilhas tradicionais e defende que é necessária a produção de material que utilize como ponto de partida a fala de cada grupo de alunos, partindo da realidade dos educandos. É um processo de conscientização que visa a capacitação dos alunos tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a libertação da condição de opressão em que se encontram. A figura do educador Paulo Freire traz luz a novos ideais para o campo da alfabetização, esse período foi marcado por muita disputa no campo político e social.

Em 1971, acontece a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/71), com o objetivo de outorgar a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Além disso, recursos financeiros destinados à educação são reduzidos drasticamente neste período. Aconteceram também muitos movimentos estudantis e sociais a favor da democracia do país, pois, dentre outras coisas, o ensino superior sofria um crescimento desordenado, com falta de vagas para todos os aprovados no vestibular e sucateamento das universidades públicas, favorecendo a tentativa de privatização do ensino superior. Houve uma estagnação do número de instituições públicas e um crescimento exorbitante das instituições privadas.

Na década de 80, estabelece-se a Constituição de 1988 que contempla a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Essa conquista é resultado de uma luta política contra-hegemônica que resistia à ideia de tornar a educação mais um setor privilegiado do mercado internacional que visava mercantilizar o processo educativo. Esses direitos, porém, permanecem longe de serem concedidos na prática.

Em 1990, houve um período de resignação generalizada da população e, conseqüentemente, a instauração de uma política educacional voltada para o capital monopolista. As lutas sociais construídas na década de 80 estavam desmobilizadas. O plano de privatização da educação ganhou forças no Governo de Fernando Henrique Cardoso com o apoio da mídia e de setores da burguesia, possibilitando, assim, a intervenção de grandes empresas na Educação pública, conforme aborda Santos et al (2012):

Ocorre na Educação uma descentralização do domínio público para os ideais do empresariado. As grandes empresas passam a intervir na orientação da Educação pública, por meio de parcerias intermediadas com as organizações

não-governamentais (ONGs), grupos técnicos, as fundações empresariais, entre outras (p. 8).

Com essa desmobilização das massas populares, é instaurada a política neoliberal de forma predominante na sociedade brasileira, reproduzindo o pensamento capitalista e se distanciando cada vez mais do pensamento crítico – o qual lutava pela igualdade de oportunidades e educação.

Nos anos 2000, o período da forte globalização, acontecem influências também no campo educacional, como é abordado por Santos et al (2012):

O mundo passa por um processo de crescente globalização e o campo tecnológico e científico dominam as atenções em vista de um desenvolvimento social baseado no crescimento econômico. (p. 10)

As grandes empresas passam então a financiar e controlar a gestão do processo educativo nos países considerados periféricos ou subdesenvolvidos, controlando assim os rumos da ordem mundial. (p. 11)

Nesse novo cenário, conforme aborda Santos et al (2012), são os organismos internacionais que coordenam e impõem as regras a toda sociedade globalizada, mediante as novas necessidades do capitalismo. Vários encontros mundiais são realizados para nortear e definir as diretrizes das políticas educacionais em países considerados de capitalismo periférico. É válido destacar que um grande número de empresas privadas, além de financiar esses encontros, também fiscalizam de perto a realização desses debates, com o objetivo de controlar os rumos da ordem mundial. Usam como apelo um discurso de “Educação para todos”, colocando como responsável pela transformação social o sistema educacional, no entanto, não garantem a criação de políticas públicas que assegurem a qualidade do ensino. “Projetam a ideologia neoliberal nas teorias e práticas pedagógicas, transformando o ato educativo em mero processo de instrução e qualificação pessoal (individual)” (SANTOS, 2012, p. 12).

Através do levantamento histórico anterior, podemos perceber que a educação em nosso país, desde a sua origem até as gerações mais recentes, perpassa pelo viés da desigualdade sistêmica, a qual perpetua a dinâmica de poderio e dominação, ou seja, uma minoria dominante detém o poder e as melhores condições sociais e educacionais, enquanto uma maioria dominada e explorada tem os seus direitos furtados.

Com a alternância de poder da aristocracia para a burguesia dominante, cria-se um modelo de educação utilitária que visa a preparação de mão de obra qualificada, mas não concede igualdade de condições para que todos os cidadãos tenham oportunidades de ascensão social. O objetivo é manter indivíduos às margens da sociedade e garantir a perpetuidade do regime capitalista.

Defendemos aqui a importância da escola pública e a sua relevância na democratização educacional do Brasil, reconhecemos que investimentos financeiros são necessários - não com um viés mercadológico, como tem sido predominante nessa sociedade capitalista. Os investimentos em educação precisam ser garantidos, a fim de assegurar uma formação plena do cidadão, e não a preparação de mão de obra apenas para perpetuar esse ciclo de dominação. São imprescindíveis políticas públicas que assegurem o acesso e a permanência dos alunos na escola e condições de trabalho e de vida digna aos profissionais de educação, para assumirem, com plenitude, o importante papel que exercem na sociedade

Para termos uma sociedade mais justa, é preciso que a escola possa pautar as mudanças sociais; e não o contrário, em que os governos determinam as práticas educativas, priorizando os interesses de uma minoria com base em ideologias que mudam no decorrer da história. Cada governo, ao estar no poder, desconsidera as principais conquistas e resultados positivos alcançados anteriormente e, apoiando-se em concepções contrárias, passam a desvalorizar todo o passado. Isso impede que haja um avanço nas medidas educacionais e pouco se evolui em cada geração. Muitas vezes as diretrizes do ensino em cada época ficam restritas a essas ideologias, pois criam discussões em torno de métodos e filosofias e pouco se avança efetivamente em termo de qualidade.

Muitas foram as lutas que buscaram garantir a igualdade de direitos e oportunidades, um país mais justo e menos desigual e a democratização da educação. Alguns movimentos conseguiram influenciar os pensamentos e filosofias, defendendo que a educação é um direito de todo cidadão e deve estar acessível a todos com igualdade de oportunidades. Infelizmente, esses movimentos ainda não foram suficientes para mudar o cenário da educação em nosso país, tendo em vista que o interesse político influenciado pelas elites tem sido predominante. Sendo assim, é incontestável que a Constituição de 1988 permanece distante de garantir aos cidadãos os seus direitos na prática.

A literatura, na sociedade capitalista, é praticada muitas vezes como um dos instrumentos de difusão de seus valores e como ferramenta de ascensão social, estando acessível majoritariamente às classes dominantes em sua plenitude; enquanto os alunos de escolas públicas dificilmente têm acesso e incentivo para sua leitura, tendo em vista a precariedade das escolas e raridade de bibliotecas destinadas a esse público.

Percebemos que, na sociedade capitalista, acontece o que Antônio Candido (1999) apresenta como uma concepção errônea e convencional da função da literatura, vista como uma atividade estritamente pedagógica, delimitada de acordo com a imposição de normas vigentes, pautadas “no Verdadeiro, no Bom e no Belo”, defendidas pelo poder dominante para reforçar a sua concepção ideológica ao cidadão, utilizando-se da literatura como uma ferramenta a serviço da educação. Defendemos, como Antônio Candido, que a função da literatura, ao contrário, é psicológica, ou seja, uma necessidade universal e elementar de ficção e fantasia latente em todo ser humano, por isso um “bem incompressível”² que precisa estar acessível a todo cidadão. Como defende Candido (2011):

Verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa realidade (p. 186).

O autor nos leva a refletir sobre os direitos humanos e sua relação com a Literatura e nos faz pensar sobre a problemática da péssima distribuição de bens no Brasil, que amplia a desigualdade de acesso a bens essenciais - como “a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, o direito à crença, à opinião, ao lazer” (CANDIDO, 2011, p.174). Ele inclui como bens incompressíveis a arte e a literatura, pois, segundo o autor, são bens essenciais não apenas os que asseguram a sobrevivência física, mas também aqueles que garantem a integridade espiritual; por isso, a importância da Literatura é tão defendida

² Conceito criado pelo sociólogo francês Louis-Joseph Lebret, fundador do movimento Economia e Iluminismo que faz a distinção entre “bens compressíveis” e “incompressíveis”, sendo este aquele que não pode ser negado a ninguém. Antônio Cândido faz uso deste termo inserindo a Literatura como um bem essencial, portanto, indispensável.

por Cândido, que aponta ser ela fator indispensável de humanização do homem na confirmação da sua humanidade, já que ela “humaniza em sentido profundo porque faz viver” (CANDIDO, 2011, p.176). Sendo assim, todo cidadão deve ter acesso à literatura em sentido amplo, estando disponível a ele desde as criações ditas folclóricas ou literatura de massa até os grandes clássicos literários, a cada um sendo dada a liberdade de escolher a que melhor lhe aprouver, pois não pode ser negado nem mesmo aos mais humildes o acesso à literatura, assim como defende Michèle Petit (2009): “cada um deveria poder ter a experiência de que a apropriação da cultura escrita é desejável e de que ela é possível” (p. 214). Por isso, a escola tem o dever de ser essa ponte que apresente os diferentes níveis de cultura e disponibilize diversas obras aos estudantes, promovendo a leitura literária e permitindo que tenham acesso também às obras eruditas, visto que a maioria desse público só terá na escola a oportunidade de acesso aos livros. Para Antônio Candido, cabe à escola o papel de democratizar o acesso dos alunos às obras literárias e garantir a eles o direito de ler. Defende ainda que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p.191).

Michele Petit também defende a literatura como um direito elementar e uma questão de dignidade que deve ser acessível a todo cidadão, de forma que a leitura seja oferecida como campo de construção de si mesmo. A autora aborda que a leitura não é um luxo, mas um direito cultural como o próprio acesso ao saber (PETIT, 2013, p.112). Para ela, a literatura não pode ser considerada como um privilégio apenas das altas classes, pelo contrário, as classes mais pobres não podem ser cerceadas do contato com as diversas obras literárias ou terem contato apenas com leituras utilitárias e de baixa qualidade. “A verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso, se desejarmos, à totalidade da experiência da leitura, em seus diferentes registros” (PETIT, 2009, p. 68). Para Petit, a literatura, a cultura e a arte deveriam estar à disposição de todos para fazerem uso delas quando quisessem, estimulando a capacidade de amplificar o seu discernimento de vida e ampliar a sua capacidade de simbolizar as experiências, pois “os recursos culturais são vitais, tanto quanto a água” (PETIT, 2009, p. 217). Para Petit, é importante também destacar que a literatura é parte essencial para a construção e prática da cidadania, já que não há real cidadania sem o uso da palavra e, ao haver a difusão da leitura, cria-se condições propícias para o exercício ativo da cidadania. Um indivíduo que não tem

habilidade com a escrita está em grande desvantagem em vários âmbitos de sua vida: pode estar excluído de um mundo informativo, em desvantagens no campo profissional, com limitado acesso aos estudos - e, mais profundamente, a inabilidade em relação à leitura e à escrita condiciona a sua relação com a política.

Com efeito, é muito mais difícil ter voz ativa no espaço público quando se é inábil no uso da cultura escrita, e essa é a segunda razão pela qual ninguém deveria ser excluído dela. Ter familiaridade com a leitura, assim como com a escrita, não é suficiente e não garante nada; mas quem está distante dela corre todos os riscos de ficar fora do jogo (PETIT, 2009, p. 214).

Para que haja uma democracia efetiva, é necessário que ocorra a emancipação dos cidadãos no sentido de terem aptidão para julgarem por si mesmos, formarem opinião atuante e desenvolverem o senso crítico. Grande contribuição haverá nesse sentido se tiverem acesso aos livros e estiverem aptos para fazerem uso da cultura escrita, sendo sujeitos de seus destinos, como diz Petit (2013), estando mais preparados para controlarem os seus destinos, não se limitando a apenas objetos de discursos de outros. Existe, portanto, uma estreita relação entre leitura e democratização.

Silvia Castrillón, bibliotecária, autora e editora colombiana, possui um extenso trabalho defendendo que promoção da leitura e da escrita são práticas culturais fundamentais para a inclusão das pessoas na sociedade e que os bibliotecários e educadores exercem um importante papel nesse sentido, além de pontuar que bibliotecas escolares e públicas são instituições imprescindíveis para superar os obstáculos sociais que impedem o desenvolvimento das sociedades, principalmente com foco na Colômbia e América Latina, região em que a desigualdade social é dominante. Para a autora:

Ler e escrever é um direito dos cidadãos, direito que devemos fazer cumprir e que, por sua vez, implica um dever e um compromisso de muitos (CASTRILLÓN, 2011, p. 15).

A leitura (...) é um direito, não é um luxo, nem uma obrigação. Não é um luxo das elites que possa ser associado ao prazer e à recreação, tampouco uma obrigação imposta pela escola. É um direito de todos que, além disso, permite um exercício pleno da democracia (CASTRILLÓN, 2011, p. 19).

Castrillón problematiza ainda em sua obra que a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social, que, infelizmente, não está disponível a todos, já que não é interessante para os governos democratizar o seu acesso, mas sim se beneficiar dela. A

leitura produz no cidadão um senso crítico, clareza sobre a sua condição e busca por mudança, visto que ler pode ser um meio para melhorar as condições de vida e as possibilidades de ser, de estar e de atuar no mundo. O cidadão consciente é capaz de lutar pela educação como forma de ascensão e luta contra as desigualdades.

Sendo assim, defendemos que a literatura deve ser trabalhada nas escolas e que a difusão da leitura é de grande relevância para a educação escolar. Portanto, é importante a sua presença em todos os anos de escolaridade. Contudo, reconhecemos que, quando se trata da literatura infantil e juvenil, a situação se agrava ainda mais em comparação à literatura de maneira geral, visto que ela nasce no momento da escolarização, gerando uma relação quase que de subalternidade com o ensino escolar, fazendo com que passe pelo crivo dos governos a necessidade ou não de ter literatura nas escolas e de que forma será trabalhada – a depender da interpretação dos documentos oficiais para o seu uso. Aprofundaremos-nos mais nesse assunto na próxima seção.

1.2 O papel da Leitura de Literatura na escola

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nessa semana estudaremos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2014, p. 33).

Conforme foi abordado na seção anterior, a prática de leitura literária, que nos séculos anteriores acontecia, principalmente, no núcleo das famílias, passa a ganhar maior relevância por volta do século XX aqui no Brasil, com a consolidação da burguesia, o crescimento das cidades e a mudança na concepção de infância. O ensino de literatura, finalmente, começa a ser direcionado às escolas, no que resulta no chamado boom da literatura infantil e juvenil, que propositalmente acontece junto com a obrigatoriedade da presença das crianças nas escolas.

A escola, agora responsável pela formação dos filhos da nova classe - a burguesia emergente -, busca definir objetivos bem claros em relação ao modelo de cidadão ideal para a nova sociedade: uma criança capaz de competir e se tornar um adulto de sucesso. A escola organizou, então, os seus currículos de forma a atender apenas os alunos que se moldassem a tal formato, quem não conseguisse seria de certa forma excluído desse sistema educacional. Não é de se admirar que os alunos provenientes de camadas populares, no decorrer de sua trajetória escolar, fossem se distanciando e passando por um processo de evasão escolar, visto que, por não trazerem de seu contexto familiar as características e condições financeiras e sociais da classe média, não conseguem se adequar às cobranças exercidas pela escola e vão naturalmente se afastando.

Em meio a esse cenário, o livro infantil passa por uma espécie de escolarização, ou seja, a escola se apropria do livro para atender aos seus próprios objetivos, às suas intenções educativas, escolarizando e pedagogizando a literatura. Inicia-se, portanto, no mercado editorial, a produção de livros para as escolas que seriam destinados às crianças. Nesse momento, ocorrem dois fenômenos: a apropriação dos livros infantis por parte das escolas e a produção de livros infantis para as escolas. Cria-se uma relação de produtores e distribuidores entre os autores que produzem e as escolas que distribuem.

A partir de meados dos anos 70, o livro infantil se tornou uma leitura que, mais do que simples divertimento, é um fecundo instrumento de formação humana, ética, estética, política, etc. (...) a literatura infantil oferece matéria extremamente fecunda para formar ou transformar as mentes, pois é um dos mais eficazes instrumentos de formação dos imaturos (SOARES, 2011, p.19).

Não queremos dizer aqui que a inserção da literatura no meio pedagógico é algo negativo, pelo contrário, defendemos que é de suma importância a sua presença no ambiente escolar, que muitas das vezes é o único local em que o aluno terá acesso à leitura. O que queremos trazer para a reflexão é de que forma essa incorporação aconteceu e como se reflete ainda em nossos dias, ou seja, debater se essa escolarização da literatura infantil foi adequada e quais têm sido os resultados alcançados a partir dela.

Nesse panorama de ensino, presente em boa parte das escolas, a instrução de literatura, que fica a cargo, geralmente, do professor de Português, passa a ter um caráter avaliativo e se transforma numa disciplina que é voltada para o Ensino Médio, na qual é priorizado o ensino histórico da literatura. De acordo com Dias (2016), “promovendo

acesso esporádico ao texto, muitas vezes a escolarização prende-se mais à tarefa de ensinar sobre a literatura do que promover o encontro do leitor com o texto.” (p. 211)

Já no Ensino Fundamental, sem a obrigatoriedade de ensino de Literatura, fica a cargo do professor priorizá-la ou não, e, como a maioria deles não recebe uma formação adequada para o trabalho nessa área, a leitura de literatura na escola, lamentavelmente, fica em segundo plano. Falaremos mais sobre esse assunto na seção 1.3.

Vale ressaltar que esse modelo de ensino de literatura que se estabeleceu em nossas escolas e que, de forma ainda abrangente, estende-se até hoje é o ensino de literatura de forma fragmentada. Esse formato é muito comum em livros didáticos e normalmente apresenta fragmentos de textos que são deslocados do seu contexto literário. Além disso, a tarefa a ser realizada pelo aluno é a mera leitura dos trechos, compreensão e interpretação, não estimulando o desenvolvimento leitor dos estudantes. Percebemos, ainda, a frequente repetição de autores que não permite uma formação vasta de repertório literário. Sobre essa prática, Silva (2013) demonstra que seria ideal “o acesso a um acervo literário amplo, necessário à construção da experiência a partir da literatura. (...) seria proveitoso convidar o leitor a indicar, ele próprio, as leituras e temas que mais lhe provocam curiosidade e interesse” (p. 58). Dessa forma, o modelo tradicional de ensino de literatura focado no livro didático torna-se limitado e não proporciona a formação integral dos estudantes.

A leitura de literatura na escola, quando acontece, geralmente, é realizada de forma mais autoritária, com o objetivo de responder questões para confirmar se o aluno leu e compreendeu o texto, sem priorizar o necessário debate sobre as leituras realizadas e sem considerar os apontamentos dos alunos - estimulando a reflexão e o debate, como numa roda de conversa sobre a leitura, por exemplo. A esse respeito, aborda Soares (2011):

(...) a leitura é sempre avaliada, por mais que se mascarem também as formas de avaliação — que se dê uma prova, que se peça preenchimento de ficha, que se promova trabalho de grupo, seminário, júri simulado, enfim, que se use seja qual for a estratégia, das muitas que a bibliografia de uma pedagogia renovadora vem sugerindo, sempre a leitura feita terá que ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar, e é da essência da escola avaliar (o simples fato de se estar sempre discutindo que é preciso não avaliar explicitamente, de se criarem estratégias as mais engenhosas para verificar se a leitura foi feita, e bem feita, evidencia como a leitura é escolarizada). Lembre-se de que, fora da escola, nunca temos de demonstrar, comprovar que lemos, e que lemos bem, um livro (SOARES, 2011, p. 24).

Conforme abordado por Colomer (2007), o leitor formado neste modelo de ensino tem uma trajetória de leitura acidentada. Em função da precarização de sua formação, ele: lê muito pouco e quase nada retém dessa leitura; normalmente, não faz uma leitura aprofundada, mas sim parciais e casuais, concentrando-se apenas nos autores e obras que depois nem lembra os nomes e títulos; não participa das mediações culturais do mundo do livro, não frequenta bibliotecas, livrarias, não tem uma biblioteca pessoal e não consegue estabelecer um discurso sobre os livros lidos. Existe, no entanto, uma diferença entre a realidade relatada pela escritora espanhola Tereza Colomer e a nossa, pois, em nosso país, essa problemática é ainda mais gritante: aqui os estudantes, normalmente, nem são convocados para essas práticas, devido à tamanha desigualdade social existente em nosso país.

Estabelece-se um ensino de literatura que mais afasta o aluno do que aproxima, tornando-o distante das práticas sociais de leitura e causando uma resistência ou aversão à literatura nele; quando, na verdade, deveria conduzir a práticas que mais se aproximassem das que ocorrem no contexto social e dessem oportunidade para formação de um ideal de leitor que levasse a leitura para a sua própria vida, fora dos muros da escola. Conforme aborda Yolanda Reyes (2012), “A máscara da linguagem escolar serve quase sempre para nos encobrirmos e quase nunca nos revelarmos, a nós mesmos ou aos outros.” (p. 19)

Com essas reflexões a respeito do ensino de Literatura, que se apresenta até hoje, em sua grande maioria, configurado para atender a um modelo tradicional de ensino, podemos perceber que esse formato não tem alcançado muito sucesso e contribuído para a formação de leitores eficientes e independentes, pois muitos, apesar de passarem em média quinze anos na escola, ao saírem dela, não estão aptos para realizar a prática de leitura em sua vida, e, aprofundando um pouco mais a gravidade da questão, grande parte não tem competência leitora que possibilite dar significado, sequer, aos textos presentes em suas práticas sociais, o que o incapacita para ler o mundo a sua volta. Conforme aborda Colomer (2007):

Até os quinze ou dezesseis anos, a maioria dos adolescentes dos países ocidentais abandona as aulas da escolaridade obrigatória. Se os objetivos desta tivessem sido cumpridos, todos eles deveriam ser leitores competentes em uma sociedade alfabetizada (p. 49).

Se a escola pública não tem sido capaz de oferecer aos estudantes um ensino de qualidade, se não proporciona acesso à leitura e não valoriza a literatura como “conteúdo” transformador importante para a formação dos indivíduos, a consequência disso é o acesso negado a maior parte da população, visto que é somente na escola que a grande maioria desses estudantes teriam acesso à literatura. Isso é gravíssimo, pois renega esses indivíduos a viverem às margens da sociedade, sem a garantia de acesso aos meios educacionais e culturais que poderiam possibilitar uma mudança no seu estado de vulnerabilidade e proporcionar as chances de uma tão necessária ascensão social.

Contudo, não estamos aqui negando a importância da escola pública, ao contrário, defendemos que ela é essencial numa sociedade como a nossa em que predomina tanta desigualdade econômica, social e cultural. Sabemos a diferença que a escola pública tem feito na vida de pessoas que passaram por ela e conseguiram ter um futuro diferente daquele a que estavam fadados por serem provenientes da parcela desprestigiada da população. Sabemos da força vital que a educação tem de promover novos caminhos e possibilidades, de abrir os horizontes de pessoas que sem ela seriam incapazes de mudança de perspectiva e de conscientização de seus direitos básicos como cidadãos. Infelizmente, somente uma pequena parcela desse grupo consegue vencer e sair da situação inicial de total alienação e abandono e, através da educação, galgar um futuro menos desigual. No entanto, não podemos deixar de responsabilizar o Estado pelos interesses obscuros que agem por traz do sucateamento do sistema educacional e da insistência em permanecer num ensino tradicional que mais afasta que oferece oportunidades aos cidadãos. Por isso, defendemos mudanças na forma de ensino, especificamente no âmbito da literatura, que é por nós aqui defendida como fundamental para promover, entre outras coisas, um pensamento crítico, a capacidade de ressignificação e a consciência de força social.

Portanto, acreditamos ser necessária uma mudança no formato de ensino de Literatura, que deve começar já nos anos iniciais de escolarização, uma vez que não faz sentido para o aluno somente no Ensino Médio ter acesso a esse conteúdo e “práticas”. É desde pequenos que precisamos realizar a experiência de leitura literária, a fim de contribuir para a formação de um leitor eficiente e potencializar a atribuição de sentidos aos textos lidos, possibilitando um processo de alfabetização que permita a formação

plena dos estudantes, alfabetizando para a vida. Conforme defendido por Benevenuti et al (2018), a literatura torna-se não somente o ato de ler, mas condição fundamental para o exercício da cidadania, permitindo posicionamentos diversos e enfrentamento de mundo, o que mostra a importância de seu ensino em todas as etapas da educação. (p. 283)

Para isso, precisamos entender como deve se dar a leitura literária na primeira infância, quais as contribuições que essas práticas podem trazer aos pequenos para o desenvolvimento como leitores e cidadãos. Abordaremos com mais detalhes essa temática no próximo tópico.

1.2.1 Leitura e literatura na primeira infância

A primeira infância se define como o período que se estende da fase intrauterina até os seis anos de idade. Yolanda Reyes (2010) aborda que a primeira infância é uma etapa crucial de maiores possibilidades quanto a maturação e aprendizagem, principalmente no período que vai de zero a três anos, no qual é praticamente ilimitada a plasticidade do cérebro infantil, que se desenvolve através de uma complexa interação entre a capacidade genética e as experiências vividas pelos pequenos, de modo que a qualidade de estímulos é predominante para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Esse processo contínuo de estímulos, atrelados a fatores ambientais e psíquicos, determinam grande parte das possibilidades de aprendizagem das crianças e começam a acontecer antes mesmo do seu ingresso no sistema escolar. Nessa fase da primeira infância, em que acontece a construção da arquitetura cerebral do indivíduo, são imprescindíveis as relações socioemocionais, firmando vínculos de afetividade que fortalecerão as interações inicialmente com a mãe e a família, mas que também se estenderão às demais relações da criança nos primeiros anos e embasarão os aprendizados que possam vir a marcar a vida dos infantes e ampliar suas capacidades. Por isso, ao ingressar na escola, a criança precisa encontrar um ambiente estimulante e afetivo para

que sejam ampliadas suas capacidades de cognição e linguagem, conforme aborda Reyes (2010):

No âmbito específico da linguagem já se demonstrou que a criança depende quase completamente da influência de seu meio e que os modelos apresentados pelos adultos próximos são decisivos, o que leva a deduzir que oferecer ambientes estimulantes para desenvolvimento de habilidades de linguagem pode reverter em economias significativas para a educação pública, já que reduz de modo considerável os problemas de repetências e evasão escolar (p. 20).

Na primeira infância, as crianças são muito receptivas à leitura e demonstram grande interesse e gosto pelas histórias, têm o prazer de jogar com a língua e de ouvir narrativas. Desde os primeiros anos, é notável a grande atração que os bebês sentem pelas histórias e pelos livros. Ler para os pequenos é importante mesmo que eles ainda não compreendam tudo o que estão ouvindo, mas, conforme explica Michèle Petit (2009), ao ouvirem as histórias, as crianças sentem a música da língua e começam a compreender que as narrativas podem transportá-las a outros lugares de forma encantadora e permiti-las sonhar.

Ao ser apresentada aos pequenos, a literatura infantil abre um mundo novo repleto de fantasias e memórias. O ideal seria que os livros fossem apresentados às crianças antes mesmo que elas ingressassem na vida escolar, mas, infelizmente, sabemos que as crianças de classes menos favorecidas já chegam à escola com certa desvantagem em relação aos alunos de classes dominantes, pois não receberam em seu ambiente familiar incentivo e estímulos de leitura adequados, o que poderá tornar um pouco mais lento e dificultoso o processo de aquisição da língua escrita e a sua formação como leitor. Não estamos aqui responsabilizando as famílias, pois reconhecemos que tamanha desigualdade existente provoca a ausência de uma priorização do livro e o desconhecimento da necessidade da cultura letrada, à qual também não tiveram acesso, além de não possuírem condições materiais e culturais para disponibilizarem aos seus filhos o acesso à leitura. Contudo, fariam grande diferença na vida dessas crianças o acesso e a priorização, conforme defende Reyes (2010), “oferecer leitura às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida” (p. 16).

Contudo, mesmo a criança que não vivenciou práticas de leitura em sua família, já é capaz de realizar a leitura de seu mundo e atribuir sentidos às suas experiências, que

poderão ser potencializadas ao chegar à escola. Durante toda a fase da primeira infância, a criança já estabelece diálogos entre si e o ambiente que a cerca, atribuindo sentidos, sentimentos, pensamentos e desejos a respeito de suas relações e vivências, com a linguagem exercendo um papel fundamental para o seu desenvolvimento.

Desta forma, a leitura é um dos processos de permanente diálogo e negociação de sentido que deverá ser trabalhada e encontrará campo propício ainda nos primeiros anos, desde que seja estimulada adequadamente, haja vista que os pequenos têm uma imensa capacidade interpretativa em pleno desenvolvimento e estão aptos a construir significados em todas as suas interações. De acordo com Reyes (2010):

A atividade interpretativa de grande riqueza emocional e cognitiva empreendida pela criança muito antes de seu acesso à alfabetização formal sugere uma concepção orgânica do processo leitor, semelhante à ideia do desenvolvimento como contínuum (...). O que anteriormente se conhecia como “preparação na pré-leitura” cede lugar ao reconhecimento do ser humano como leitor pleno e completo, na qualidade de construtor de significado, desde o início de seus dias (p. 23).

Assim, antes de ler o código, a criança já é capaz de ler o mundo, seus significados e sentidos que o cercam. “Somos sujeitos de linguagem e lemos antes de ler” (REYES, 2010, p. 24), precisamos da linguagem, interação, afeto e encantamento desde pequenos para significar tudo a nossa volta. A leitura de mundo e a leitura da palavra se complementam, pois, antes de aprender a decodificar as palavras, a criança já é capaz de interpretar o mundo a sua volta. A esse respeito, Graciela Montes (2007) pontua que “não existem analfabetos de significação: somos todos construtores de sentido” e, para Paulo Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Portanto, é preciso que a escola leve em consideração a leitura de mundo que a criança já faz e consiga associar aos novos aprendizados e às novas leituras a aprendizagem da palavra escrita, de forma que se dê num processo de continuidade, possibilitando o avanço na construção do sujeito leitor que seja capaz de ler também a palavra escrita.

A literatura atende a necessidade de encantamento, potencializa a capacidade de interpretação e exerce o poder da linguagem de forma plena. As histórias narradas ajudam as crianças a elaborarem, desde pequenas, seus sentimentos e as situações vividas, por isso, a leitura é tão necessária e enriquecedora, já que permite experiências e vivências diversas que são fundamentais para o crescimento humano e precisam ser estimuladas desde os primeiros anos.

Sendo assim, é importante que, nos anos iniciais de escolaridade, a literatura seja trabalhada de forma sistemática, mas que, antes disso, valorize a curiosidade e potencialize a investigação, dando maior ênfase a histórias que trabalhem no universo da fantasia, estimulem a criatividade da criança e ampliem a sua imaginação e capacidade de percepção, priorizando métodos que favoreçam a construção permanente de sentidos e que tornem a leitura uma experiência de possibilidades para que a criança se torne sujeito de sua própria linguagem para transformar a si e ao mundo.

A fantasia e a imaginação são áreas muito importantes para o desenvolvimento na primeira infância e podem ser estimuladas pela literatura, que permite à criança o poder de descobrir quem ela é e quem pode ser, de desenvolver a capacidade de criar analogias, sonhar, simbolizar, decifrar, pensar, imaginar, nomear, dando sentido à experiência literária como expressão da nossa humanidade, de modo que possibilite elaborar o seu mundo interior e relacioná-lo com o mundo exterior. A leitura desempenha um papel no campo da construção de si mesmo, e, ao apresentar à criança uma diversidade de histórias e personagens, abre-se para ela o campo do imaginário que expande o repertório de identificações possíveis, pois, conforme Petit (2009), “sem fantasias, não há pensamentos.”

Desde a infância, a leitura exerce um papel fundamental na construção interna de cada indivíduo, permite dar sentido a suas experiências e dar voz aos sentimentos mais profundos. Para Petit (2009), “a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos” (p. 83).

A literatura tem a capacidade de munir o indivíduo de palavras para dar sentido às experiências vividas. Para Petit, “o que determina a vida dos seres humanos é em grande medida o peso das palavras, ou o peso de sua ausência. Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo” (p. 82). Através da literatura, é possível reunir num mesmo ambiente o eu, o outro e o mundo, relacionando as diversas experiências e produzindo diálogos entre essas três figuras.

1.2.2 Leitura compartilhada e a importância do mediador

A leitura compartilhada é uma ferramenta muito enriquecedora, principalmente nesta fase em que os alunos ainda não desenvolveram completamente a competência leitora para realizar uma plena leitura individualizada. Colomer (2007) aborda que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores e que dela obtém-se muitos benefícios, o que requer um início logo cedo, com uma frequência diária que lhes permita extrair maior rendimento escolar da aprendizagem leitora.

Para que a leitura literária seja compartilhada e se torne uma experiência envolvente, ampla e acolhedora, já nos primeiros anos escolares, é essencial a participação do mediador. Considerando que os pequenos, ao chegarem à escola, ainda não possuem competência e autonomia de leitura, esse é o cenário ideal para que o aluno consiga adentrar no mundo das histórias e tenha o despertar do encanto pela literatura. Conforme salienta Dias (2019), “o ritual de ler para alguém pode ser uma forma de oferecer a escuta do texto literário e sua potência de promover a simbolização” (p. 224).

Focaremos aqui apenas na mediação que o professor exerce, apesar de reconhecermos que outras figuras também poderão participar deste processo, como um familiar, um bibliotecário, um contador de histórias ou qualquer pessoa que se proponha a compartilhar a leitura de forma audível.

O professor tem um papel de grande relevância como mediador de leitura literária: conduzindo esse processo de despertar para o mundo das histórias, ele é o responsável por criar práticas de leitura que venham aguçar a curiosidade, o encantamento, e o imaginário do leitor, desenvolvendo nos pequenos o sentimento de pertencimento e a capacidade de refletir criticamente sobre as leituras. Conforme aponta Benevenuti (2018), “o professor é a ponte, o responsável por estabelecer a comunicação entre o aluno e a literatura que o identifica e o completa como leitor e pessoa” (p. 286). Esse processo de construção do leitor se desenvolve no decorrer dos anos escolares e requer muita dedicação e experiência literária por parte do docente, que, ao planejar suas atividades, busca estimular a participação e interesse dos alunos a cada nova experiência.

Ao professor, cabe, então, o compromisso de introduzir os alunos no mundo da literatura, despertando neles o gosto pelas histórias ouvidas e apresentando um repertório diversificado de obras que potencialize a formação deles como leitor.

As crianças, nos primeiros anos, precisam ainda mais da condução de um “leitor mais experimentado”, conforme se refere Colomer ao mediador. Essa mediação precisa acontecer na forma de leitura em voz alta, que é muito construtiva, principalmente, nessa etapa escolar. A respeito deste tipo de leitura, Colomer discorre que:

1. Torna possível que os meninos e as meninas desfrutem de textos fora do alcance de sua habilidade leitora.
2. Mostra que aprender a ler tem um sentido, neste caso, o de conhecer textos belos e interessantes.
3. Favorece o desenvolvimento de expectativas e a aquisição de conhecimentos implícitos sobre linguagem escrita, em geral, e literária, em particular: sobre sintaxe, estruturas do texto, gêneros, figuras poéticas etc.
4. Amplia o vocabulário e o repertório linguístico ao aumentar as oportunidades dos meninos e das meninas de conhecer palavras e formas linguísticas diferentes das formas coloquiais.
5. Permite estabelecer relações intertextuais entre as obras lidas ou conhecidas.
6. Leva todo o grupo a compartilhar referências leitoras comuns, o que resulta difícil por meio da escolha autônoma do livro.
7. Faz conhecer textos que podem ser usados como modelos para escrever ou para realizar outras atividades de extensão das leituras.
8. Incita à leitura autônoma quando se leem fragmentos de obras que se encontram ao alcance dos receptores e que permanecem na classe ao lado. (COLOMER, 2017, p.98).

A leitura em voz alta é muito potencializadora para introduzir os alunos no ambiente literário e para intensificar o diálogo com o texto. É através da voz que janelas serão abertas e novos caminhos serão construídos, aprimorando o contato dos alunos com os livros. Permitirá também que o educando possa se familiarizar com o texto escrito e se sentir mais confiante ao adentrar em cada história. A leitura em voz alta requisita que o aluno faça parte de uma comunidade leitora que é formada em sala de aula no momento da leitura compartilhada, mesmo que ele ainda não seja capaz de ler por conta própria. Nesse contexto, Dias (2019) destaca que:

Esse encontro entre o texto e o leitor em sala de aula, mediado pela voz, materializa, por meio da reivindicação dos sentidos, o ato da leitura, propiciando nessa sintonia entre o texto transmitido e o leitor que ao mesmo tempo lê e ouve a experiência mais concreta do fenômeno estético (p. 222).

O professor além de tantas outras responsabilidades tem também a tarefa de transmitir aos seus alunos a paixão pela leitura e, para isso, precisa antes de tudo ser exemplo de leitor, ter vivenciado esse amor. Petit (2009) confirma que “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (p. 161). Assim, o mediador fará a diferença e será capaz de influenciar grandemente, quando realmente realizar a leitura literária como experiência e viver o amor pela leitura.

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial (PETIT, 2009, p. 154).

Neste caso, a relação do professor com os livros é determinante para cativar o amor também em seus alunos, influenciando os educandos a terem uma relação muito mais próxima da leitura e, simultaneamente, muito mais consistente. Conforme aborda Petit (2009), “certos educadores transmitem sua paixão e introduzem os jovens em uma relação totalmente diferente com os livros. Pois o que também está em questão é a relação pessoal do professor com a leitura” (p. 149).

O professor, consciente de seu papel como mediador, que empresta sua voz para introduzir os alunos na leitura, sabe também o valor da escuta e faz com que ela seja uma experiência contínua em sua sala de aula. A escuta precisa ser desenvolvida já nos anos iniciais e, para que assim seja, é preciso que o professor planeje esses momentos de forma adequada para estimular a participação e considerar a fala dos alunos, que, desde pequenos, precisam ter garantido o direito à fala e compreender que a leitura permite e potencializa esse diálogo. Bajour (2012) aborda que nas experiências de leitura compartilhada, “os mediadores que aprendem a ouvir nas entrelinhas constroem pontes e acreditam que as vozes, os gestos e os silêncios dos leitores merecem ser escutados. Se assim for, (...) ler se parece com escutar” (p. 45).

É importante que a literatura possa proporcionar desde os primeiros anos um ambiente de liberdade, encantamento e fruição. Além da escuta do professor, fazem-se de muito enriquecimento pessoal a troca entre os alunos, o compartilhamento entre eles, uma reflexão horizontalizada em que todos tenham seu momento de abordar sobre as leituras

realizadas e compartilhar suas impressões, encantamentos e questionamentos. Conforme Zilberman (2008), "o leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos" (p. 17).

A conversa literária e o compartilhamento da leitura utilizada como uma estratégia didática são enriquecedores para o aprofundamento do texto, permite que os sentidos sejam ouvidos e se produzam novos sentidos. Conforme diz Cecília Bajour (2012), "para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o que foi lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós" (p. 25). Quando o mediador é capaz de promover esse compartilhamento de leitura em sala de aula, permite que, ao voltar ao texto por meio da conversa literária, acrescente-se sempre algo novo, pois, de acordo com Bajour (2012), "os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária" (p. 24). Através do compartilhamento constante e as conversas literárias em sala de aula, os alunos vão amadurecendo como leitores e, por meio das trocas de experiências, expandem os significados de maneira cooperativa. Souza (2018) acrescenta:

No interior da comunidade de leitores que se instaura na sala de aula, alunos e alunas formam gosto a partir de diferentes pontos de vista; aprendem na troca uns com os outros a fazer associações, inferências; a identificar pontos de resistência do texto; a formular e reformular hipóteses; a estabelecer relação entre forma e sentido; a perceber as camadas de significação do texto; a fazer avançarem as competências, tornando visíveis seus modos de ler (p.81).

Muitas são as ferramentas que podem ser utilizadas pelo professor em sala de aula com o objetivo de estimular o compartilhamento dessas experiências de leitura e de valorização da escuta. Podemos citar os círculos de leitura, rodas de conversa, a contação das histórias pela exposição oral dos alunos, oficinas de leitura, dentre outras. Todas elas são muito adequadas para realização nos anos iniciais.

A prática de situações escolares de leitura, quando feitas adequadamente, de forma constante e estimulante, desde os primeiros anos, contribui para despertar o gosto das crianças pela leitura e o interesse pelos livros. Além disso, pode contribuir para etapa da

aquisição da língua escrita, quando o aluno aprenderá a ler e a escrever, pois estará familiarizado com o ambiente leitor e estará motivado para aprender a ler as letras.

São muitos os caminhos possíveis que podem ser trilhados ao se realizar um trabalho bem planejado com a literatura, que consiga inspirar os alunos a se tornarem leitores e atuantes numa comunidade leitora e que seja capaz de ler o mundo através da leitura literária. Contudo, para que esses objetivos sejam alcançados, é imprescindível que o professor, além de ter estrutura e materiais adequados, receba, principalmente, uma formação adequada para trabalhar com a literatura em sala de aula, com experiências de leitura. Esse sim é um grande desafio, e, acreditamos, que a carência na formação dos professores é uma das principais causas para que hoje tenhamos um ensino tão utilitário da literatura.

1.3 Leitura e formação de professores

Antes de abordarmos sobre a problemática da formação dos professores e o impacto dela na educação literária e na alfabetização de nossos alunos, precisamos, primeiramente, falar um pouco sobre o contexto desta pesquisa, pois assim estaremos situando melhor o cenário que temos e o que nos mobilizou a trabalhar com a temática proposta.

Como professora do ensino público, atuando nos anos iniciais, tenho presenciado a dificuldade dos alunos no período de aquisição da língua escrita, no embaraço para a decodificação das palavras e também na falta de compreensão leitora. Muitos educandos saem do primeiro ciclo da alfabetização (três primeiros anos) sem a formação básica inicial que os possibilite se tornarem, nos anos seguintes, leitores eficientes, como já falamos, que sejam capazes de realizar a leitura em suas vidas, em suas práticas sociais e também em seus momentos de lazer como deleite pessoal. Alguns alunos conseguem, ao passarem por essa etapa escolar, ser capazes de decodificar as palavras, mas poucos conseguem atribuir sentido ao que leem, e esse problema vai se arrastando para os anos escolares seguintes, como já mencionamos.

Não vamos nos alongar nessa dificuldade vivenciada pelos alunos, por esse momento, pois nos aprofundaremos nesse tema no capítulo 2. Iremos, agora, abordar aqui a lacuna presente na formação dos professores dos anos iniciais, bem como na dos professores de Língua Portuguesa, por falta de conhecimentos específicos sobre os processos de alfabetização que auxiliem os alunos a chegarem ao segundo ciclo do Ensino Fundamental sem maiores defasagens nesse processo. Explicaremos melhor a seguir.

Como já abordado anteriormente, é fundamental a importância do professor no processo de formação do leitor literário e também na fase de aquisição da língua escrita, que, para nós, precisam caminhar concomitantemente. Acreditamos que a prática de leitura como experiência pode contribuir no processo de alfabetização, pois, ao introduzir o leitor no mundo das histórias, poderá ser construída a familiaridade necessária para que o aluno seja inserido no ambiente da escrita, sentindo-se motivado e envolvido por essa nova aprendizagem ao chegar nos anos iniciais. Contudo, o docente que trabalha nos primeiros anos de escolaridade não tem em sua formação inicial, ou seja, na graduação, preparação adequada para o ensino de literatura e para a formação de um leitor literário.

Fizemos uma pesquisa virtual no site de algumas universidades públicas para consultar a grade curricular do curso de Pedagogia e verificar se contempla algum curso voltado para a área de literatura infantil ou leitura de literatura. As universidades consultadas foram: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Campinas (UNICAMP).

Na UFRJ, a disciplina de literatura infantil não aparece na grade obrigatória do curso, é oferecida apenas como disciplina optativa e chama-se “Literatura Infantil”; na UERJ, a disciplina “Formação em literatura infantil” também é optativa; na UFF, existe a “Uma arte de fazer: a formação da leitora do leitor”, sendo um curso optativo também para o curso de Pedagogia, e, no curso de Letras, há a Literatura infanto-juvenil, como eletiva; na UFRRJ e na USP, não há nenhuma disciplina de literatura ou leitura no curso, nem mesmo como optativa, sendo que, em ambas, a de literatura infantil aparece na grade do curso de Letras como eletiva; por fim, na UNICAMP, também não há uma matéria sequer de literatura ou leitura no curso, e não aparece nem mesmo uma optativa na relação apresentada no site da instituição.

Como vimos, em nenhuma das universidades consultadas o ensino de Literatura Infantil é oferecido de forma obrigatória no curso de Pedagogia ou no curso de Letras. O meu interesse por esse entrelugar da literatura no Ensino Fundamental surgiu, conforme já falado na introdução, devido a minha atuação como professora do Ensino Fundamental I que, mesmo tendo formação em Letras, não encontrei na graduação a capacitação adequada para trabalhar no âmbito da Literatura - mais distante ainda a Literatura Infantil e Juvenil. Em minha graduação, não cursei nenhuma disciplina que me capacitasse para essa área, ficando uma lacuna, tanto para trabalhar com o ensino Fundamental I, quanto com o ensino Fundamental II. Assim, fica demonstrado que nossos professores não têm a formação necessária para atuar no campo da leitura de literatura em sala de aula, e a disciplina, quando oferecida, aparece como optativa, ou seja, dependerá do interesse do graduando cursá-la ou não, ou ainda, após a graduação terá de procurar um curso de especialização na área. Portanto, a capacitação em leitura de literatura não é garantida, apesar de ser essencial na prática pedagógica desde as primeiras séries.

Outra problemática vivenciada é a passagem do aluno pelas séries iniciais sem conseguir alcançar o nível desejável de leitura. Quando isso acontece, ao chegar no ensino Fundamental II, ele se depara com grandes dificuldades, por ter uma leitura muito superficial, com problemas ainda de decodificação e compreensão leitora. No entanto, nessa etapa será o professor de Língua Portuguesa que enfrentará essa situação e dificilmente terá ferramentas para solucionar esse déficit de aprendizagem no âmbito da alfabetização, uma vez que em sua formação também não recebe a capacitação adequada para isso. Fizemos uma nova pesquisa aos sites das mesmas universidades para verificar se no currículo de Letras há algum curso oferecido na área de alfabetização. Observamos que em nenhuma das grades curriculares das universidades havia disciplina obrigatória no âmbito da alfabetização e novamente não apareceu nem como matéria eletiva.

O que podemos extrair dessa análise realizada é que a falta de correspondência e interação entre essas importantes áreas educacionais, Pedagogia e Letras, impede que haja uma integralidade e que os professores tenham capacitação necessária para enfrentar os dilemas e dificuldades dos alunos no âmbito da aquisição da língua escrita: o professor das séries iniciais, para envolver o aluno em práticas de leitura literária; e o professor de português, para lidar com as questões e dificuldades dos alunos que chegam ao Ensino Fundamental II com defasagem no processo de alfabetização.

Além disso, apesar de haver no curso de Letras várias disciplinas da área de Literatura, esse ensino se limita a uma aprendizagem puramente técnica e especializada, restringindo-se à crítica literária em vez de ler propriamente o texto. Conforme aponta Dias, (2019) “o docente da área de letras é atravessado pela leitura especializada na formação inicial antes mesmo, em muitos casos, de ser leitor experiente, no difuso e acidentado trajeto de escolarização” (p 187). O estudante de Letras é formado sem a prática de leitura do texto, não realiza uma análise crítica das obras antes de se aprofundar nos ensinamentos da teoria literária. Essa desproporcionalidade na formação superior se reflete, conseqüentemente, no ensino escolar. Para Butlen (2018), a leitura da literatura no universo escolar mostra-se frequentemente e antes de mais nada como uma aprendizagem puramente técnica (BUTLEN, 2018, p. 32).

Essa situação se torna ainda mais grave se pensarmos sobre a literatura infantil e juvenil que não é contemplada como disciplina obrigatória do curso de Letras, pois esse estudante, ao se tornar professor, não terá apoio da crítica literária para basear suas aulas e se sentirá ainda mais inseguro para trabalhar com a literatura no Ensino Fundamental.

Portanto, no que diz respeito ao recorte de pesquisa realizado sobre os programas de disciplina das universidades, percebemos que a composição dos currículos contribui para que a formação literária do docente para o ensino não seja tão eficiente, pois recebe um conhecimento altamente cristalizado e por vezes deslocado da prática, induzindo ao seu não reconhecimento como um leitor múltiplo e pouco avance sobre a leitura de fato ao se apropriar de leituras críticas. Essa formação não prepara o professor para o ensino de leitura literária e não contribui para que ele desenvolva o amor pela literatura e possa, depois, em sua prática influenciar também os seus alunos. O docente se torna professor, sem ter discutido a relação da literatura com a educação, o que é essencial para que ele compreenda a importância desse conhecimento na prática pedagógica, fazendo com que ele reconheça, conforme diz Butlen (2018), que “a leitura literária permite ler não só o texto, mas o mundo, se entender melhor e descobrir aos outros num processo de construção da sua identidade” (p. 32).

Outro grande problema causado por essa formação ineficiente no âmbito da literatura infantil e juvenil é a falta de repertório teórico, visto que, por não ser explorada na universidade, não permite que o professor esteja munido de um aparato literário que

apresente uma diversidade de títulos disponíveis e de qualidade para serem trabalhados em sala de aula. Conforme menciona Dias (2019):

a negligência dos currículos de Letras e Pedagogia com a literatura infantil e juvenil, que está na base para a formação dos leitores, oferece grande impasse ao trabalho pedagógico, uma vez que os docentes seguem sem repertório teórico para reagir como leitor especializado diante dos textos (p. 183).

Essa falta de repertório teórico na formação, aliada à dificuldade de acesso aos livros por parte do professor - que não tem acesso a títulos diversos durante o exercício de sua profissão, não recebe livros para que leiam e façam uma análise crítica que o possibilite construir o seu próprio repertório -, tem dificultado ainda mais a prática pedagógica dos docentes. Um exemplo disso é o PNLD Literário (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) que envia aos professores das escolas públicas um resumo das obras pré-selecionadas para que possam escolher os títulos que serão trabalhados nas escolas. No entanto, sequer enviam os livros para que os profissionais possam realmente se aprofundar e conhecer cada obra, como se os resumos fossem suficientes para atender a amplitude dessa análise crítica por parte do professor. Seria de extrema importância a efetiva participação do professor na escolha dos livros que serão trabalhados e lidos nas escolas, mas, de fato, não é o que acontece.

Acreditamos que as universidades precisam olhar para os cursos de licenciatura com o objetivo principal de contribuir para a melhoria do ensino nas escolas. Um olhar voltado para uma aproximação com as realidades profissionais docentes. Qual seria a razão de se formar professores se não para atuarem e buscarem formar e transformar os cidadãos que passarem por suas salas de aula?

A tendência a privilegiar a pesquisa e a construção de novos saberes pode explicar um afastamento das realidades profissionais docentes, e por consequência o desconhecimento dos saberes pedagógicos e didáticos “para ensinar” no dia a dia das escolas (DALVI, 2018, p. 40).

Uma das causas também para que o ensino nas universidades permaneça priorizando o conhecimento rebuscado e erudito em vez de um olhar voltado para a prática é ainda causado por resquícios de uma dominação colonizadora. Conforme aborda (KILOMBA, 1991), há na educação grandes reflexos da dominação colonizadora, que se reflete ainda nos meios acadêmicos, pois definem o que é ciência e erudição e quais conhecimentos são válidos e devem ser repercutidos. Essa dinâmica de desigualdade e

privilégios de determinados grupos do conhecimento tem grande influência na sala de aula, já que é na academia que se formam professores. Infelizmente, esse também é um fator ainda presente no meio acadêmico que impede que haja maiores mudanças e renovação no ensino das graduações.

É preciso que aja mudanças no sentido de preparar os docentes com ferramentas e vivências necessárias e adequadas para que, ao chegarem em sala de aula, tenham condições para ler o texto literário e não para “trabalhar” com o texto - termo mais comumente usado, mas que já demonstra o equívoco existente no ensino de literatura. Segundo Butlen (2018): “então, se trata de repensar a oferta didática para evitar um ensino puramente técnico, parcial, maçante, no qual frequentemente falta o essencial, a saber, as dimensões emocional, cognitiva, social e cultural da leitura e da literatura” (p. 32).

Essa lacuna existente entre a teoria e a prática presente nos cursos de licenciatura faz com que os professores não se sintam prontos para atuarem em sala de aula ao saírem das universidades e não se sintam autorizados para trabalhar com a literatura, principalmente no Ensino Fundamental. Devido a isso, surgiram cursos de especialização voltados para estreitar esse distanciamento. Um exemplo é o mestrado PROFLETRAS, que veio suprir uma necessidade que não foi atendida adequadamente na graduação e faz uma conexão entre a universidade e a escola de educação básica. Como aborda Dias (2017), “a formação inicial contribui pouco em relação à apropriação do texto literário”, assim, os professores, ao chegarem às salas de aulas, não se sentem preparados para conduzir os alunos em seu processo de educação literária, pois falta a eles também intimidade com o texto literário que decorre do processo de “desidentificação” do professor com a literatura (p. 216). No entanto, apesar da enorme contribuição do curso para o resgate de uma formação que priorize a prática em sala de aula, percebemos uma desproporcionalidade em relação à formação literária, pois, como aborda Dias (2017) em sua obra que contempla relatos de experiências de alunos do curso, é notável o número inferior de disciplinas da área, atribuindo um papel secundário à Literatura. Esse fato demonstra ainda uma falta de alinhamento de grande parte dos professores especialistas em Literatura que ainda não se reconhecem como formadores de professores, o que é lamentável. Porém, apesar desses entraves existentes na estrutura acadêmica do curso, na disciplina de Literatura ministrada no PROFLETRAS 2020 na UFRJ, na qual participei como aluna, significativas transformações e ampliação do olhar sobre a Literatura

ocorreram, contribuindo grandemente para refletir teórica e metodologicamente sobre o ensino, percebendo, assim, que, mais importante do que trabalhar com literatura, é fazer da leitura de literatura uma experiência. Eu sou um exemplo de profissional que foi atingida pela potência que é esse curso na vida dos professores que por ele passam, mas o ideal seria que essa experiência acontecesse na graduação mesmo, pois se estenderia a todos os graduandos, o que alcançaria um número muito maior de formandos e, conseqüentemente, atingiria o ensino nas escolas.

Apesar de abordar essa problemática sobre os cursos de graduação, sabemos que o problema não está apenas na formação, é evidente que os docentes enfrentam muitos outros percalços que já são bem conhecidos, como falta de estrutura, treinamentos, salários defasados, condições precárias de trabalho, cobranças excessivas, dentre outras. Conforme aborda (ZILBERMAN, 2008):

É igualmente sob esse prisma que se pode entender porque os “ombros” do professor “suportam o mundo”, visto que são atribuídas a ele várias e distintas missões: alfabetizar, facultar o domínio, pelo aluno, do código escrito, formar leitores qualificados de textos literários. Talvez por serem muitas as tarefas e as condições de trabalho provavelmente precárias, escola e professores raras vezes alcançam qualquer um desses resultados, a se acreditar nos testes a que são submetidos os estudantes, quando se revelam pouco aptos aos tipos de leitura indicados (p.15).

São muitos os desafios do professor, que apenas começam pela formação docente, mas que, na verdade, vão muito além e se constroem durante a sua prática pedagógica. Vimos um pouco sobre a importância da formação para o ensino de literatura e, concomitantemente, para o ensino de língua materna na fase da alfabetização. Precisaremos adiante aprofundar o nosso olhar para a alfabetização em nosso país, seus métodos, descobertas e de que forma ela e a literatura podem caminhar lado a lado com o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem, promovendo um ensino que não apenas capacite para a leitura das palavras, mas que potencialize a leitura de mundo.

2 ALFABETIZAÇÃO E ESCOLA

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (FREIRE, 1981,18).

2.1 Alfabetização: muito além de um método

O dilema dos métodos em alfabetização é uma questão histórica recorrente e tem se apresentado no Brasil desde pelo menos as últimas décadas do século XIX, período em que o ensino de língua escrita com foco na fase inicial da alfabetização recebeu importância estratégica, com o objetivo de garantir o domínio da leitura e da escrita para as crianças. Antes disso, a polêmica de métodos não estava presente, acreditava-se que, para aprender a ler e escrever, bastava aprender as letras e os seus referidos nomes, usando-se o método de soletração. Com a nova importância que se deu à alfabetização, foi necessário que se construísse um sistema de escolarização que propiciasse esse domínio da língua escrita às crianças. Esse fenômeno gerou dois processos históricos convergentes, que foi a “organização de um sistema público de ensino e a constituição de um modelo específico de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita”, conforme detalhado por Mortatti (2000) em estudo histórico realizado com base em fontes documentais sobre a alfabetização. Nesse processo de organização do sistema escolar, havia uma indefinição de como seria garantido esse domínio da leitura e da escrita, por isso, o método de aprendizagem inicial transformou-se numa questão a ser solucionada e, conseqüentemente, tornou-se também um objeto de polêmicas e controvérsia, conforme relata Soares (2020, p.16).

O desenvolvimento de parâmetros para o processo de alfabetização gerou recorrentes disputas acaloradas que se apresentam ainda em nossos dias, pois introduziu a necessidade de delimitação para os métodos de ensino de leitura e escrita, dando ênfase aos tão polêmicos métodos de alfabetização. Desde então, muito se tem discutido sobre a questão dos métodos, alavancando-se questionamentos sobre qual seria o mais eficiente e ao mesmo tempo responsabilizando um ou outro método pela ineficiência na qualidade da alfabetização, supondo ser essa a causa do insucesso. Nesse âmbito, os educadores, frequentemente, têm direcionado sua preocupação para a busca do método que seria mais adequado para alfabetizar, o que fomenta ainda mais a polêmica entre os dois principais métodos de alfabetização: os sintéticos contra os analíticos.

Os métodos *sintéticos* partem de elementos menores que a palavra, ou seja, da parte para o todo, dão prioridade ao valor sonoro das letras e sílabas, considerando os fonemas e seu respectivo grafema como unidade básica, e o seu tipo de estratégia é considerado auditivo. Já os *analíticos* partem da palavra ou de unidades maiores, ou seja, do todo para as partes, para eles deve-se privilegiar primeiro o reconhecimento global das palavras ou das orações para só depois realizar uma análise dos componentes; consideram que a leitura é uma tarefa visual e que é necessário trabalhar com unidades que sejam significativas para o educando. Os defensores deste acusam de mecanicistas os métodos daquele.

O problema da alfabetização trouxe uma intensificação nos estudos e pesquisas na área em nível acadêmico, tendo maior predominância nas perspectivas de análise centradas na psicologia, na pedagogia, na psicolinguística, na sociolinguística e na linguística. Esses estudos vêm trazer à luz novos aspectos da aprendizagem da língua escrita sobre vertentes diferentes e específicas ou, como denomina Magda Soares, as diversas “facetas” da alfabetização. O que vemos é cada área de estudo direcionando o olhar para sua área de atuação, não significando, portanto, que uma invalide ou concorra com a outra, pelo contrário, possibilita um estudo mais apurado de cada vertente da alfabetização e promove uma intervenção mais eficaz da realidade. No entanto, geralmente, na prática, isso cria uma aparente incoerência, uma confusão entre o que seria estudo do processo de aprendizagem da escrita contra os métodos de ensino, que na verdade são coisas distintas, mas não antagônicas. O primeiro ocupa-se em levantar

hipóteses acerca do processo de aprendizagem a partir de estudos científicos, já o segundo refere-se à mecânica da leitura e da escrita durante o processo de alfabetização.

Surgem então, muitas discrepâncias entre os métodos sintéticos e analíticos, conhecidas como a “querela dos métodos” de acordo com B. Braslavsky (1973, apud FERREIRO, 1999, p.23). Esses desacordos conflitam em relação ao tipo de estratégia perceptiva em jogo, se auditiva, conforme defendido pelo método sintético, ou visual, como defendem os adeptos ao método analítico. Entretanto, cada um se apoia em concepções diversas do funcionamento psíquico, considerando diferentes teorias de aprendizagem. Segundo Magda Soares (2020), é importante considerar métodos de alfabetização como “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização” (p. 16).

Consequentemente a essa confusão, passa a ser percebido um processo de desconstrução e negação do passado, um fenômeno que se repete no Brasil como uma constante tendência de desvencilhar-se dos conhecimentos acusados de antigos e tradicionais, promovendo uma exorcização do passado sem considerar os processos percorridos até então, o que não estabelece uma relação com o que é anterior, defendendo o advento de “propostas modernizantes” e acreditando ser isso a solução para os problemas educacionais. Mortatti (2000) reforça que esse fenômeno na história da alfabetização no Brasil não é exclusivo do presente mencionado, mas se repete por vezes na história:

Com o anúncio contemporâneo de “revolução Conceitual” em alfabetização, explicita-se também a necessidade de se encerrar um modo de pensar, sentir, querer e agir em relação à “mais básica de todas as necessidades de aprendizagem”. No entanto, a despeito desse esforço de diferenciação do presente em relação ao passado, a análise das fontes documentais sobre o ensino da leitura e escrita no Brasil permite observar que anúncios e necessidades desse tipo não são exclusivos deste presente histórico, podendo ser localizados desde o final do século XIX, pelo menos (p.21).

Esse processo de contínua desconstrução e alternância entre inovadores e tradicionais funciona como um ciclo que, a cada fase, aquele que se considera novo propõe um método inovador e rompe com o passado e, depois, passa a ser considerado antigo também pelo seu sucessor, que trará métodos considerados ainda mais inovadores. Frequentemente, ocorre o retorno de algum método que havia se tornado tradicional e

volta como novo, assim segue ciclicamente a questão dos métodos em alfabetização no decorrer da história, conforme salienta ainda Mortatti (2000):

Em síntese, tensão entre modernos e antigos apreendida nos discursos dos sujeitos de época, ao longo do período histórico enfocado, permite a seguinte interpretação: visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno (p.23).

Esse fenômeno sofre grande influência política, e essa confusão entre teorias e métodos não é neutra, nem inocente, mas gerada com objetivo de pautar as defesas pelo modelo de educação defendido em um projeto de nação que privilegia uma ou outra teoria. Conforme aponta Mortatti (2000), o tema alfabetização e os problemas educacionais e pedagógicos, com interesses relativos aos métodos de ensino e a formação de professores, passam a ser de interesse também do Estado, que precisa controlar esse processo do ponto de vista de seu projeto neoliberal, buscando promover uma nova ordem política, econômica e social. Assim, por ser considerada a alfabetização como um dos instrumentos privilegiados da aquisição do conhecimento e de esclarecimento das massas, ela ocupa, então, também o interesse dos líderes políticos, legisladores, intelectuais de várias áreas, não apenas dos educadores. Em meio a esse cenário, é possível observar “disputas pela hegemonia de projetos para o ensino inicial da leitura e da escrita em estreita relação com projetos políticos e sociais emergentes” (MORTATTI, 2000, p.22). Esses interesses concentram-se na questão dos métodos de alfabetização, promovendo, conforme já falamos, um movimento histórico atribulado de constantes discontinuidades, o que cria um ciclo de ruptura com o passado, destacando-se a tensão entre os que defendem o “novo” em detrimento do considerado “antigo”.

Por volta de 1980, seguindo a perspectiva psicológica, surge a teoria construtivista “fundamentada na psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget e nas pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e colaboradores a respeito da psicogênese da língua escrita” (MORTATTI, 2000, p.19) fortemente divulgadas no Brasil e que se tornaram hegemônicas nesse período até finais do século XX. Essas pesquisas, realizadas pela psicóloga e pedagoga argentina Emília Ferreiro, contrapõem as explicações tradicionais instituídas na época, com os problemas e dificuldades no âmbito da alfabetização - apesar

de entender que a causa do fracasso escolar era principalmente de natureza social. Acreditava que a solução seria alcançada através de uma nova concepção do processo de aprendizagem, visto que os antigos métodos não davam conta de solucionar o fracasso escolar das crianças, principalmente, as de classes mais desfavorecidas. Esse novo paradigma contrapõe-se aos métodos sintéticos e analíticos que se comportavam de forma concorrente e antagônica, neles, “o ensino prevalece sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, a alfabetização se reduz a uma escolha de método” (SOARES, 2020, p. 20). Ao contrário do construtivismo, ambos os métodos consideram a criança como um ser passivo no processo de aquisição da língua escrita, que aprende por estratégias de percepção, auditivas no caso do método sintético, visuais no método analítico.

A influência do construtivismo no processo de aquisição da língua escrita não visava debater métodos de ensino, nem se propunha a ser um novo método, mas tratava-se de um suporte teórico que visava compreender o processo de construção do conhecimento sobre a língua escrita por parte da criança, defendendo que o conhecimento se apresenta como algo a ser produzido pelo indivíduo, e este passa a ser considerado como sujeito, e não como objeto de aprendizagem. Conforme relata Soares (2020):

Fundamentando-se em objetivos e pressupostos radicalmente diferentes, no quadro da matriz teórica do cognitivismo piagetiano, o novo paradigma afirma, ao contrário, a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz: esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, apagando-se assim, a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita (p.21).

Essa teoria, entendendo a urgência de intervir no ensino da leitura e da escrita, trouxe grandes contribuições para o processo de alfabetização e defendeu o rompimento com o ensino baseado nos métodos que nesse momento são considerados como “tradicionais” e responsáveis pelo quadro de fracasso das séries iniciais das escolas públicas nos níveis educacional, social e político. O construtivismo foi fortemente disseminado através de treinamentos e convencimento dos professores para a utilização de técnicas novas e revolucionárias de ensino da língua escrita e foi bastante predominante até finais do século XX, quando o movimento cíclico de ruptura com o

passado volta a ser uma questão, já que, apesar de sua hegemonia ter permanecido por duas décadas, não alcançou os resultados esperados, logo o fracasso na alfabetização ainda era persistente. De acordo com Soares (2020), no construtivismo:

O foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido. (...) embora com as diferentes e nem sempre corretas interpretações que a ele foram dadas na prática docente, foi hegemônico na área da alfabetização, particularmente no discurso acadêmico e nas orientações curriculares, até os anos iniciais do século em curso, quando a questão do método reaparece e mais uma vez se enfrenta um momento de controvérsias em torno dos caminhos adequados para conduzir com sucesso o processo de alfabetização (p.22).

Apesar da grande hegemonia da teoria construtivista no período citado, essa não foi a única teoria a atuar sobre as propostas para a alfabetização. Tendo seu surgimento na década de 1980 também, mesmo não tendo se tornado um projeto de nação, as teorias centradas no interacionismo linguístico foram incorporadas de forma polivalente às propostas governamentais da época e ainda tem seu reflexo nos dias de hoje. Destacamos as “pesquisas nos campos da linguística/análise do discurso/teoria da enunciação, educação e psicologia vigotskiana, formuladas pelos pesquisadores brasileiros João Wanderley Geraldí, em 1981, e Ana Luiza Smolka, em 1988” (MORTATTI, 2019, p. 38). Destacamos também os estudos de Magda Soares que trouxeram a teoria sobre letramento, complementando o conceito de alfabetização, que era considerado como a aquisição inicial do código alfabético de forma sistemática, enquanto o letramento seria a “capacidade de compreensão dos usos e funções sociais da leitura e escrita” (MORTATTI, 2019, p. 39). A teoria sobre o letramento foi fortemente disseminada na década de 1990 e tornou-se também hegemônica, não concorrendo com o construtivismo, mas complementando-o. Essas três teorias têm em comum o fato de não se denominarem nem se caracterizarem como um método de alfabetização, mas sim como teorias de aprendizagem da língua escrita.

Aqui no Brasil, em sua história da alfabetização, vemos que o principal motivo, dentre tantos outros, para que ocorram esses movimentos de permanências e rupturas e a busca por novas metodologias, é o fracasso recorrente na aquisição da língua escrita, retratado nos altos índices de reprovação e evasão escolar, denunciando o permanente insucesso da escola em conduzir os alunos ao domínio da leitura e da escrita. Assim, a

cada fase, busca-se um novo método, realiza-se uma nova tentativa, alternando-se entre os métodos existentes ou buscando-se um novo, baseado em diferentes teorias e concepções de aprendizagem. Assim, cada método privilegia determinada função ou teoria, ignorando ou combatendo as demais, concentra-se numa parte do objeto como se fosse o todo, dessa forma contribuindo para que o ciclo de descontinuidade permaneça. Soares (2018) problematiza a questão esclarecendo que, enquanto, não houver uma articulação entre as diversas facetas da alfabetização, essa polarização continuará dominante:

Uma análise psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística do processo de alfabetização torna claro que a diferença entre métodos de alfabetização é explicada pela consideração prioritária, em cada um deles, de um ou outro aspecto do processo, ignorando-se, geralmente, os demais aspectos. Portanto, a questão dos métodos, que tanto têm polarizado as reflexões sobre a alfabetização, será insolúvel enquanto não se aprofundar a caracterização das diversas facetas do processo e não se buscar uma articulação dessas diversas facetas nos métodos e procedimentos de ensinar a ler e a escrever (p. 27).

A solução para essa questão polêmica dos métodos seria compreender que o processo de alfabetização envolve várias facetas ou modalidades que se complementam e precisam ser trabalhadas individualmente, pois cada uma elege um objeto de aprendizagem, mas ao mesmo tempo devem ser consideradas como um todo. Segundo Magda Soares (2020), seriam basicamente três facetas principais que devem ser valorizadas no processo de alfabetização: a “faceta linguística”, que seria a representação visual das palavras faladas (correspondência entre a fala x escrita), tendo como seu objeto de conhecimento a apropriação do sistema alfabético-ortográfico; a “faceta interativa”, que considera a língua escrita em sua importância na interação entre as pessoas e tem como objeto as habilidades de compreensão do texto; já a “faceta sociocultural” considera a língua escrita em seus contextos culturais e sociais e tem como seu objeto os eventos sociais e culturais que envolvam a escrita.

Essa “tricotomia” é apontada por Soares (2020, p. 29) como a propulsora das controvérsias entre os métodos, pois, por uma confusão metodológica, uma parte do processo é considerada como o todo, quando, na verdade, são objetos diversos, focalizados na aprendizagem inicial da língua escrita e que precisam ser trabalhados de forma a somar cada faceta para compor o todo no processo de alfabetização. Para isso,

cada parte precisa ser compreendida, ou seja, ambas as facetas precisam ser consideradas harmônica e sistematicamente. Destrinchando melhor esse conflito existente, percebe-se que, na abordagem linguística, são predominantes os métodos sintéticos e analíticos, na codificação e decodificação da língua escrita. Na abordagem interativa, predominam os conceitos e as práticas do construtivismo, abrangendo as facetas interativa e social, vistas como naturais em decorrência da inserção da criança no mundo da escrita. “As diferentes facetas da língua escrita implicam seleção de diferentes objetos para o processo de aprendizagem, gerando controvérsias sobre os métodos” (SOARES, 2020, p. 30). É preciso que as pessoas envolvidas no processo de ensino da língua escrita tenham clareza a esse respeito, para que o processo de alfabetização aconteça de forma integral e completa, conforme observa Soares (2020):

(...) aos que ensinam – cabe considerar, sim, cada parte, cada faceta, separadamente, uma vez que é necessário desenvolver as competências específicas a cada uma, fundamentando-se nos princípios e teorias que a elucidam; cabe também considerar as várias facetas em suas relações, de modo a desenvolver harmonicamente a aprendizagem do todo, não só como uma estratégia de ensino, mas sobretudo em respeito aos processos reais de leitura e escrita, em que as diferentes competências não atuam separadamente nem em sequência, mas simultaneamente (p.34).

Nesse processo de aprendizagem da língua escrita, a criança passa por experiências de erros e acertos, não é um ser passivo, mas ativo em sua aprendizagem. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), num processo de aprendizagem da língua escrita, o sujeito “compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 32, grifo das autoras). É importante que os alfabetizadores estejam preparados para lidar com essas situações de “erros” que não são aleatórios, mas que fazem parte do percurso de aquisição da língua escrita e da construção de hipóteses por parte dos alunos. Nesse cenário, cabe ao professor não a aplicação deste ou daquele método de alfabetização, mas conhecer as hipóteses criadas por seus alfabetizados a respeito da língua escrita e, a partir daí, desafiá-los a irem além, a colocarem em jogo todos os seus conhecimentos, de forma instigante e desafiadora, para estimular a realização de novas buscas por resoluções desses desafios, tendo a participação constante do aluno nesse processo como um ser ativo em sua aprendizagem.

Entendemos que, num processo educativo que priorize o avanço na democratização, que lute pela justiça social e pela garantia de direitos básicos e oportunidades justas para todo o cidadão, a questão do método não pode ser vista como o problema da alfabetização, pois o método se refere ao ensino, restringe-se a uma sequência de passos ordenados para se atingir a determinado fim educativo, trata-se de uma ação sistemática do ensino. Conforme esclarece Mortatti, o método se refere ao como fazer: Para que faço o que faço? Por quê? Para quem? Quando? O que faço? E como fazer? O método não é um problema nem a solução para o embaraço da alfabetização, é apenas a face mais visível de um projeto de nação. Os problemas reais da alfabetização envolvem escolhas que são políticas: projetos de nação que definem os rumos do país e começam pelos interesses de determinados grupos que atuarão sobre as escolhas administrativas e serão responsáveis por definir as políticas públicas em educação que serão perpetuadas num determinado período de tempo. É necessário que haja clareza sobre esse aspecto para que não se dediquem tanto tempo e energia em discussões sobre o método, acreditando ser ele o problema ou a solução para a alfabetização em nosso país. O mais importante é que as pessoas envolvidas no processo de ensino da língua escrita entendam que o que falta é empenho das autoridades em valorizar o ensino, que, enquanto não existirem políticas públicas que garantam efetivamente a qualidade da educação e a igualdade de oportunidades, estaremos dando voltas nesse movimento de permanências e rupturas e pouco ou nenhum avanço teremos em garantir o domínio da língua escrita às crianças. Conforme Soares (2018), “uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado” (p.26).

É fato que toda essa controvérsia causa muita insegurança e falta de diretriz para os alfabetizadores, que muitas vezes não sabem por onde começar, nem qual caminho percorrer. Na prática, o que predomina são miscelâneas de um ou outro método, confusão entre uma ou outra teoria, na maioria das vezes sem a clareza necessária do que considerar em cada uma delas. Por mais que haja mudança entre governos e seus projetos voltados para a educação, na prática quem escolhe as metodologias a serem utilizadas é o professor em sala de aula. Mesmo havendo rupturas nas diretrizes em relação aos métodos considerados como antigos a cada fase, estes permanecem de certa forma vivos e seus

materiais se perpetuam na atuação do professor. Acreditamos ser de grande relevância que os professores sejam capacitados para entenderem que existem várias “facetas” na alfabetização, como já falamos, e que cada uma delas precisa ser pautada em determinada teoria e princípios, de forma calculada e sistematizada, tendo clareza dos objetivos a serem alcançados e as ferramentas a serem utilizadas para alcançá-los. A alfabetização precisa ser compreendida e trabalhada em seus diversos aspectos, visando não apenas a codificação e decodificação, ou seja, a apropriação do sistema alfabético-ortográfico - como é defendido pelos governos neoliberais -, mas almejando e visando também a compreensão da leitura e reconhecendo a importância da língua na interação entre as pessoas e a sua utilização em contextos culturais e sociais. Precisamos, então, aprofundar-nos no ensino na língua escrita em sua face interativa e social e refletir sobre a relevância da literatura e sua contribuição nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, potencializando a atribuição de sentidos e para que a leitura de mundo vá além da leitura da palavra.

2.2 Alfabetização num processo de interação social

É importante compreendermos que a linguagem é um instrumento intrínseco da prática social, um produto da atividade humana de interação. A leitura e a escrita são práticas resultantes da interação entre o indivíduo e o seu meio. Sendo assim, o processo de alfabetização não pode ser pautado simplesmente na codificação e decodificação do sistema de escrita alfabético, mas deve ser reconhecido como parte de um ato discursivo. Nessa perspectiva, são de grande relevância as ações de aprofundamento dos sujeitos no mundo da escrita, com ênfase nas experiências de leitura e escrita em seus usos, possibilitando a leitura de mundo que vai além da leitura da palavra, conforme é defendido por Paulo Freire.

A criança não é uma tábula rasa que nada sabe ao chegar na escola, pelo contrário, já traz ideias e práticas sobre o mundo da escrita, ao observar o ambiente ao seu redor e as relações que os indivíduos mantêm entre si e o mundo. A partir dessas observações e pequenas experiências, as crianças vão construindo hipóteses a respeito do

funcionamento da linguagem escrita. Portanto, o domínio da técnica, ou seja, o domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema é necessário durante o processo de alfabetização escolar, mas não deve ser trabalhado isoladamente, sob pena de deslocar-se o sentido da linguagem como prática interativa. Conforme aponta Smolka (2012):

As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização (p. 150).

Alfabetizar não significa capacitar apenas a ler e escrever, mas capacitar para o uso social da leitura e da escrita e proporcionar aos indivíduos que coloquem em prática os conhecimentos linguísticos adquiridos e os use de forma a responder adequadamente às demandas de interações sociais. Para isso, é importante que, quando a criança chegar à escola, entenda ser a leitura e a escrita instrumentos sociais, assim como são experimentados fora da escola, ou seja, a língua escrita precisa ser ensinada de forma a potencializar também o seu significado social e não de forma fragmentada focando apenas na codificação e decodificação. A língua escrita deve ser ensinada e aprendida principalmente por meio de seu significado social, visando a introdução da criança nas práticas sociais da língua escrita. O aspecto instrumental da língua precisa ser apresentado concomitantemente ao seu aspecto social, a fim de que sejam amplificadas na criança as capacidades linguísticas.

Os conhecimentos conceituais da leitura e da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) só podem ser reconstruídos por um indivíduo que esteja em interação constante com seu objeto de conhecimento. Portanto, basear o processo de alfabetização simplesmente na codificação e decodificação do sistema de escrita alfabético é ineficiente e desconexo, pois a língua escrita não se baseia apenas num processo de fonetização da oralidade, passa sim por ele, mas não se encerra aí, vai muito além e precisa objetivar a significação e valorizar os processos de interação durante esse percurso de aprendizagem. Freire (2011) diz que deve ser priorizado um processo de alfabetização através do qual prevaleça o significado da palavra e nele se busque a aprendizagem primeiro da leitura do mundo e, através dela, a leitura da palavra.

Nessa perspectiva social da alfabetização, entra em pauta o termo letramento, muito difundido por Magda Soares, que o diferencia do termo alfabetização, sendo este relacionado ao aprendizado da leitura e da escrita, enquanto o outro refere-se ao uso social que se dá para o conhecimento de ler e escrever. Ambos se configuram como dois processos indissociáveis, porém, distintos. Para Soares (2018):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (p. 45).

É imprescindível que se compreenda que a alfabetização e o letramento precisam coexistir num cenário de conciliação entre ambas as dimensões da aprendizagem da língua, de forma integrada, porém, sem desconsiderar as especificidades de cada uma delas. É importante que a apropriação do sistema alfabético de escrita - a alfabetização - aconteça num contexto de letramento.

(...) é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2018, p. 64)

Precisamos refletir aqui sobre a participação da escola na propagação da cultura escrita, se ela tem contribuído para formar cidadãos capacitados para a prática discursiva, para a apropriação da linguagem e para a atribuição de sentidos. Se considerarmos que a leitura é uma atividade social com grande funcionalidade e alta propagação em nossa sociedade, seria natural que todos os cidadãos que passassem pelo ensino escolar fossem inseridos nesse mundo da escrita e se tornassem capacitados para utilizar os conhecimentos em suas práticas linguísticas atingissem um alto nível de compreensão leitora e eficiência nos processos de escrita, assim como dominassem a utilização dos recursos necessários para as práticas comunicativas. No entanto, paradoxalmente, o que vemos é uma grande parcela da população, principalmente os indivíduos provenientes das classes mais desfavorecidas, que passam pela escola, mas não atingem os níveis

necessários de conhecimento essenciais que os tornem plenos para o uso da linguagem escrita, tão necessária e difundida em nossa sociedade. É fato que, nas últimas décadas, a quase totalidade das crianças das camadas populares conquistou seu lugar nas salas de aula no ensino fundamental e na educação infantil; no ensino médio, tem-se observado o crescimento na quantidade de acesso. Do ponto de vista quantitativo, realmente houve grande crescimento, no entanto, se considerarmos o fator qualitativo, a escola para o povo ainda é consideravelmente insatisfatória, pois não tem garantido aos alunos o direito de aprender, este que deveria ser a finalidade primordial da escola, extremamente necessário para o alcance de uma cidadania plena. Além da já mencionada excessiva e desconectada alfabetização que prioriza o aspecto mecânico da aprendizagem da língua escrita em detrimento da atribuição de sentidos e consideração da linguagem como aspecto discursivo, outro fator para esse fracasso da escola pode ser atribuído à linguagem valorizada por ela, cujo padrão linguístico privilegia a linguagem utilizada pela classe dominante e estigmatiza a das camadas populares, criando assim uma distância entre a variedade escrita do dialeto padrão e os dialetos não-padrão, dos quais essas crianças são falantes.

Esse fenômeno de conquista do direito à escolarização pelas camadas populares trouxe para as salas de aula a inserção de padrões culturais e variantes linguísticas diferentes daquelas de uma escola histórica e socialmente criada para atender às camadas privilegiadas da população. Isso cria uma lacuna no processo de aprendizagem da língua escrita por parte dos alunos pobres, e podemos perceber que esses efeitos ainda se fazem presentes na escolarização atual. Além disso, a escola promove um ensino altamente instrumental da língua, a fim de possibilitar que esse novo público que passa a ter acesso a ela possa ser capacitado para atender ao papel que lhe é atribuído em um sistema extremamente capitalista. Numa sociedade que vivia sob um regime autoritário e buscava o desenvolvimento do capitalismo através da expansão industrial, é atribuído ao ensino escolar a função de fornecer mão de obra para fazer funcionar a máquina capitalista, assim a escola ganha um sentido altamente instrumental e tecnicista, conforme já falamos no capítulo anterior, e, em sua essência, permanece assim até os dias atuais. Para Soares (2018), esse caráter instrumental da alfabetização favorece às classes dominantes e, para as classes dominadas, torna-se esvaziada de sentido:

Esse significado instrumental atribuído à alfabetização pela escola serve, naturalmente, apenas às classes privilegiadas, para as quais aprender a ler e escrever é, realmente, não mais que adquirir um instrumento de obtenção de conhecimentos, já que, por suas condições de classe, já dominam a forma de pensamento subjacente à língua escrita, já têm o monopólio da construção do saber considerado legítimo e já detém o poder político. Para as classes dominadas, o significado meramente instrumental atribuído à alfabetização, esvaziando-a de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afasta essas classes da participação na construção e na partilha do saber. (SOARES, 2018, p. 25)

A escola ainda tem atuado como se a aprendizagem pudesse ser neutra, desconectada de qualquer relação política, considerando o processo de ensinar a ler e escrever como apenas um instrumento para se obter conhecimentos. Conforme Soares (2018), “a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político” (p. 25). Essa sociedade extremamente capitalista e neoliberal propaga a ideologia da democratização do ensino, discursiva que o acesso à alfabetização se dá pela escolarização, mas na prática impossibilita que a alfabetização ocorra satisfatoriamente devido às más condições de escolarização, à precariedade do ensino e das escolas, à falta de bibliotecas e à formação ineficiente dos professores. Priorizam a produção de um maior número de alfabetizados num menor tempo possível, tendem a buscar um resultado extremamente quantitativo no que se refere a alfabetização, em vez de objetivar melhorias qualitativas que promovam, de fato, a igualdade de oportunidades e a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e habilitados para o uso da linguagem escrita de forma ampla e eficaz. Conforme salienta Smolka (2012), “as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam” (p. 16).

Nesse contexto de uma alfabetização fragmentada e descontextualizada, ganha destaque a utilização do livro didático que se tornou, de certa forma, programa e método de ensino e passou a pautar e conduzir a dinâmica em sala de aula como se fosse a principal fonte de conhecimento de mundo para o aluno, em vez de ser considerado apenas como um dos objetos de conhecimento do mundo. Fizemos uma análise em alguns materiais didáticos utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro e percebemos que na maioria das vezes os materiais priorizam uma diversidade de gêneros textuais, tendo a Literatura pouco destaque: os poucos textos literários que aparecem, na maioria das vezes, são recortados e retirados de seu contexto

literário, como podemos ver no exemplo a seguir em que trechos foram excluídos do texto original.

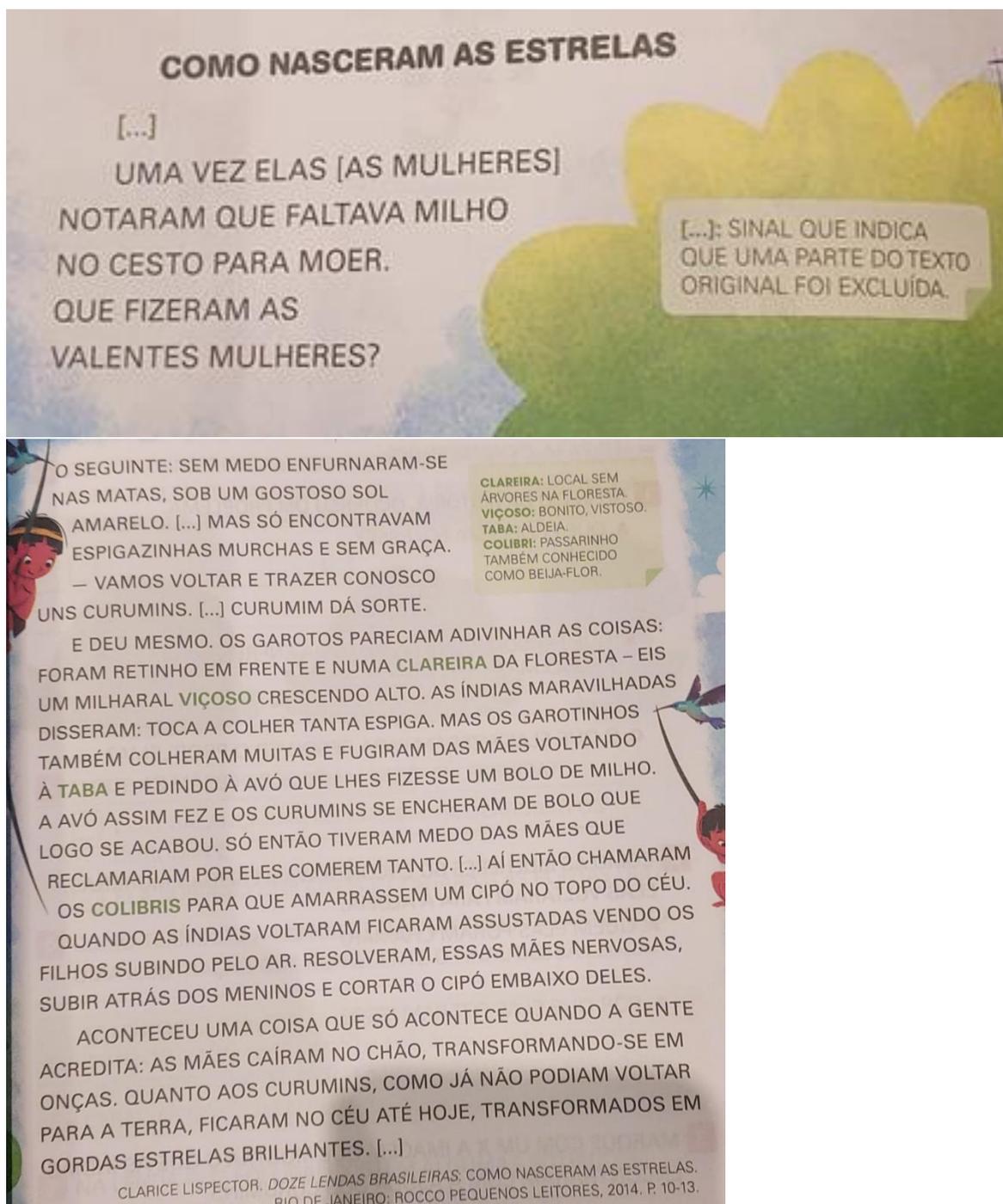


Figura 1: Imagem retirada do livro didático de Língua Portuguesa do 1º ano da Coleção Aprender juntos, do PNLD de 2019 a 2022, p. 160 e 161.

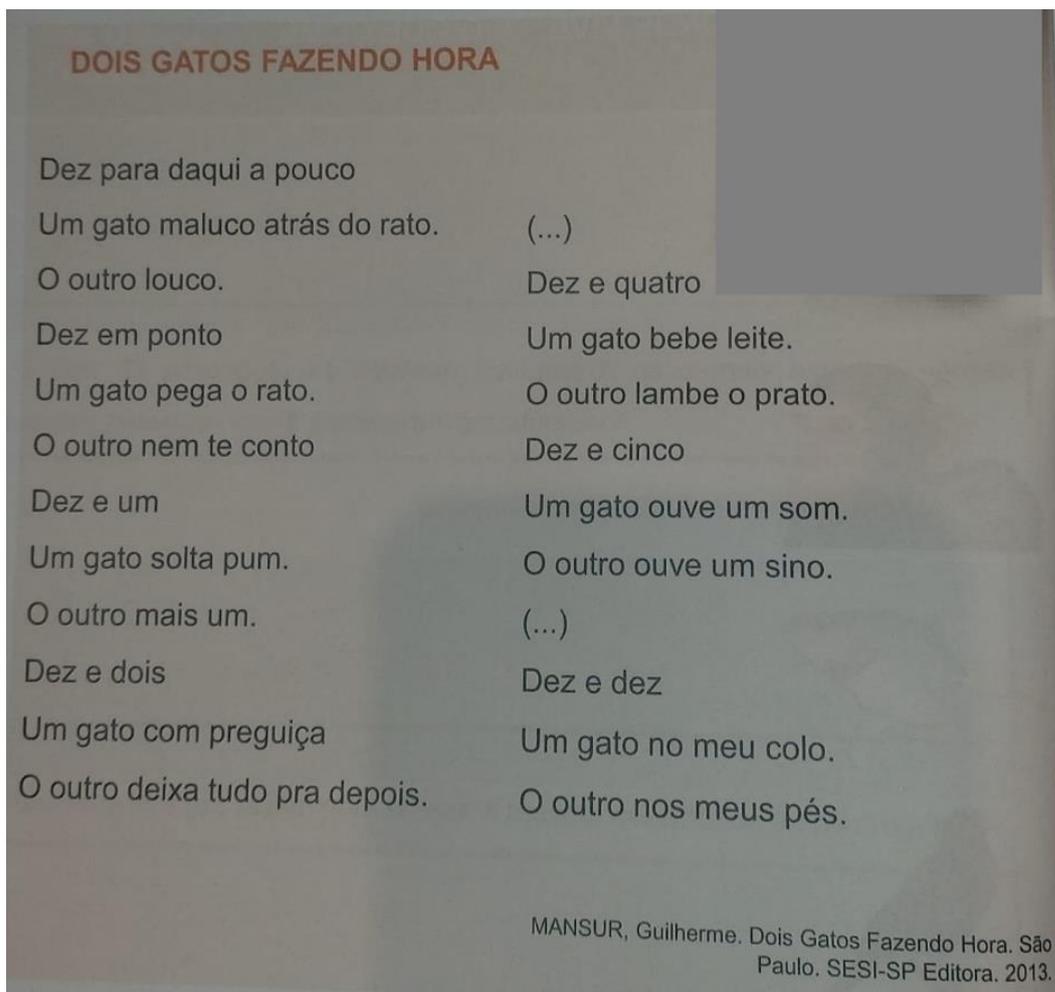


Figura 2: Imagem retirada do Material Didático Carioca de 2019 do 2º ano, p.17.

Na figura 2, percebemos também a utilização de um poema com vários recortes, ou seja, trechos são omitidos apenas por uma questão de espaço na página. Observamos também textos literários, como poemas, utilizados apenas com o objetivo de trabalhar a sonoridade das palavras, a fonetização, sem haver uma verdadeira preocupação com a qualidade estética do texto literário além de uma clara ausência de textos que incentivem a leitura como experiência para aprofundamento das camadas de leitura, como podemos observar novamente na imagem a baixo.

LEIA O TEXTO.

A FOCA FAMOSA

A FOCA MORA NA CASA ROSADA.
 O NOME DA FOCA É ROSA.
 ROSA TOCA VIOLA.
 ELA BOTA FITA NO CABELO.
 ELA BATE PAPO COM PITOCO.
 PITOCO COME BOLO.
 PITOCO BEBE LIMONADA.

JUNQUEIRA, SÔNIA. A FOCA FAMOSA. Editora Ática. 2007.

2 PINTE DE VERMELHO O TÍTULO DO TEXTO.

3 RETIRE DO TEXTO PALAVRAS QUE COMECEM COM AS LETRAS ABAIXO.

B	F	M	V

Figura 3: Imagem retirada do Material Rioeducar do 2º Bimestre de 2021 do 1º ano, p. 63.

Assim, grande parte das atividades de leitura e escrita realizadas em sala de aula são pautadas no livro didático e desprovidas de sentido específico, totalmente distantes do funcionamento da língua e descontextualizadas das situações reais de interação social; além disso, a literatura, quando trabalhada, também está presa ao livro didático, e são excluídas as situações de leitura como experiência. Como denuncia Smolka (2012), o próprio modelo de ensino escolar é a negação da leitura e da escrita “como prática dialógica, discursiva e significativa” (p. 128).

A leitura e a escrita produzidas pela / na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status

quo. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e a elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário (...) (SMOLKA, 2012, p. 65).

A criança, ao chegar à escola, é bombardeada por atividades mecanicistas, pouco variadas e fragmentadas. Além disso, como salienta Smolka (2012), encontra salas superlotadas, precisa lidar com a imposição do silêncio, a imobilidade e a estagnação que são impostas necessariamente pelo professor para que este consiga lidar minimamente com a situação precária de ensino e aprendizagem a que são submetidos eles e os alunos. Todas essas dificuldades contribuem para que o processo de alfabetização seja um percurso acidentado para os alunos, que se veem envolvidos em situações que para eles parecem desmotivadoras e desprovidas de sentido. Muitos acabam regredindo em relação às hipóteses sobre o código escrito que foram criadas por eles antes de chegarem à escola e se sentem perdidos e confusos com a nova dinâmica. Esse processo conflituoso gera muitas dificuldades e transtornos de aprendizagem, pois boa parte dos alunos não consegue evoluir na aquisição da língua escrita e, quando não evadem da escola, carregam essa problemática para os próximos anos escolares. Smolka (2012), a esse respeito, relata:

Nesse contexto, o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação. (p. 48)

Considerando esse percurso conflituoso pelo qual passam, principalmente, as crianças das classes mais desfavorecidas estudantes de escolas públicas, será que seria relevante o trabalho com a literatura infantil durante esse processo de alfabetização? Seria ela capaz de estimular a capacidade de simbolizar, potencializar a atribuição de sentidos e ser uma propulsora e motivadora para que a criança seja inserida no mundo da escrita? Poderia a literatura, como discurso escrito, revelar, registrar e trabalhar formas e normas do discurso social? Poderia instaurar e ampliar o espaço interdiscursivo? Essas e outras perguntas buscaremos responder na próxima seção e refletir se a alfabetização e a educação literária podem caminhar juntas.

2.3 Alfabetização e educação literária podem caminhar juntas?

Falamos anteriormente sobre a importância da literatura na primeira infância, sobre a sua capacidade de abrir as janelas da significação, estimular a fantasia, a imaginação, o encantamento e potencializar a capacidade de interpretação e a leitura de mundo. Abordamos também a alfabetização no Brasil, os processos e métodos envolvidos nessa etapa escolar e ainda a relevância de se trabalhar a aquisição da leitura e da escrita num ambiente de interação linguística e social. Pudemos perceber que essas duas áreas, a educação literária e a alfabetização, possuem muitos pontos de encontro e similaridades imprescindíveis para formação inicial das crianças e que, ao serem trabalhadas separadamente, cria-se uma lacuna e falta de contiguidade no processo de inserção dos educandos no mundo da escrita. Portanto, faz-se necessário refletirmos se a alfabetização e a educação literária podem caminhar juntas, principalmente nos anos iniciais de escolaridade, e, assim, contribuir para a formação plena dos indivíduos.

Vivemos numa sociedade repleta de registros escritos e não conseguimos mais imaginar um mundo em que não exista a palavra escrita. A palavra está em tudo a nossa volta e somos inseridos nesse mundo letrado desde que nascemos: está nos documentos, na TV, nos jornais e revistas, nos livros, nos letreiros de propagandas, nas fachadas de lojas, na identificação das ruas, nas placas de sinalização, nos letreiros dos ônibus, nas receitas médicas, nos rótulos de produtos, nas prateleiras de supermercados, nos meios digitais, nas redes sociais, etc., ou seja, estamos inseridos no mundo das palavras, e isso já está entranhado no cotidiano das pessoas. A criança, antes mesmo de adentrar no meio escolar, já observa o mundo a sua volta e intuitivamente tem uma noção sobre as finalidades da leitura, mas precisa desenvolver os recursos necessários que a capacitem a ler as palavras, a decifrar o código escrito, a criar a partir de hipóteses levantadas, a interpretar a informação contida nos textos e a se expressar e comunicar fazendo uso também desse código que é predominante na sociedade em que vive. Assim, para que o indivíduo possa ter a sua leitura de mundo ampliada, precisa ser alfabetizado; contudo, a alfabetização não é um fim em si mesma, mas é um meio necessário para continuar a ler o mundo. Aprende-se a ler para aprofundar a leitura de mundo que a criança já faz, valorizando o que ela já sabe: as leituras que já realiza através de imagens e de suas

experiências. Existe nesse percurso uma relação de circularidade entre a leitura de mundo e a leitura da palavra.

Nesse processo circular entre a aquisição da escrita e a leitura de mundo, pode se tornar muito enriquecedor o trabalho com o texto literário, pois a literatura, no seu enquadramento narrativo, apresenta o mundo condensado, fornecendo ao leitor experiências e vivências que o permitem, de certa forma, realizar a leitura do mundo ao seu redor. Portanto, através das experiências de leitura de mundo que esses textos trazem em si, é possível que seus leitores possam recriá-las e, portanto, potencializar a capacidade de significação em sua própria vida. Já que a criança vive a fantasia de forma intensa e encena possibilidades, a literatura pode ser muito estimuladora, devido a sua natureza de oferecer rico e vasto material de representação, com o qual a criança poderá jogar e brincar atribuindo essas significações para sua vida. Nesse processo de aprendizado, a experiência tem um peso muito importante, por isso, torna-se necessário realizar um exercício continuado de leitura de literatura e assim poder alcançar resultados mais eficientes. Além disso, por meio da leitura de literatura, é possível consolidar a alfabetização, e, através desta, torna-se possível que se leia melhor os textos literários e, conseqüentemente, o mundo a sua volta. Conforme aborda Colomer (2007), “a literatura oferece então a ocasião de exercitar-se nessa experiência e aumenta a capacidade de entender o mundo. Tal recompensa é o que justifica o esforço de ler” (p. 62).

Consideramos aqui que o trabalho com o livro de literatura de forma sistemática e planejada logo que a criança ingressa em sua trajetória escolar pode contribuir para despertar nela o gosto pela leitura e o interesse por livros, além de motivá-la no processo de aquisição da leitura e da escrita, na interiorização de modelos discursivos e na fixação das palavras, ampliando o seu vocabulário. Possibilita também que o leitor seja capaz de metaforizar; conforme abordado em Petit (2013), elaborar um espaço próprio em que não dependa dos outros, percebendo que existe algo que vai muito além de sua realidade, descobrindo que pode se diferenciar do seu entorno e ser ousado. Tudo isso é possível graças à abertura do imaginário e à possibilidade de ir além do uso utilitário da linguagem. A leitura de literatura permite a libertação para o território íntimo do indivíduo, possibilitando que ele seja capaz de traçar o próprio caminho que o permita se desprender um pouco do discurso de outros, o que se torna um ato de resistência ou transgressão dos limites estabelecidos. “O próprio gesto da leitura já é uma via de acesso a esse território

íntimo que ajuda a elaborar ou manter o sentimento de individualidade, ao qual está unida a capacidade de resistir” (PETIT, 2013, p. 109). A partir dessa libertação, o leitor pode fazer uma ressignificação da representação que ele tem de si mesmo e ampliar ou mudar sua forma de pensar e rever as relações com a família e com o seu grupo de pertencimento e “evita as vezes que sejam reféns de uma representação estereotipada de determinada cultura” (PETIT, 2013, p. 114). Portanto, a vivência de situações escolares de leitura e o envolvimento da criança no mundo letrado intensificam o avanço no processo de alfabetização, ela tende a se tornar ávida na busca por conhecimento que a capacite a ler de forma plena, lendo as palavras e atribuindo sentidos e, além disso, mantém aguçada a vontade de ler mais e descobrir outros livros.

Conforme falamos, a criança tem enfrentado um caminho acidentado ao chegar na escola, com excessivas atividades que priorizam o aspecto mecânico da aprendizagem da língua escrita, muita das vezes desconectadas da atribuição de sentidos e com ausência de situações discursivas. Para minimizar essas dificuldades, o trabalho com a literatura em sala de aula também pode trazer grandes ganhos, pois a literatura, por fazer parte de um discurso escrito, é capaz de revelar, registrar e trabalhar formas do discurso social, permitindo a vivência de situações discursivas através de suas histórias, potencializando a capacidade discursiva de seus leitores, que encontrarão nela experiências diversas que ampliem o espaço interdiscursivo.

A importância da alfabetização para os cidadãos é torná-los indivíduos capazes de circular nas diversas manifestações culturais da sociedade em que vivem, fazendo uso da linguagem integralmente, habilitando-os ao manuseio dos muitos registros escritos disponíveis no mundo a sua volta, o que possibilita escolher as suas preferências de leituras e meios culturais de forma mais autônoma, além de torná-lo mais consciente de seus direitos e do exercício da cidadania, permitindo que sejam seres humanos mais plenos. Para isso, a leitura de literatura no ambiente escolar torna-se um importante potencializador desse processo de formação de um ser humano mais completo. Como aborda Coelho (2000):

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da

língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição sine qua non para a plena realidade do ser (p. 16).

A literatura pode ser trabalhada de diferentes formas, construindo uma atmosfera de múltiplas práticas de leitura e escrita e, assim, criando um ambiente de alfabetização que seja ativo e diverso, no que diz respeito não só aos temas, mas às potencialidades de usos da língua. É através da realização de experiências de leitura literária que se constrói um ambiente estimulador da aprendizagem da linguagem escrita e se possibilita a familiaridade da criança com o livro.

Os conceitos de leitura e literatura estão intimamente associados porque a literatura trabalha com a palavra e, no contexto atual, cabe também à literatura a responsabilidade pela formação do leitor. "Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário" (ZILBERMAN, 2008, p. 16).

Nesse ambiente de alfabetização ativa, é necessário que os livros estejam costumeiramente disponíveis e ao alcance das crianças, e, conforme defende Aguiar (2011), é necessário mais ainda “que a escola abrigue múltiplas formas de aproximação entre sujeitos e livros, com oferta livre de tipos de textos de diferentes linguagens, de atividades de leitura individual e coletiva” (p. 252). Assim, será possível que a aprendizagem da língua escrita aconteça e se consolide de forma natural e provocadora da curiosidade, tão necessária à capacidade investigativa do aprendiz, fazendo com que ele ocorra sempre a partir da leitura e com o objetivo de chegar à leitura, de modo que a criança leia para aprender a ler. Como diz Smolka (2012), “enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita” (p.87), eu acrescentaria que a criança aprende a ler enquanto lê e, assim, torna a leitura uma prática de vida. Smolka (2012) relata experiências realizadas com crianças do primeiro ano do ensino fundamental e o crescimento delas em relação ao processo de alfabetização num ambiente em que a leitura e a escrita aconteciam de forma interativa e simultâneas; enquanto brincavam, liam e escreviam, as crianças eram encorajadas a lerem e escreverem de diversas formas, inclusive tendo a literatura infantil como uma das alternativas centrais do trabalho:

Assim, as crianças viam pessoas mais experientes lendo e escrevendo, por várias razões e diferentes funções; essas pessoas liam e escreviam para e com as crianças. Aos poucos, as crianças iam tentando ler e escrever, incorporando

os papéis sociais de “leitor” e “escritor”, até serem capazes de ler e escrever para si e para os outros”. (SMOLKA, 2012, p.100).

Acrescentamos que a leitura de literatura durante a alfabetização pode contribuir para que a criança possa assimilar a sonoridade presente nesses textos e evolua paulatinamente no processo de aprendizado de codificação e decodificação dos sons em letras e de letras em sons, atividade essencial para que a criança se torne leitora das palavras e possa evoluir no processo de significação. É importante a utilização de textos que realcem a coloquialidade e sonoridade da linguagem. Para Dalvi (2013):

(...) O trabalho com a literatura é fundamental também para que, a partir de práticas efetivas de aproximação do literário, as crianças percebam a questão da sonoridade nas quadrinhas, nas cantigas, nos poemas infantis e nas trovas (distinção entre fonemas/repetições/similitudes, métrica, tonicidade das sílabas, ritmo etc.), o uso de figuras de linguagem e de construção (...) e tudo isso constituirá bases para a apropriação da escrita e de formas não espontâneas da oralidade, além de complexificar a compreensão em diversos níveis (ético, linguístico, estético) (p. 71).

A leitura de histórias para crianças tende a colaborar para o desenvolvimento do vocabulário e ampliar a compreensão sobre o funcionamento da linguagem escrita, visto que a criança é ouvinte das histórias antes de se tornar leitora. É notável que o contato precoce com a literatura reflete na qualidade da alfabetização, conforme afirma Oliveira (2017):

(...) não são poucas as razões que justificam o necessário espaço para a literatura na formação de leitores desde muito cedo, inclusive em seu processo de alfabetização. Além das já levantadas, ressaltamos ainda que a leitura literária propicia e favorece a entrada da criança na cultura escrita. Se, tradicionalmente nas escolas, tratamos a literatura como um objeto capaz de levar os alunos a desenvolver o domínio da língua e das linguagens, o contato frequente com a literatura efetivamente permite à criança que ela se aproprie não apenas de sua língua, mas também dos jogos de sentido, ambiguidades, vazios a serem preenchidos (p. 101).

Sobre a alfabetização, Cagliari (2009) aborda em sua obra que ler e escrever são atividades que precisam acontecer paralelamente, mas que a escola tende a dar muito mais ênfase à escrita que à leitura, cobra-se muito mais envolvimento do aluno com a escrita do que com a leitura. No entanto, na prática, no mundo em que vivemos é muito mais necessário ler do que escrever, visto que muitas pessoas alfabetizadas vivem praticamente sem escrever em seu cotidiano, mas não sem ler, tarefa extremamente essencial no mundo letrado em que estamos inseridos. Para ele, grande parte dos alunos passam nove anos no

ensino fundamental e tem uma bagagem mínima de leitura, a formação, segundo o autor, é “um absoluto fracasso” (p. 154). A escola reclama da má qualidade da escrita dos alunos, mas não prioriza a leitura, “os alunos são subnutridos literariamente” e em decorrência disso não sabem escrever (p.157). Considerando os sérios problemas de repetição e evasão escolar, seria importante que a escola desse maior ênfase à leitura desde a alfabetização, que a criança começasse o processo de aprendizagem da língua escrita ouvindo histórias e paralelamente aprendendo a decifrar os sons das letras em diversos contextos, que iniciasse lendo pequenos textos já conhecidos por elas, como canções, provérbios, cantigas, adivinhações etc. e, assim, evoluindo na leitura, não como um simples “jogo de montar e desmontar sílabas”, mas como uma aprendizagem muito mais significativa e geradora de sentido.

Acreditamos que, ao se trabalhar de forma concomitante a alfabetização e a prática de leituras literárias, é possível capacitar o indivíduo não apenas para a utilização da técnica de decifração do código escrito, mas, além disso, para potencializar a sua capacidade de significação e interpretação e desenvolvimento do senso crítico, assim, contribuindo para sua formação plena como cidadão, capaz de utilizar a língua escrita em sua vida de forma ampla, não apenas codificando e decodificando. Sintetizando, a criança deve atribuir significado ao mundo a sua volta e ser um usuário da língua como ferramenta social e cultural. Portanto, a alfabetização e a literatura são direitos que devem ser garantidos concomitantemente pelo sistema escolar a todos os cidadãos, possibilitando uma vida plena a todos os indivíduos que por ele passarem, pois esse deve ser o propósito da escola.

3. A PESQUISA

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina (2007)

3.1 Contexto da pesquisa

O CIEP Patrice Lumumba, construído na década de 80, fica na Comunidade da Guarda que faz parte do conjunto de favelas que formam o Parque União de Del Castilho, na Zona Norte do Rio de Janeiro. O seu público é formado por alunos pobres, em sua grande maioria negros, e boa parte dos moradores da comunidade é proveniente de municípios da chamada região nordeste do país. Grande parte das famílias é constituída de pais analfabetos ou com pouca escolaridade, e, por isso, a maioria dos alunos não recebe apoio escolar em suas atividades e não tem uma rotina de leitura literária fora da escola. É uma comunidade pequena, não tendo uma rotina de conflitos e violência no entorno, apesar de não ser isenta disso, pois já aconteceram alguns casos. Os moradores da localidade não demonstram muito apreço e asseio pelo espaço escolar, prova disso são as diversas depredações que a unidade escolar sofre rotineiramente e furtos de objetos e materiais. Isso nos faz refletir sobre a questão do pertencimento deles a esses espaços, ou ainda, na ausência do Estado na condição de quem provê a limpeza urbana e convoca a ela. A população naturaliza a sujeira do espaço e eles reproduzem o desleixo que recebem. Além disso, aos finais de semana, a escola sofre invasões para realização de festas, o que intensifica os saques e destruição do espaço, inclusive, havendo a destruição de portões e grades que cercam a escola, desprotegendo-a e possibilitando o acesso ao espaço indiscriminadamente. Esse descaso e desrespeito da comunidade se reflete também no comportamento e postura dos alunos para com o espaço escolar, que também sofre avarias por parte deles.

A referida unidade escolar, quando foi construída, fazia parte do projeto educacional idealizado por Darcy Ribeiro, que era Secretário de Educação do Estado do

Rio de Janeiro, e implementado por Leonel Brizola em seu governo, com a construção de aproximadamente 500 CIEP's no estado nas décadas de 80 e 90.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) surgiram do reconhecimento da ineficiência do ensino público e do fracasso nos níveis de alfabetização do país. Conforme relatado por Ribeiro (1986), dois fatos impressionavam na educação brasileira da época: a magnitude da rede escolar que atendia cerca de 30 milhões de pessoas e o seu fracasso, pois produzia 500 mil analfabetos adultos por ano. No ano de 1970, o número absoluto de analfabetos acima de 15 anos chegava a 18 milhões. Segundo o autor, “o produto principal da máquina educacional brasileira é o analfabetismo”. Uma análise crítica presente na referida obra aborda que tamanho fracasso educacional não se explica pela falta de escolas, nem pela quantidade de alunos, pois eram numerosos, mas sim devido a atitude das classes dominantes brasileiras para com o povo. Segundo o autor, a escola fracassa por seu caráter cruelmente elitista, que na época penalizava as crianças pobres que passavam um tempo exíguo de três horas na escola, tempo esse não suficiente, já que esses alunos não possuíam em suas famílias quem estudasse com eles, ao contrário das crianças de “classes abonadas” que recebiam apoio da família ao dedicar horas extras para a complementação do tempo de estudo em suas casas. Outro ponto de grande desigualdade era percebido na tendência de alguns educadores em firmar que o fracasso escolar das crianças pobres se devia a deficiências que elas traziam de casa, que seriam carências insuperáveis e a escola nada poderia fazer por essa população “ineducável”. Ribeiro (1986) se aprofunda sobre as condições das crianças da periferia das cidades e compara com a situação de crianças mais abastadas:

A criança popular urbana, que vive em condições precárias, nas favelas ou nos bairros pobres da periferia, como em tantas outras regiões do Brasil, é essencialmente diferente da criança afortunada que vive nas áreas ricas. O pequeno favelado, comendo pouco e mal, cresce raquítico. Às vezes é até prejudicado por malformações, se a fome ocorre muito cedo ou se é demasiada. Sua fala é também peculiar e atravessada, aos ouvidos da professora. Toda sua inteligência está voltada para a luta pela sobrevivência autônoma, em esforços nos quais alcança uma eficácia incomparável. A criança afortunada se desenvolve bem fisicamente, fala a língua da escola, é ágil no uso do lápis e na interpretação de símbolos gráficos e chega à escola altamente estimulada pelos pais (p.13).

Apesar dessa gritante diferença entre os alunos das duas classes, ambos vão à escola e ali competem, no entanto, a criança rica não precisa lutar pelo sustento, nem cuidar dos irmãos e raramente cai na delinquência. Ainda assim, a escola valoriza e premia o

desempenho que é natural e pune o outro que precisa lutar muito para se manter na escola e galgar algum sucesso no meio escolar. Assim, a escola é considerada por ele, como seletiva e elitista, pois “recebe crianças das classes populares massivamente, mas tratando-as como se fossem iguais às oriundas dos setores privilegiados, assim as peneira e exclui da escola” (RIBEIRO,1986, p.14). Concordamos plenamente com as análises críticas contidas nesse Livro dos CIEP’s e constatamos que, infelizmente, o cenário não mudou muito após mais de quatro décadas da produção deste material e da criação dos primeiros CIEP’s. O autor vai mais além e se aprofunda nas causas dessa escola hostil que toma como base 20% da população e para ela se estrutura, enquanto força os 80%, ou seja, a maioria da população a se moldar a ela sem levar em consideração suas particularidades e necessidades. Para Ribeiro (1986):

Uma degradação tão grande e tão perversa do sistema educacional só se explica por uma deformação da própria sociedade. Nosso desigualitarismo cruel, que conduz ao descaso pelas necessidades do povo, leva à incúria também no campo da educação, permitindo que viceje esse monstro que é uma escola pública antipopular. (...) Somos uma sociedade deformada que carrega dentro de si cicatrizes e malformações históricas profundas que teremos dificuldades em superar (...) (p.14).

A causa dessa desigualdade teria origem histórica, como já mencionamos no capítulo 1, viria da Colônia, que nunca quis alfabetizar ninguém, ou só alfabetizou alguns para prepará-los para funções governamentais. O Império nunca se propôs a educar o povo, e a República não foi muito diferente, pois trouxe o país à situação atual de calamidade na educação.

Assim, os CIEP’s nasceram como um projeto que vislumbrava combater as desigualdades educacionais e oferecer às crianças pobres condições de estudar e se desenvolver educacionalmente, apesar das condições precárias da comunidade em que estivessem inseridas. A meta era uma escola que estivesse adaptada às necessidades do alunado popular, oferecendo um ensino em horário integral de 8 a 17h, onde, além das aulas, receberiam recreação, ginástica, estudo dirigido, três refeições, um banho diário, assistência médica e odontológica no local. À noite, o ensino era oferecido a jovens de 14 a 29 anos analfabetos ou insuficientemente instruídos. Cada escola tinha capacidade para abrigar até 1000 alunos. Sua estrutura é bastante ampla, com um bloco principal de três andares, onde ficam as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, área de apoio e recreação. No segundo bloco, fica um ginásio coberto, com quadra de

vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancadas e vestiários; esse espaço pode ser também utilizado para a realização de eventos. No terceiro bloco, fica uma biblioteca bem ampla e, sobre ela, moradias que eram utilizadas por alunos residentes. Essas escolas foram construídas, preferencialmente, próximas às populações mais carentes do município e do estado e atendiam das classes de alfabetização à 4ª série ou da 5ª à 8ª série.

Como falei anteriormente, fui aluna de um CIEP no município de São Gonçalo-RJ, na década de 90. Tenho muitas lembranças positivas e saudosas daquela escola, que realmente se destacava ao oferecer um ensino integral, não apenas em relação ao horário, mas sobretudo em relação às experiências de aprendizagem e apoio social. A estrutura e o espaço eram excelentes, e o ensino não se restringia à sala de aula, tínhamos acesso a vários outros recursos, como o estudo dirigido, que oferecia suporte na execução das atividades em que os alunos tinham dificuldades; aulas de Educação Cultural, que eram muito ricas e diversificadas com atividades físicas diversas, como artes, teatro e esportes, inclusive com piscina olímpica no local que possibilitava realizar aulas de natação; uma biblioteca ampla, com muitos livros e incentivo para uso do espaço; sala de vídeos e jogos, além do atendimento médico e odontológico, que realmente era oferecido aos alunos. As professoras eram atenciosas e dedicadas, e tínhamos uma professora em cada turno como regente de turma, assim, cada docente não precisava ficar as oito horas em sala de aula.

Infelizmente, após o segundo governo de Brizola, o projeto dos CIEP's entrou em decadência, os recursos foram sendo cortados, e o projeto recebeu muitas críticas, pois, segundo os críticos, era uma escola cara, já que manter o aluno oito horas por dia, oferecendo a ele três refeições e tendo mais de um professor por turma requeria um maior investimento que as escolas comuns. Aos poucos, as atividades e os recursos começaram a ser cortados, e, no final de 1988 já não havia mais os consultórios médicos e odontológicos, posteriormente, reduziram o horário de funcionamento, retiraram os projetos esportivos e culturais. Assim, houve uma queda na qualidade do ensino proposto pelo projeto original. Se não tinha mais educação física, bibliotecas, se as aulas eram dadas na metade do tempo, a filosofia do CIEP passou a não mais existir, e as escolas foram equiparadas às demais. Atualmente, as Secretarias Estaduais (SEEDUC) e a Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro dividem a gestão das escolas que funcionam nesses edifícios. A SEEDUC atende os alunos do Ensino Médio e alguns do

Ensino Fundamental II, e a SME faz a gestão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental como um todo.

Após a decadência do projeto original, o CIEP Patrice Lumumba sofreu redução do seu espaço externo e foi integrado ao Município do Rio de Janeiro. A área da biblioteca foi cedida para a construção de um posto de saúde que atende hoje à comunidade e, em contrapartida, foram desmobilizados os consultórios médicos e odontológicos que funcionavam no passado dentro da escola. O horário de aula na escola foi reduzido para 7 horas e os espaços internos, como biblioteca, salas de jogos e cinemas foram encerrados; criou-se uma sala de leitura, que possui um espaço bem menor do que a antiga biblioteca. Esse espaço ficou por algum tempo fechado e atualmente está sendo reorganizado para que possa atender aos alunos. As disciplinas animação cultural e projetos como dança, teatro, esportes que funcionavam de forma complementar ao atendimento em sala de aula foram diminuídos, e o ensino hoje é menos diversificado que antigamente. Não existe mais, portanto, aquela filosofia do CIEP de um ensino integrado que atendia o aluno de forma ampla e multidisciplinar. A escola fornece ainda três refeições aos alunos e a maioria deles tem na escola a única ou principal garantia de alimentação diária.

A escola sofre por problemas de estrutura, devido à deterioração do espaço que não passa por reformas há alguns anos, e a direção e equipe pedagógica fazem o que podem para manter o espaço organizado para atender aos alunos da melhor forma, apesar da carência da unidade escolar, das diversas dificuldades estruturais e da precariedade de recursos, que não é diferente de tantas outras escolas públicas de nosso país. Nossa escola atende no total cerca de 630 alunos, sendo 16 turmas do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental em turno único, das 7:30 às 14:30, e, à noite, oferece o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) das 18 às 22h, tendo 6 turmas.

3.2 O método

Consideramos nessa pesquisa a importância do exercício da função de professor como um pesquisador constante na busca por melhorias nas formas de ensino-aprendizagem. Para tanto, torna-se bastante proveitosa a prática da reflexão e análise

crítica sobre a realização do próprio trabalho como educador comprometido com a qualidade do ensino e com o envolvimento construtivo dos educandos. Com essa visão, decidimos que a pesquisa teria como metodologia a autoetnografia, que é uma pesquisa qualitativa realizada através da autorreflexão crítica atrelada ao registro de dados. Trata-se de uma espécie de autobiografia de todo o processo de pesquisa e tem o objetivo de investigar e entender como alguns aspectos tornam-se importantes no desenrolar de todo o processo, objetivando uma melhor compreensão da prática pedagógica a ser trabalhada. Os dados etnográficos são empíricos, provenientes de uma presença sobre o campo, a fim de responder à questão que se opõe à prática, conforme aborda Fortin (2009): “a construção dos saberes no estudo da prática necessita observar o que é feito, escutar atentamente o que é dito e passar a uma escrita a partir dos modos perceptivos (...), supõe a capacidade de representar e de falar da experiência do outro” (p. 82).

Essa metodologia permite pensar o ensino e a aprendizagem amplamente, fazendo uma ponte entre o que é aprendido dentro e fora da escola pelo aluno, relacionando as aprendizagens. Como a pesquisa etnográfica parte de uma observação constante da experiência de aprendizagem, é possível que o pesquisador modifique os seus problemas e hipóteses durante o exercício de observação, ou seja, os critérios não são engessados, podem ser reconstruídos e modificados durante o percurso da pesquisa. Essa metodologia se aplica perfeitamente ao trabalho com experiências de leitura, visto que tanto a leitura literária quanto os leitores operam dentro de uma margem necessária de imprevisibilidade. Esse exercício de observação precisa contar com o inesperado e o impensado no decorrer de sua realização. Nessa metodologia, faz-se uso de diversos documentos que registram o momento da experiência, como gravação em áudio, vídeo, croquis, caderno de anotações, diário de leitura, entrevistas de forma interativa, livre e aberta e análises espontâneas. O objetivo desse exercício é consignar a vivência do pesquisador sobre o campo, reunir todo o material coletado e realizar autorreflexões.

Assim, a metodologia desta pesquisa pretende apoiar-se nas experiências fomentadas pela leitura da obra *Os colegas*, de Lygia Bojunga, na observação das reações provocadas nos alunos no transcorrer da leitura como experiência, nos registros feitos por eles, em seus relatos e nos registros realizados pela professora pesquisadora. Dessa forma, visaria promover um cruzamento entre a leitura da obra e as diferentes teorias, contribuindo com a reflexão sobre ensino de literatura e, através da observação de uma

prática planejada e reflexiva, poder observar o percurso dos alunos na sua construção como leitor literário em seu processo de alfabetização. Buscaríamos realizar uma pesquisa fundamentada no conceito de professor pesquisador defendido por Paulo Freire que, em sua autorreflexão sobre sua prática docente, relata: “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo” (2003, p. 16).

Contudo, apesar de nosso empenho por realizar uma reflexão sobre a prática, devido à pandemia do Covid-19 que assolou o mundo no ano de 2020 e ainda nos aflige no momento desta escrita, a realização de experiências de leitura não pôde ser concretizada. Conforme falaremos mais adiante, as escolas foram fechadas como medida de distanciamento, e o ensino remoto não aconteceu, devido às dificuldades de acesso e precariedade do ensino que escancarou ainda mais as desigualdades existentes na educação pública de nosso país, e, além disso, um ensino à distância não seria suficiente para abranger toda a completude e dimensão que a leitura literária precisa e merece. O grande prejuízo da não realização dessas experiências foi a impossibilidade da realização de uma análise efetiva sobre a prática, visto que o objetivo inicial era o de ir construindo o processo de leitura com os alunos, visando a formação das crianças como leitores literários bem como a consolidação do processo de alfabetização escolar, e, ainda, o despertar das reflexões sobre essas experiências de leitura. No entanto, tivemos, que alterar o escopo da pesquisa, aproximando-nos mais de uma pesquisa bibliográfica e, como produto dela, torná-la uma proposta de trabalho, ou seja, uma pesquisa propositiva, de acordo com a Resolução nº 003/2020 do Conselho Gestor do PROFLETRAS, de 02 de junho de 2020. Mas, apesar dessa mudança, essa pesquisa ainda tem o objetivo de contribuir com o progresso dos alunos como leitores literários e a condução do processo de alfabetização de forma significativa, na esperança de que chegue a outros professores e contribua em suas lutas diárias pela melhoria do ensino. Além disso, seguirei empenhada na aplicação desta prática em minha sala de aula, assim que esse momento de tragédia coletiva estiver passado, e pudermos atuar com proximidade a nossos alunos no ensino presencial.

3.3 Contexto pandêmico e o ensino remoto

Conforme falamos na seção anterior, não pudemos colocar em prática a realização de uma pesquisa empírica com a participação e envolvimento dos alunos, visto que, devido à pandemia, o ensino presencial foi interrompido, e o ensino remoto não atingiu de forma igualitária a todas as crianças, pelo contrário, acentuou ainda mais as desigualdades existentes e deixou de fora do ensino escolar os alunos das classes mais desfavorecidas. Além disso, como seria possível promover atividades de experiências literárias no ensino à distância, caso ele acontecesse? Como aproximar os alunos a adentrarem no texto sem a presença, sem a possibilidade de capturar experiências que só acontecem no momento da leitura compartilhada? Experiências essas que precisam ser construídas de forma contínua e singular, considerando a possibilidade do imprevisível e do inesperado que a leitura de literatura promove e, a partir disso, ir construindo as significações, pois de acordo com Bajour (2012):

[...]os leitores, que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos. A predisposição à surpresa por parte do mediador é por si mesmo uma postura metodológica e ideológica em toda a conversa sobre os livros, dado que supõe partir do princípio de que as significações ou as maneiras de penetrar nos textos não estão dadas de antemão, ou de que não existe alguém, nesse caso o docente, que tenha a chave da verdade (p.60).

Sendo assim, como trabalhar com a leitura literária sem a possibilidade de vivenciar esses momentos de troca, elaboração e do inesperado que possibilitariam construções de significados tão ricos? Abordaremos nesta seção sobre esse cenário de desigualdades vivenciado pelos estudantes de escolas públicas, principalmente nesse momento de pandemia, e faremos reflexões sobre o ensino de literatura que ficou ainda mais prejudicado.

Era março de 2020, o ano começara há pouco, tudo transcorria em sua normalidade. As festividades de carnaval acabavam de acontecer, as pessoas seguiam em suas vidas corriqueiras com expectativas sobre o novo ano a sua frente. Aqui no Brasil, ouviam-se rumores de um vírus que assolava algumas partes do mundo, para nós, era algo

que parecia distante e remoto, talvez fosse similar a uma dessas outras pandemias que não haviam atingido com força total o nosso país. O ano letivo já se iniciara e junto com ele, planejamentos, acolhimento dos alunos, reuniões pedagógicas, etc. De repente, desembarca de um avião vindo da Europa o primeiro infectado, trazendo para nossas terras o tão terrível Covid-19. E tudo parou...

O ano de 2020 ficará marcado como o ano em que a pandemia do Covid-19 atingiu mais de cento e quarenta e um milhões de pessoas e ceifou mais de três milhões³ de vidas ao redor do mundo. No Brasil, essa terrível moléstia acometeu mais de treze milhões de pessoas e provocou a morte de mais de trezentos e setenta mil seres humanos até o momento da escrita do texto. Quem diria que um agente invisível e silencioso teria o poder de paralisar todo o planeta e atingir dimensões tão catastróficas? Mas, sim, ele chegou e se alastrou, algo nunca antes vivido por esta geração que só ouviu falar sobre as grandes pandemias em registros históricos e de repente se vê assolada por uma doença devastadora que obriga todos a manterem-se isolados e a terem sua rotina interrompida sem previsão de retorno à normalidade. Contudo, a situação do país no enfrentamento da pandemia poderia ter sido outra, muito mais preventiva e ágil em suas ações de combate à crise, visto que o Brasil foi um dos últimos países a ser atingido pelo vírus e possui um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, o SUS - não estivesse este sendo sucateado e precarizado de forma tão intensa com falta de investimentos e desvalorização, o que agravou consideravelmente a crise que estamos vivendo, com elevado número de óbitos e situação de colapsos dos hospitais.

Junto à terrível pandemia vivemos um momento político trágico em nosso país, liderado por um governo autoritário e populista, que, pautado em ideologias e negacionismo de forma irresponsável e omissa, posiciona-se contra a ciência e as medidas de distanciamento tão necessárias no cenário pandêmico, incentiva as aglomerações e defende o uso de tratamentos alternativos sem eficácia científica comprovada; além de não suprir as necessidades tão urgentes da grande parcela da população que se encontra em situação de maior marginalidade, quando lhe falta o básico para sobreviver: seus direitos fundamentais garantidos pela Constituição como alimentação, saúde e segurança,

³ Dados retirados do site da Johns Hopkins University & Medicine

dentre tantas outras coisas que lhes estão sendo negadas de forma ainda mais desoladora, num momento em que são obrigados a se manterem isolados para estarem “protegidos”.

A pandemia atingiu a todos, mas de forma absurdamente desigual, escancarou as desigualdades raciais, sociais e econômicas já existentes no país, amplificando as injustiças e lançando os mais pobres ainda mais a baixo da linha da pobreza. Ela chegou ao país a bordo de um avião, trazida por pessoas da elite que voltavam de suas viagens rotineiras ao exterior, atingindo primeiro os bairros mais nobres. No entanto, não levou muito tempo para o vírus contaminar os moradores das periferias e comunidades e se disseminar, atingindo pessoas muito mais vulneráveis à doença. Enquanto os mais abastados ficaram reclusos em suas casas confortáveis, tendo uma maior oportunidade de estar junto a sua família, desfrutando de momentos de lazer familiar, com alimentação garantida e equipamentos necessários em suas casas para o trabalho e estudo remotos, os mais pobres, ao contrário, veem-se em situação de ainda maior vulnerabilidade, tendo em vista as suas precárias condições de moradia, com pouco ou nenhum saneamento básico, muitas pessoas dividindo um mesmo espaço, habitando num único e minúsculo cômodo, sendo já acometidas costumeiramente por outras tantas doenças, devido às suas fragilidades, insuficiência alimentar e condição de vida já tão precárias. Além disso, como a maioria dessa população depende de empregos informais, veem-se ainda mais prejudicadas, pois além de todos os percalços já mencionados são impedidos de praticar suas atividades que possibilitem a conquista do pão de cada dia, sem receber uma contrapartida suficiente por parte do governo que amenize suas dificuldades durante todo o período de pandemia em que estiverem impossibilitados de trabalhar, fora os que perderam seus empregos formais e somaram-se às grandes taxas de desemprego que ampliaram ainda mais neste período.

3.3.1 Ensino remoto público x privado

Em meio a todo esse cenário dramático que assolou o mundo, mas com consequências bem particulares em nosso país tão desigual, não é de se admirar que as escolas ou o ensino escolar sofressem também muitos impactos e mudanças. Assim, logo

após ter iniciado o ano letivo de 2020, as escolas foram obrigadas a ter o ensino presencial interrompido, foram, portanto, inseridas numa nova realidade chamada ensino emergencial remoto, algo impensado anteriormente para a Educação Básica. A pandemia tornou ainda mais acirradas as desigualdades no que se refere também à educação. Não negamos que os alunos de escolas privadas também tenham sido afetados pelas dificuldades nesse momento de crise sanitária, tiveram a sua socialização reduzida grandemente, com o afastamento dos colegas e professores, tiveram suas rotinas alteradas e precisaram se adaptar ao convívio muito mais prolongado com os demais membros da família e com as muitas cobranças, mas, se a pandemia trouxe dificuldades para esse público, o caos foi ainda maior para aqueles alunos de populações pobres e, em sua grande maioria, negros que, sem acesso à internet e equipamentos eletrônicos, sem recursos e contato com professores e colegas, encontraram-se completamente cerceados da educação escolar. Muitos passaram mais de um ano sem qualquer contato com a escola ou professores, regredindo em relação ao conteúdo escolar já alcançado e se tornaram muito mais vulneráveis a situações de violência domésticas já existentes. No entanto, agravadas nesse período de confinamento que atingiu com muito mais força as mulheres e crianças silenciadas nas quatro paredes de suas casas. Contudo, essas crianças pobres também foram inseridas no tão difundido ensino remoto, inseridas na teoria, porque na prática estiveram completamente alheias a toda essa novidade educativa. Se essas famílias mal tinham com o que se alimentar, teriam disponíveis equipamentos eletrônicos e internet de qualidade para uso por suas crianças?

No CIEP Patrice Lumumba, o contato com os alunos se tornou muito difícil ou até mesmo impossível. No ano de 2020 não havia uma plataforma digital disponibilizada pela Prefeitura do Rio de Janeiro para que professores e alunos pudessem se conectar, muito menos internet gratuita que garantisse a conexão entre alunos e escola. Cada unidade escolar buscava a melhor forma de estreitar essa distância por conta própria. Em minha escola, a alternativa criada foi a utilização da página do Facebook da unidade e o WhatsApp pessoal dos professores para comunicação com as famílias. Semanalmente atividades eram postadas, os professores se desdobraram para atender a essa nova realidade criando alternativas, buscaram formas de se reinventar e envolver os alunos, mas sofreram com a intensificação do trabalho, muitas cobranças, desgaste físico e emocional e nenhum efeito foi observado na comunicação com os alunos que não

acessaram os materiais nem interagiram com a escola. O contato com os meus alunos ficou próximo de zero no início da pandemia e, no decorrer do ano se tornou nulo, pois a grande maioria não possuía celular disponível, nem internet para acessarem os materiais ou, quando tinham, era o único aparelho disponível para todos os membros da casa, além de não encontrarem na família alguém que pudesse auxiliá-los na execução das atividades, visto que as famílias são constituídas predominantemente por pais analfabetos ou pouco escolarizados, e os alunos dos anos iniciais precisam muito de monitoramento e ajuda para a realização das tarefas escolares.

Observamos e constatamos que as condições essenciais para que o ensino remoto possa existir de forma real e não apenas na teoria não foram preenchidas, como o acesso ao ambiente virtual de forma igualitária, disponibilizando equipamentos adequados a todos os alunos, acesso à internet de qualidade e familiarização de alunos e professores às novas tecnologias necessárias para que essa experiência de ensino pudesse realmente acontecer. Sabemos que a disponibilização desses recursos não solucionaria os problemas educacionais, nem substituiria a importante relação presencial do ensino e o contato próximo entre professor e aluno, mas seria essencial para manter a ligação dos alunos com a escola e possibilitar a troca de experiências e compartilhamento sobre as angústias vividas, mantendo a socialização e permitindo a sequência de alguns conteúdos e o acesso à informação.

É visível que o contexto pandêmico veio acentuar ainda mais as desigualdades educacionais existentes entre o ensino público e o privado, realçando ainda mais a ruptura existente entre as classes. Os alunos da rede privada que, apesar de terem que se adaptar ao novo formato de ensino remoto, possuíam todas as ferramentas e apoio necessários para que conseguissem avançar no conteúdo letivo, possuíam acesso a livros e condições de realizarem leituras diversas, mesmo distantes presencialmente da escola. Esses alunos, inclusive, concorreram às vagas nas universidades através do ENEM, que não foi interrompido nesse período, e puderam de forma privilegiada estarem mais bem capacitados para atingirem os melhores resultados, enquanto os alunos pobres de escolas públicas que tiveram o conteúdo do ano letivo paralisado detinham poucas ou nenhuma chance de alcançarem resultados satisfatórios nesses exames e no andamento do ano letivo, muitos deles chegaram a desistir de passar pelas avaliações. É notável que a

pandemia teve um impacto muito mais negativo na vida dos estudantes de escolas públicas e denunciou as desigualdades sociais e educacionais sofridas pelos mais pobres.

É lamentável que nada tenha sido feito por parte do Governo Federal para atenuar as dificuldades educacionais sofridas nesse período e promover oportunidades de acesso igualitário a todos os estudantes. Em vez disso, vetou o Projeto de Lei nº 3.477 de 2020 que dispunha sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. O projeto previa o repasse de R\$ 3,5 bilhões aos estados e ao Distrito Federal para que os gestores locais adotassem medidas necessárias, incluindo a compra de planos de internet móvel e de tablets para professores e alunos. O governo alegou dificuldades financeiras, mas, de forma contraditória, investiu mais de R\$ 1,5 milhão na compra de medicamentos sem eficácia comprovada no tratamento da covid-19, defendendo o tratamento precoce da doença, e mais de R\$ 1,8 bilhão em alimentos em 2020, comprados pelo Palácio do Planalto - dentre eles, R\$ 15 milhões só de leite condensado, mais de R\$ 2,2 milhões em chicletes, R\$ 32,7 milhões com pizza e refrigerante, R\$ 6 milhões com frutos do mar e R\$ 2 milhões em vinhos. Esses absurdos demonstram o descaso com a precariedade e desigualdade sofrida pela população pobre e evidenciam que o projeto político neoliberal tem como foco priorizar uma pequena parcela da população em detrimento de um povo sofrido que morre de fome, padece por falta de educação e tem seus direitos mais básicos negados. Essa pandemia veio escancarar as intenções nefastas de extermínio a uma maioria pobre, negra e “ignorante” (carentes de educação).

Houve sim, muita pressão por parte dos agentes governamentais para a reabertura das escolas, mesmo sem haver o controle da pandemia e a redução das altas taxas de contágios e mortes pela doença, com a alegação de que o fechamento das escolas estaria contribuindo para o impedimento do retorno dos pais ao trabalho, a vulnerabilidade alimentar das crianças e para o estado emocional dos alunos, sem levar em consideração que o retorno antecipado ofereceria ainda mais riscos à saúde dessas crianças, seus familiares e a população em geral, vista a grande capacidade de disseminação do vírus. Estaria a escola sendo considerada primordialmente como um espaço de depósito de crianças para que os pais pudessem trabalhar? Seria a alimentação no espaço escolar o principal motivo para manter escolas abertas? Sabemos que por trás dessas imposições há uma forte pressão de empresários, ligados a agentes governamentais que estariam

muito mais preocupados com a reabertura do comércio e perdas financeiras do que com a qualidade de vida e educação dessas crianças, caso contrário, muitas outras formas de auxílio e investimentos seriam empenhados para manter essas crianças seguras, alimentadas e sem perdas educacionais, ao se fazer investimento em equipamentos e internet tão necessárias para possibilitar a comunicação entre as crianças e suas escolas nesse momento de confinamento. Infelizmente, apesar de muito ter se avançado nas últimas décadas em relação à inclusão de negros e pobres no ensino escolar através da escola pública, a formação intelectual ainda continua sendo privilégio de poucos.

3.3.2 Ensino de leitura e literatura de forma remota é possível?

Considerando que o único local em que esses alunos têm acesso a livros é na escola, na sala de leitura ou acervo da sala de aula (quando há), mesmo que em quantidade reduzida, o tempo de afastamento das crianças do ambiente escolar foi também o afastamento completo de experiências de leitura e do acesso ao objeto livro. Não foi disponibilizado nem incentivado pelo Ministério da Educação acesso a livros físicos nem virtuais para que pudessem fazer uso nesse momento de reclusão, o que poderia ter sido bastante enriquecedor, pelo contrário, foi proposto pelo Governo Federal e por seu Ministro da Economia a taxação de livros, quando deveria estar incentivando a leitura e aquisição deles.

Em meio a todo esse cenário de crise pandêmica, seria possível trabalhar com literatura, ou melhor, leitura de literatura? Considerando o fechamento das escolas, ao se optar por realizar as experiências de leitura através do ensino remoto ou aulas síncronas, estaríamos perpetuando e compactuando com as profundas desigualdades, visto que a maioria dos alunos estava impossibilitada de acessar a esse tipo de “aula”, e a comunicação com eles foi quase que em sua totalidade interrompida. No entanto, será que, caso houvesse acesso dos alunos ao ensino remoto, seria possível realizar um trabalho eficiente com leitura de literatura? Seria possível o ensino de leitura e literatura acontecer satisfatoriamente neste cenário de impossibilidade da presença? Acreditamos e defendemos que não, principalmente ao se trabalhar com alunos dos anos iniciais, visto

que são ainda mais carentes da presença, da mediação e do compartilhamento de experiências - considerando que a aprendizagem se dá, em primeiro lugar, na relação com o outro. Se qualquer aprendizagem fica prejudicada sem o ensino presencial, mais ainda fica o trabalho com leitura e literatura, tendo em vista a impossibilidade de realizar experiências que só acontecem no momento da leitura coletiva e mediada, experiências construídas de forma contínua e conjunta tão enriquecedoras no processo de formação do leitor literário. A leitura de uma obra literária na íntegra envolve muito mais do que apenas ler o texto através de um recurso virtual, pois a reunião online impossibilita a observação do professor sobre a reação dos alunos no momento da leitura, a intervenção do mestre ao se observar uma necessidade específica, uma dúvida no olhar do aluno, muito comum no momento de leitura em voz alta por parte do mediador. É muito reduzida a possibilidade de enriquecer o diálogo de acordo com as necessidades vivenciadas nesse momento de troca, ainda mais considerando que, na maioria das vezes nesse ambiente, as pessoas nem se veem, ficando limitada ao status online do usuário sem saber se ele está presente de fato, transmitindo uma relação fria e distante, incompatível com o momento de leitura literária como experiência.

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

Todo esse dilema lançou por terra os planos idealizados para essa pesquisa em que a experiência literária seria o carro-chefe, o ponto principal do trabalho. Encontrei-me sem rumo, desanimada e sem diretrizes para conduzir o projeto, sentindo-me completamente impotente em meio ao distanciamento de meus alunos. Qual seria o propósito da pesquisa senão afetar os alunos com experiências de leitura literária e poder refletir sobre elas? Após muita reflexão, a única alternativa encontrada foi a realização de uma pesquisa propositiva sobre o trabalho com leitura de literatura no período de alfabetização e que, além disso, realizasse uma reflexão crítica sobre o momento no qual estamos vivendo de uma crise sanitária planetária com sérias consequências para a

educação, principalmente a educação pública, agravando ainda mais as desigualdades existentes com um gigantesco abismo entre as classes.

3.4 Da obra selecionada para a experiência de leitura

Sem histórias, a espécie humana teria perecido, como pereceria sem água.

Karen Blixen⁴

A obra escolhida para conduzir a experiência de leitura literária proposta nesta pesquisa foi *Os colegas*, de Lygia Bojunga Nunes, obra que abriu caminhos para a carreira de Lygia como escritora de literatura infantil e juvenil em 1972. O livro foi ganhador de vários prêmios nacionais e internacionais: o Prêmio INL (Instituto Nacional do Livro) em 1971; Prêmio Jabuti em 1973; Lista de Honra – International Board on Books for Young People (IBBY) em 1974; O Melhor para a Criança – FNLIJ em 1976 e Lista de Honra – IBBY em 1978.

Lygia Bojunga Nunes⁵ nasceu em Pelotas no Rio Grande do Sul, em 26 de agosto de 1932. Aos oito anos de idade, mudou-se para o Rio de Janeiro, aos dezenove, começou a cursar medicina e ao mesmo tempo estreou no teatro, conduzindo em paralelo a sua carreira como atriz. Em seguida, tornou-se tradutora e escritora de peças de teatro e deixou os estudos de medicina, passando a escrever para o rádio e para a televisão. Nesse ambiente, surgiu a vontade de produzir um livro para crianças, sendo a obra *Os colegas* o seu primeiro livro do gênero infantil e juvenil. A autora tem como característica trabalhar a fantasia tematizando os problemas da sociedade. A originalidade de linguagem está presente nas obras de Bojunga, que busca demonstrar em seus livros os problemas sociais e polemizar os desencontros da vida moderna, derrubando velhos tabus e criando

⁴ Karen Blixen, “Le premier conte du cardinal”, em *Nouveaux contes d’hiver*, Paris, Gallimard, 1977.

⁵ Outros dados biográficos de Bojunga podem ser encontrados no site www.casalygiabojunga.com.br.

novos valores. Suas obras rompem com o utilitarismo na literatura infantil e juvenil, muito comuns e predominantes até a década de 70, e traz um padrão estético para os livros do gênero. Sandroni (2011), em seu livro *De Lobato a Bojunga. As reinações renovadas*, destaca que:

Longe das fadas, mas com muita fantasia, a obra de Lygia Bojunga Nunes situa-se ainda nesse mesmo grupo de escritores que tematizam os problemas da sociedade contemporânea (...). Com altíssimo nível de criação e grande originalidade na linguagem. (p. 64)

Além do livro *Os colegas*, a autora tem vários outros livros publicados e premiados: *Angélica* (1975), *A bolsa amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978), *Corda Bamba* (1979), *O sofá estampado* (1980), *7 cartas e 2 sonhos* (1983), *Tchau* (1984), *O meu amigo pintor* (1987), *Nós três* (1987), *Livro, um encontro com Lygia Bojunga Nunes* (1988), *O pintor* (teatro) (1989), *Nós três* (teatro) (1989), *Fazendo Ana Paz* (1991), *Paisagem* (1992), *Seis vezes Lucas* (1995), *O abraço* (1995), *Feito à mão* (1996), *A cama* (1999), *O rio e eu* (1999), *Retratos de Carolina* (2002). Aos 27 anos, Bojunga criou sua editora, intitulada Casa Lygia Bojunga, no bairro histórico de Santa Teresa, no Rio de Janeiro. A casa não tem intenção de publicar obras de outros autores, mas foi criada para abrigar somente os personagens de Lygia.

A escolha da obra se deu, inicialmente, por perceber que o livro apresenta realidades que são próximas das experiências vividas pelos alunos; apesar de no livro essas experiências se apresentarem através de uma fábula, podemos perceber proximidades com relação às experiências vividas pelas crianças. Essa narrativa tem a capacidade de colocar o leitor de frente para o que a vida apresenta de bom e também de doloroso. Situações muito comuns também na vida dos alunos, que convivem ou veem ao seu redor casos de abandono, violência, marginalização e frustrações, mas a obra, de maneira muito leve e emocionante, apresenta também situações de amizade verdadeira, solidariedade, busca da própria identidade e da realização pessoal e coletiva, temas que motivam e agradam as crianças nessa experiência de leitura, mantendo-as envolvidas com a narrativa, pois, através de sua leitura, a criança poderá elaborar o seu mundo interior ao relacioná-lo com o mundo exterior. Além disso, a estrutura da obra tira o leitor da passividade, muito comum nos livros utilitários de literatura infantil, porque provoca a sua participação constante durante a leitura, o que torna a história muito rica e envolvente, ao convocar o leitor a pensar, imaginar e construir sentidos e significados, criando uma

interação profunda com a narrativa. Conforme Bajour (2012) ao escolher obras a serem trabalhadas, deve-se optar por “Livros que dialogam com a sensibilidade estética das crianças, sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, pergunta em aberto” (p.31). Acreditamos que obra escolhida seja capaz de produzir muitos frutos e provocar nos alunos sua capacidade de significar, refletir e possibilitar a leitura de seu mundo ao permitir que atribua sentidos às suas experiências. Para Bajour (2012), a escolha do livro é determinante para a formação de leitores literários que se relacionem verdadeiramente com as obras: “A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caiam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeições e atrações, é a antessala da escuta” (p.27). O livro *Os colegas* pode permitir que o leitor estabeleça diálogos entre si e o ambiente que o cerca, criando uma relação de permanente interação com a história e atendendo a sua necessidade de encantamento - muito importante, sobretudo, para as crianças menores -, o que amplia sua capacidade de interpretação. A obra pode também estimular a capacidade comunicativa das crianças, potencializar a aquisição da leitura e possibilitar a ampliação de seu vocabulário, vista a riqueza da narrativa, repleta de diálogos entre os personagens. Portanto, por ser uma obra de grande qualidade literária e estética, rica de significações e experiências, como toda obra de Lygia Bojunga, optamos por ela para o desenvolvimento desta pesquisa.

A narrativa vai sendo construída de forma a criar uma relação com o leitor. Bojunga dinamiza a obra internamente, tem um modo único de usar as palavras, criar os personagens, encadear os acontecimentos, fazendo com que o leitor seja envolvido nas peculiaridades do texto, produzindo, assim, o efeito desejado de estreitar o diálogo com o leitor. A autora coloca-se entre o leitor e a realidade que pretende mostrar, fazendo uso da estilização da linguagem e, de forma maestral, conduz os elementos essenciais para a organização da narrativa: enredo, narrador, personagem, espaço, tempo e linguagem.

Antes de analisar os elementos da narrativa, precisamos identificar o gênero literário em que a obra se enquadra. Nelly Novaes Coelho (2000), em seu livro *Literatura Infantil: Teoria, análise, didática*, ao apresentar as linhas da literatura infantil e juvenil contemporâneas, classifica essa narrativa como pertencente a linha do Maravilhoso fabular. Nela, são apresentadas “situações vividas por personagens-animais, que podem ter sentido simbólico, satírico ou puramente lúdico” (p.160). As fábulas têm origem

antiga, anônima e são resultados de uma criação espontânea: narrativa de uma situação vivida por animais em semelhanças humanas que, originalmente, tinha o objetivo de transmitir princípios morais. Foi também a primeira forma de narrativa registrada. Porém, esses textos autênticos que foram absorvidos pela Literatura Infantil adquirem novos propósitos a partir do século XX. De acordo com Coelho (2000), passado e presente se fundem para gerar novas formas e passam a coexistir diferentes linhas e tendências de criação literária. Assim, as fábulas nesse contexto ganham novas formas e propósitos:

O que define hoje a contemporaneidade de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso (COELHO, 2000, p. 151).

Segundo Marisa Lajolo e Regina Ziberman (2007), os livros de Lygia Bojunga são “parentes longínquos das fábulas, mas, recusando os valores tradicionais que elas difundiam” (p. 157), voltam-se para um saber prático, sem deixar de lado o entretenimento. Assim, de acordo com as autoras citadas, podemos classificar a obra como “maravilhoso fabular” (COELHO, 2000) e como um “parente longínquo da fábula” (LAJOLO e ZILBERMAN 2007). Contudo, fazendo uma análise mais específica das obras de Bojunga e de acordo com Silva (2017), podemos perceber que a narrativa possui uma estrutura mais ampla, uma quantidade maior de personagens e encadeamento maior das ações, aproximando-se mais de uma novela, pois tem um desenvolvimento maior que o conto e menor que o romance. Preferimos, então, essa classificação para a obra *Os colegas*, por se aproximar melhor do gênero novela.

Observamos que, na obra de Bojunga, existe uma grande criticidade, pode-se através dela impulsionar o leitor a refletir sobre as situações vividas na história e, a partir daí, ter a sua consciência crítica estimulada e a sua capacidade de observação aguçada, o que pode contribuir para sua formação como leitor literário e cidadão. Vamos, a partir de agora, nos voltar para os elementos da narrativa.

A narrativa *Os colegas* se apresenta em treze capítulos bem demarcados, curtos e separados por títulos. Na obra, são apresentadas as aventuras das personagens, que são os animais Virinha, Latinha e Flor-de-lis, cachorros, o Ursíssimo Voz de Cristal e do Coelho Cara-de-pau, ambos fugiram do lar onde viviam e estavam em busca de liberdade. Ao se

encontrarem, identificaram-se logo e construíram uma grande amizade que é apresentada nas diversas situações relatadas no decorrer dos capítulos. As personagens, por rejeitarem a sociedade a que pertenciam, por não concordarem com ela, formam um grupo social próprio constituído pelos cinco amigos e passam a viver grandes aventuras. Os amigos, após se encontrarem, unem-se para construir um barraco para morar, constroem juntos suas fantasias para o carnaval e trabalham juntos no circo, situações que contribuem para o enlace e fortalecimento daquela amizade. Na história, são abordadas a amizade, a solidariedade e o trabalho em equipe, assim como as relações sociais vividas pelos personagens no decorrer do enredo. A crise de identidade dos personagens, seus medos, incertezas e dificuldades vividas apresentam-se como a motivação para o desenrolar da narrativa, que focaliza os conflitos de natureza interior de cada personagem. Todo o enredo é desenvolvido de forma harmoniosa, construindo uma ligação perfeita entre cada episódio e construindo uma ação encadeada que permeia toda a história.

O narrador da obra de Lygia Bojunga é uma figura essencial, como nas fábulas, mas apresenta-se de forma inovadora, distanciando-se da imagem do contador de histórias comum na tradição oral e assumindo um lugar de narrador de uma novela, que tece a sequência de ações e a trama como um todo, construindo uma narrativa concatenada em todos os capítulos, com o uso de estratégias e recursos de linguagens que transmitem essa ideia de continuidade e completude na obra. Outra característica inovadora observada na obra é que as personagens de *Os colegas* são apresentadas, primordialmente, pelo narrador através de diálogos, assim, o leitor é convidado a participar integralmente da narrativa desde o início, conforme podemos observar no trecho abaixo:

- _ Como é que você se chama?
- _ Não sei. Ninguém me chama pra eu saber como é que eu me chamo. E você?
- _ Vira-lata.
- _ Quem é que chama você assim?
- _ Chamar ninguém chama. Mas gritam “Sai daí, seu vira-lata! Olha um vira-lata no jardim! Acerta uma pedra nesse vira-lata!”.
- _ Bom, isso tudo eu tô sempre ouvindo.
- _ Então pronto: você também se chama Vira-lata.

(BOJUNGA, 2018, p. 12)

Permeada pelos diálogos, aparece a voz do narrador, após a fala dos personagens, fazendo um resumo das ideias, mas permitindo que o leitor imagine as personagens e

formule o significado das situações, deixando-o livre para significar e refletir de acordo com os acontecimentos:

Vendo que estavam todos com pena dele, o coelho resolveu se achar ainda mais infeliz. (BOJUNGA, 2018, p. 27)

Foi assim que eles se encontraram. Naquela noite o urso e o coelho passaram a fazer parte da turma. (BOJUNGA, 2018, p. 29)

Podemos perceber que na obra as personagens tomam decisões próprias, nomeiam a si mesmos e desprezam a voz dissonante do adulto. O narrador formula os discursos pautado em ambiguidades, deixando lacunas e permitindo que o leitor organize a história e faça suas suposições. Além disso, os verbos na terceira pessoa do singular demonstram que o narrador está numa posição exterior à história que conta, mas não é um centralizador que tenta direcionar a opinião do leitor, nem dá muitas explicações, o que permite que o leitor tenha uma maior participação no ato da leitura. Portanto, neste livro, percebemos que o narrador não é um personagem da história, mas vai sendo revelado de forma espontânea, bem humorada e criativa, deixando o leitor transitar livremente pela história.

Outra inovação presente nesta obra são as histórias encaixadas dentro da narrativa, ou seja, o narrador oculta-se para deixar que, audaciosamente, as personagens assumam o papel do narrador, tendo liberdade para contar suas próprias experiências, escrever cartas, músicas, mostrar e apresentar seus planos. Em *Os colegas* as personagens tomam por vezes a voz narrativa e narram outras histórias, que estão intimamente relacionadas à principal, expressando-se por si mesmas. Além disso, estão presentes na obra outros gêneros narrativos, como a carta, letras de músicas e pregões anunciados, que fazem parte também das histórias encaixadas dentro da narrativa principal, recursos que são encadeados perfeitamente por Bojunga. A autora articula impecavelmente a trama narrativa e organiza o discurso de forma estética, mas liberal, permitindo a entrada de diversas vozes e narrativas das personagens, que expõem as suas próprias experiências. Assim, percebemos que, em *Os colegas*, são apresentadas uma diversidade de vozes narrativas que estabelecem uma sintonia entre o mundo do adulto, que é produtor da obra, e a criança. Bojunga consegue através de seu livro fazer com que a criança leitora adentre em sua obra e sinta-se parte dela.

Quanto às personagens, Bojunga vai construindo-as no universo ficcional a partir de sua descrição física e psicológica, o que faz com que o leitor possa perceber, por meio

de suas falas e ações, que elas estão em processo contínuo de evolução, tendo sua atenção voltada para as personagens sem relacioná-las com pessoas reais, visto que são construídas com muita coerência, constituindo a verossimilhança do mundo imaginário que não é questionado pelo leitor, mas aceita e assimilada perfeitamente.

Na obra, temos cinco personagens principais, que são apresentados no primeiro capítulo, nomeado de “Os colegas”. Estes são: Virinha, Latinha, Flor-de-Lis, Ursíssimo Voz de Cristal e Cara-de-pau. Aparecem também no transcorrer da narrativa outros personagens coadjuvantes, mas que desempenham funções importantes no desenrolar da história, são eles: os 6 tatuzinhos Garcia, a Girafa e o João Carlos de Oliveira Brito.

Virinha e Latinha são dois cachorros vira-latas que são apresentados logo na abertura do livro através de um diálogo entre eles, numa situação de conflito na qual disputam o mesmo osso ao revirar uma lata de lixo:

_ Esse osso que tem aí é meu!
_ É meu!
_ Já disse que é meu!
Se zangaram. Rosnaram um pro outro.
_ Larga o osso!
_ De jeito nenhum!
_ Tô dizendo pra largar!
E então se atracaram dispostos a uma briga feia.

(BOJUNGA, 2018, p. 11)

Os dois interrompem a briga ao perceberem que tem algo em comum: a paixão por música, pois adoravam fazer samba, e depois, foram percebendo que gostavam das mesmas coisas: futebol, praia, carnaval, bater papo e olhar os barcos no mar; tornaram-se então, amigos inseparáveis.

Flor-de-lis, uma cachorrinha, apareceu correndo, com a língua de fora, uma corrente pendurada no pescoço e suspirando: “Até que enfim livre!” (BOJUNGA, 2018, p. 15). A personagem é apresentada ao contar a própria história, que vem em forma de adendo na narrativa. Ela lamenta-se consternada pela forma com que a sua dona age, com excesso de acessórios e reclusão, tratando-a como uma cadelinha de “luxo”:

“Vivia me enchendo de perfume [...] de roupas e pulseiras, e quando chovia me botava capa de borracha, lenço na cabeça e botas. Eu morria de vergonha de sair na rua assim e pensava “puxa, isso não é jeito de cachorro andar. Nunca me deixava solta. Nem um minutinho. [...] Quando ela abriu a porta pra uma visita entrar, eu fugi. Corri à beça até chegar aqui. (BOJUNGA, 2018, p. 18-20)

Percebemos que há uma dissonância entre os desejos da personagem e as idealizações de um adulto autoritário, o que causa a fuga da cadelinha e a libertação da forma opressora a que estava submetida. A narrativa leva o leitor a refletir sobre as situações de opressão, domínio e desconsideração das vontades e desejos das crianças, fazendo com que muitos leitores mirins possam identificar-se. Flor-de-lis junta-se a Virinha e Latinha e depois encontram o Ursíssimo Voz de Cristal: “Ursíssimo porque era enorme. Voz de Cristal porque tinha uma voz fininha que nem uma agulha” (BOJUNGA, 2018, p. 22), explica o narrador. Ele fugiu do Zoológico em que vivia, para conhecer o mundo lá fora, pois havia ouvido que “o mundo era um lugar ótimo”, então quis ver se era mesmo. Logo se identificaram e tornaram-se colegas. E, por fim, encontraram o coelho que estava com a cara fechada porque havia sido perdido pela sua família, recebeu então o nome de Cara-de-pau.

Foram pra ‘casa’. E lá no terreno baldio, falando do circo, da praia e da vida, Voz de Cristal tornou a dizer que estava achando o mundo bom demais. Foi quando ouviram uma voz muito mal-humorada:
— É bom pra quem não foi perdido que nem eu (BOJUNGA, 2018, p. 25).

A personagem retrata o abandono, a insegurança, a passividade e a submissão, vê-se sozinha, ao ser abandonada pela sua família, desperta a compaixão dos colegas, assim como dos leitores que o acolhem, oferecem apoio e proteção.

A partir daí, a turma estava completa e reunida e começam a viver aventuras e desventuras, conquistas e derrotas, numa amizade crescente que vai se fortalecendo no decorrer dos capítulos. A atitude emancipadora dos personagens é algo em comum entre eles, o que faz com que se identifiquem e se unam para viver as aventuras da vida. As personagens buscam fugir do lugar de opressão e vivem novas experiências existenciais que provocam o seu crescimento. O leitor é convidado a todo tempo a fazer parte do percurso de liberdade construído pelos personagens e sente-se a todo momento da leitura como se fizesse parte dele. Essa experiência contagiante e participativa que a obra provoca nos motivou a escolhê-la para o trabalho com a turma.

3.5 A proposta pedagógica

A proposta pensada, inicialmente, fora do contexto de pandemia, visava construir uma experiência de leitura da obra já mencionada de Lygia Bojunga, em uma turma do terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola do Município do Rio de Janeiro também já apresentada anteriormente. Essa experiência teria o objetivo de realizar um estudo da própria prática de leitura literária realizada por mim como professora pesquisadora, a fim de verificar se a experiência de leitura pode ser uma prática privilegiada para garantir o progresso na alfabetização dos estudantes dos anos iniciais e ainda realizar reflexões sobre o percurso dos alunos nesse processo de alfabetização, caminhando, concomitantemente, com a educação literária. A ideia era realizar a leitura do livro em sequência de encontros, promovendo uma interação com a obra e com o texto literário paulatinamente. A decisão por realizar uma leitura sequenciada ocorreu devido a possível dificuldade de se trabalhar com uma obra de narrativa longa com crianças pequenas e ainda em fase inicial de alfabetização; e, para potencializar a compreensão leitora nesse processo inicial de aprendizagem, optamos pela leitura em voz alta feita pela professora/pesquisadora, pois acreditamos que é extremamente necessária a mediação na realização das leituras de forma audível, visto que os alunos ainda não conseguem realizar uma leitura individualizada. Essa forma de leitura permite que o ouvinte mergulhe na história, tenha as capacidades de compreensão aguçadas e torne o processo de concretização da leitura ainda mais significativo. Conforme aborda Dias (2016):

A transmissão por meio da voz é, portanto, uma das formas mais potentes de promover uma situação em que a recepção seja simultaneamente convocada. Atenta não somente por meio da visão (leitura da palavra escrita), a recepção se dá em um modelo mais complexo, convocado também pela audição, ativando com mais potência emoções e funções intelectuais, uma vez que consegue driblar a ausência de concentração (...), pois constitui um jogo, de maneira dramática, que vem da presença comum do emissor da voz e do receptor auditivo. (p.221)

A leitura em voz alta possibilita a introdução dos alunos no ambiente literário e permite o diálogo com o texto, abrindo janelas e construindo novos caminhos no contato

dos alunos com o livro. Além disso, pode introduzir o aluno numa comunidade leitora, mesmo que ele ainda não consiga realizar a leitura por conta própria.

Quanto às leituras sequenciadas, seriam seguidas por trocas literárias em rodas de conversa em que os alunos poderiam compartilhar suas impressões, permitindo que cada um, individualmente, pudesse ampliar suas significações através das leituras levantadas pelas demais crianças e compartilhadas com o grupo. Assim, os sentidos poderiam ser amplificados e construídos coletivamente. Ressaltamos a importância das leituras compartilhadas com as palavras de Colomer (2007):

compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (p. 143).

Ao se realizar o compartilhamento das impressões pessoais de leitura, aprofunda-se das significações, estreita-se o diálogo entre os demais leitores e permite-se a negociação de sentidos, construindo, assim, pontes entre as leituras individuais e as coletivas. Conforme Colomer (2007), esse processo de compartilhamento amplia as possibilidades de formação de um leitor literário, pois falar sobre os livros com outros leitores reforça o estabelecimento de hábitos de leitura, consolidando uma atividade que promove o estímulo à leitura de forma muito efetiva. Souza (2018) também destaca a importância dessa estratégia em sala de aula:

No interior da comunidade de leitores que se instaura na sala de aula, alunos e alunas formam gosto a partir de diferentes pontos de vista; aprendem na troca uns com os outros a fazer associações, inferências; a identificar pontos de resistência do texto; a formular e reformular hipóteses; a estabelecer relação entre forma e sentido; a perceber as camadas de significação do texto; a fazer avançarem as competências, tornando visíveis seus modos de ler (p.81).

Pretendíamos possibilitar que cada aluno recebesse um exemplar do livro que seria trabalhado com a turma, assim, cada criança teria acesso ao livro de literatura, tornando a experiência de leitura muito mais próxima, afetuosa e significativa, proporcionando a ela um sentimento de pertencimento, pois sabemos que as condições sócio-econômico-político-cultural de nosso país deixa muitos alunos de escolas públicas sem acesso ao objeto livro, o que, lamentavelmente, forma uma cultura que não atribui

importância à leitura. Para que eles recebessem o livro, seria realizada uma campanha a fim de arrecadar fundos para a doação dos livros aos alunos. Em posse do livro, pretendíamos promover as leituras e, através delas, construir com a turma diversas situações de reflexão sobre a obra, almejando sair do lugar de costume em busca de estabelecer conexões com o processo de alfabetização e atribuição de sentidos, visto que o texto literário é muito importante na construção de uma relação afetiva com a leitura, que é fundamental para a construção do hábito leitor.

As experiências de leitura realizadas teriam o objetivo principal de proporcionar o progresso leitor dos alunos, para isso, conforme falamos, a proposta consistiria em leitura sequenciada do livro, que seria realizada pela professora pesquisadora em voz alta e o compartilhamento das impressões de leitura pelos alunos em rodas de conversa, que seriam gravadas e registradas pela professora, em consonância com Bajour (2012):

A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com os outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual. (p. 25)

Além disso, seriam realizados também registros pelos alunos em diários de leitura que seriam construídos e personalizados por eles no início do projeto, lá poderiam relatar suas impressões e significações a cada leitura. Esse exercício pode contribuir grandemente para que os alunos que apresentam dificuldades com a leitura possam avançar e se reconciliar com o processo de leitura, conforme aborda Souza (2018):

Registro individual e compartilhamento (...) aliam objetivos de aprendizagem a investimento subjetivo e podem (re) conciliar alunos e alunas em dificuldades com a leitura, tanto pelas oportunidades de elaboração metacognitiva sobre o processamento de leitura quanto pela recepção de impressões em um ambiente favorável à troca intersubjetiva (p. 81).

Através dos relatos produzidos pelos alunos em seus diários, estaríamos trabalhando a subjetividade que costuma ser tão ausente na escola. Normalmente, não se espera que os alunos demonstrem reações sobre os textos, apenas respondam de acordo com roteiros criados previamente ou questionários engessados que não visam levar os leitores a reflexões. Todavia, muitos são os ganhos na formação do leitor literário quando

a valorização da subjetividade acontece através de situações sistemáticas e planejadas, priorizando-a como necessária para o aprofundamento da leitura para proporcionar um diálogo entre texto e receptor. Souza (2020) defende o uso das escritas pessoais como ferramentas que potencializam as dimensões afetivas, além de cognitivas e sociais:

a escrita pessoal (resenhas, diários de leitura, autobiografias de leitor, memorial de leituras, correspondências literárias) e o compartilhamento desses registros tentam dar conta das dimensões cognitiva, social e, sobretudo, afetiva da leitura literária, as quais se entrelaçam no ato da recepção, permitem guardar traços das reações e atitudes pessoais durante a construção do texto pelo leitor. (p. 98)

Entretanto, visto que os alunos ainda estão em processo de alfabetização, esses registros precisariam ser feitos através de desenhos, pequenos escritos e relatos de impressões das crianças sobre a leitura, capturados em gravações, e, conforme elas fossem consolidando ou se apropriando do sistema de escrita alfabético e dos usos que a sociedade faz da escrita, estariam naturalmente evoluindo para uma escrita mais proficiente. O uso de imagens neste processo seria de grande importância, conforme relata novamente Souza (2020): “a imagem, assim como a palavra, conta, simboliza e descreve e pode ser também uma ferramenta para driblar dificuldades de escrita” (p. 103). Além disso, pode ser vista também como uma construção humana de produção de sentidos. Ao fazer os registros sobre as leituras, a criança elabora memórias sobre o livro lido, construindo seu repertório de leitura e criando sinapses que ficarão gravadas em sua memória e serão acionadas sempre ao pensar ou falar sobre a obra. Souza (2020) relata que “o desenho tem o mesmo papel que a cópia de palavras e trechos ou a paráfrase de excertos, qual seja; congelar um elemento específico da leitura, para conservá-lo melhor na memória e tornar uma reação momentânea, é sempre presentificável” (p. 103).

Para os leitores em formação, o ato de manter registros escritos sobre o que leem favorece a tomada de consciência sobre como se processa a leitura, desenvolve o automonitoramento de suas dificuldades e os ajuda a criar responsabilidade pelo próprio aprendizado, além de colaborar para o estabelecimento de relação afetiva com a leitura por conta da natureza dos registros, que primam por uma orientação mais livre em relação aos tradicionais protocolos de leitura escolar. Neste caso, as impressões pessoais são legitimadas como pontos de partida para o trabalho de construção coletiva de sentido (SOUZA, 2018, p.81).

Os registros feitos pelos alunos a respeito das leituras experienciadas em sala de aula tornam-se ferramentas valiosas para que o professor acompanhe o progresso leitor dos alunos, além de serem também riquíssimos instrumentos de avaliação para o próprio professor a respeito de seu trabalho como mediador no processo de formação dos alunos leitores. Esse trabalho é baseado no diálogo e na ampliação da subjetividade das crianças, visa a criação de oportunidades que cooperem com o desenvolvimento de competências leitoras específicas e valoriza o diálogo do leitor com a obra. Para Rouxel (2012), “os diários de leitura mantidos pelos alunos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária. O jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente” (p. 276).

Como outra forma de registro das experiências de leitura dos alunos, trabalharíamos com a construção da autobiografia de leitor literário que seria feita pelos alunos em áudio/vídeo, também devido à condição inicial de aprendizagem da escrita. Através dessa ferramenta, estaríamos observando como se apresentam em relação aos gostos literários e sua identidade de leitor, podendo perceber qual lugar aquela criança estaria ocupando no processo de identificação na recepção do texto evocado no ato de leitura, muito rico no processo de construção de sentidos, conforme abordado em Rouxel (2013): “totalmente centrado na leitura, esse gênero abre a reflexão para a importância que pode ter a literatura na formação de um indivíduo, para a multiplicidade de modos de apropriação dos textos, para o lugar da subjetividade no sujeito que constrói o sentido” (p. 67). Através desse exercício, o aluno poderá desenvolver e amadurecer a sua noção de identidade literária, avaliar sua identificação ou não com a obra, elencar livros de que gosta, ou não, que o represente ou não, que revelem algo sobre ele, etc.. Assim, estaria estabelecendo a memória de textos que fizeram parte de seu percurso de formação como leitor literário, mas, além disso, “inclui também uma relação com a língua, com a escrita e com a singularidade do modo de ler” (ROUXEL, 2013, p.70). A experiência de leitura de uma obra literária é algo desafiador e único. Para que o leitor possa adentrar nessa experiência, ele precisa ter um envolvimento individual e singular, precisa resgatar imagens e sensações de leituras anteriores e relacionar com suas vivências reais, numa forma de entrelaçamento entre os mundos; para tudo isso, a autobiografia de leitor pode contribuir bastante, ampliando os processos de construção identitária do leitor. Esse exercício, assim como o diário de leitura, converge para o compartilhamento, permitindo

uma troca entre quem lê e a obra e também entre os demais leitores, valorizando as experiências coletivas de leitura, já que o leitor pode expressar suas subjetividades e exercitar uma atividade crítica de leitura, o que estimula os demais ouvintes a lerem também e fazerem parte de uma comunidade leitora. Apresentaremos a seguir, uma sugestão de roteiro que poderá servir de guia para a experiência de leitura literária pensada nesta pesquisa e poderá ser aplicado após esse contexto pandêmico.

3.5.1 Roteiro para a leitura literária

Nesta seção, apresentamos as propostas teórico-metodológicas que visam promover a leitura de literatura como experiência no Ensino Fundamental I, sendo expostas em forma de roteiro, que se propõe a funcionar como sugestão de atividades ou estratégias para que esse trabalho se torne mais significativo para os alunos. No entanto, gostaríamos de ressaltar que não pretendemos estabelecer um plano engessado, nem acreditamos ser uma receita pronta ou material didático; temos consciência de que todo planejamento é necessário, mas nasce precário e de nada vale se não for pensado e elaborado para uma turma específica, considerando suas particularidades e autonomia do professor para direcionar e planejar de acordo com as necessidades de cada grupo. Além disso, é preciso considerar a possibilidade do imprevisível e do inesperado que a leitura de literatura promove. Sendo assim, não há um modelo fechado e não pretendo como professora ser um modelo. Não queremos e não pretendemos aqui esgotar todas as possibilidades de trabalho com o texto literário, pois sabemos que muitos são os caminhos possíveis a partir da conversa literária, o que, possivelmente, destinará novo rumo à experiência, mas apresentaremos algumas possibilidades de trabalho a partir da leitura da narrativa longa já mencionada.

Etapas propostas

Primeiro encontro

Materiais e recursos

- Um caderno para cada aluno (de preferência de capa e contracapa lisas e com todas as páginas em branco, sem margens, linhas ou paginação);
- Materiais diversos para a personalização do Diário de leitura (papéis de várias cores e texturas, retalhos de tecidos, colas coloridas, tintas, purpurina, adesivos ilustrados, canetinhas, lápis de cor e todo o tipo de material que possa estimular a criatividade dos alunos);
- Caderno/Diário do professor para anotar reflexões e avanços no percurso de leitura;
- Celular ou câmera para registro de áudio, fotografia e vídeos das experiências de leitura.

Planejamento de atividades

1. Reunir os alunos e apresentar o Diário do professor, que deverá ser preparado previamente de forma bem criativa e utilizado como incentivo para que cada aluno prepare o seu próprio Diário de leitura.

Nota: Será importante que o professor estimule os alunos neste momento criativo, já antecipando a importância deste material como uma ferramenta muito especial que registrará incríveis experiências de leitura que eles irão vivenciar durante aquele ano letivo, criando já um suspense e estimulando as expectativas dos alunos sobre o trabalho que será realizado, mantendo-os motivados e curiosos.

2. Expor para a turma que estarão iniciando uma experiência de leitura e que o Diário estará acompanhando cada aluno em sua jornada para nele registrar suas experiências.
3. Entregar um caderno para cada aluno e disponibilizar materiais diversos que possam estimular a criatividade, para eles personalizarem os seus diários.

Nota: O Diário de leitura será utilizado para registro das impressões dos alunos a respeito das experiências literárias que serão realizadas em sala de aula. Nele, poderão registrar desenhos, ilustrações e pequenos escritos que poderão contribuir para potencializar as dimensões afetivas evocadas na leitura, criar sinapses e elaborar memórias sobre a obra lida, construindo uma relação pessoal com o livro, o que tornará a experiência literária muito mais significativa e poderá proporcionar também maior familiaridade com a língua e maior fluidez na aquisição da língua escrita, tão importantes no processo de alfabetização.

Segundo encontro

Materiais e recursos

- Livro *Os colegas* de Lygia Bojunga (sugerimos um exemplar por aluno);
- Caderno/Diário do professor para anotar reflexões e avanços no percurso de leitura;
- Celular ou câmera para registro de áudio, fotografia e vídeos das experiências de leitura.

Planejamento de atividades

1. Reunir a turma em roda de conversa e apresentar o livro *Os colegas* de Lygia Bojunga que será trabalhado com a turma.
2. O professor deverá chamar atenção para a imagem e o título da obra, o que aquelas imagens dizem a eles, buscando suscitar nos alunos suas primeiras impressões sobre o livro e estimular o relato das suas expectativas sobre a leitura.
3. Após essa pré-leitura da obra, cada aluno deverá receber o seu exemplar do livro. Poderão levar para casa para se apropriarem do objeto livro, mas deverão retornar com o material que será utilizado em sala de aula.

Terceiro encontro

Materiais e recursos

- Livro *Os colegas* de Lygia Bojunga;
- Folhas de papel em branco para desenho;

- Lápis grafite e lápis de cores variadas para colorir;
- Cartolina para cartazes;
- Diário do aluno;
- Caderno/Diário do professor para anotar reflexões e avanços no percurso de leitura;
- Celular ou câmera para registro de áudio, fotografia e vídeos das experiências de leitura.

Planejamento de atividades

1. Reunir os alunos em roda, sentados de forma confortável e realizar a leitura do título do primeiro capítulo. Deixar que os alunos antevejam, a partir dele, o que acham que irá acontecer naquele capítulo e, depois disso, adentrar na leitura do trecho em voz alta (da pág. 11 até a pág. 15, 4ª linha, quando fala que Virinha e Latinha se tornaram amigos inseparáveis).

Nota: Considerando que se trata de uma narrativa longa, sugerimos que alguns capítulos sejam divididos, outros sejam agrupados, para não perder o ritmo de leitura, já que são alunos pequenos e não estão acostumados com uma leitura longa. Sugerimos também que seja realizado um encontro semanal, no dia da semana previamente estipulado para as leituras e combinado com os alunos.

2. Após a leitura do trecho, realizar perguntas que permitam levantar reflexões a respeito da leitura. Perguntas sugestivas: O que uniu os personagens Virinha e Latinha? Qual a importância do nome da gente? Você gosta do seu nome? Como seria se você não tivesse um nome? Existem pessoas que moram nas ruas? Como você acha que elas se sentem? O que você acha que mudou na vida dos personagens quando se juntaram?

Nota: Através das indagações, permitir que as crianças reflitam sobre a importância da amizade na vida das pessoas e, de forma sutil, abordar sobre as desigualdades presentes na sociedade. Essas perguntas são apenas um direcionamento para a conversa literária, mas certamente, outras perguntas e reflexões irão surgir neste momento tão importante de troca que não é estático, mas de construção coletiva, e o inesperado deve sempre ser esperado, fazendo parte da experiência que a tornará ainda mais enriquecedora.

3. Atividade 1: O aluno deverá escrever o seu próprio nome e fazer um autorretrato. Os desenhos serão expostos em cartaz que será fixado na sala de aula.
4. Atividade 2: Ilustrar o trecho da história ouvida. É importante que os alunos usem a criatividade para ilustrar essa parte da narrativa. A intenção é, ao final do trabalho com o livro, criar uma versão dele com ilustrações feitas pelos alunos, já que a obra possui poucas ilustrações e os pequenos sentem-se estimulados pelas imagens. Com essa atividade, as crianças serão motivadas a participarem do processo criativo da obra.
5. Para finalizar, cada aluno irá pegar o seu Diário de leitura e registrar suas impressões, opiniões e relatos sobre a leitura, através de desenhos, inicialmente, e conforme forem evoluindo na escrita poderão avançar para o registro através de palavras, frases, pensamentos e pequenos escritos, criando memórias sobre o texto lido e vivenciado. O mediador poderá ajudá-los, caso perguntem como escrever determinadas palavras.
6. O professor deverá registrar através de áudio, fotos e/ou vídeos a experiência de leitura e, posteriormente, registrar em seu Diário as anotações, observações e reflexões sobre cada etapa realizada. Esse material irá compor o portfólio do professor em seu percurso e será utilizado para a análise sobre a sua própria prática.

Teorizando: É de suma importância a abertura para o diálogo sobre o texto lido, incentivando que os alunos relatem sobre as suas impressões, favorecendo a construção coletiva de significados. Para Bajour (2012), “o regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo” (p. 23). A mediadora, como leitora mais experiente, será a provocadora dos diálogos, chamando a atenção para os pontos que precisam ser realçados com o objetivo de provocar a consciência crítica dos alunos e estimular a construção de sentidos. De acordo com Bajour (2012), “sondar o que acontece com os leitores quando falam de livros se torna uma situação de construção de conhecimento” (p.47).

Quarto encontro

Materiais e recursos

- Livro *Os colegas* de Lygia Bojunga;
- Folhas de papel em branco para desenhar;
- Lápis grafite e lápis de cores variadas para colorir;
- Diário do aluno;

- Caderno/Diário do professor para anotar reflexões e avanços no percurso de leitura;
- Celular ou câmera para registro de áudio, fotografia e vídeos das experiências de leitura.

Planejamento de atividades

1. Antes de iniciar a leitura do trecho da obra, é importante realizar a atualização da narrativa, ou seja, deixar que os alunos contem o que lembram da leitura anterior, uma forma de recapitulação da história. Como sugestão, perguntar: o que aconteceu na história que vocês ouviram no último encontro? Deixar os alunos falarem, pois cada fala irá complementando e reconstruindo a lembrança do grupo e preparando o ambiente para a nova leitura.
2. Reunir a turma em roda e iniciar a leitura do texto em voz alta (da pág. 11 até a pág. 22, 2ª linha, quando Lis ficou se chamando só Flor).
3. Após a leitura do trecho, realizar perguntas que permitam levantar reflexões a respeito da leitura. Perguntas sugestivas: O que levou Flor de Lis a fugir de casa? Como ela se sentia na antiga vida? Como ela se sentiu ao encontrar os novos colegas? É importante expressar os sentimentos? Como você faz para expressar os seus sentimentos quando não está feliz? Através dessas reflexões, é possível elaborar com as crianças questões socioemocionais bem como lidar com as emoções, já que nessa fase os pequenos têm dificuldades de lidar com os próprios sentimentos.
4. Atividade 1: Em grupo, realizar a escrita de uma carta de Flor de Lis para sua antiga dona. O professor será o escriba e irá reproduzir a carta no quadro. Realizar uma atividade discursiva que irá permitir que o aluno avance no processo de escrita de forma significativa.
5. Atividade 2: Ilustrar o trecho da história ouvida. É importante que os alunos usem a criatividade para ilustrar essa parte da narrativa. Esse material será utilizado para o livro ilustrado ao final do trabalho.

Teorizando: Conforme defendido por Smolka (2012): “a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? (...) essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor” (p.95).

6. Ao final dessa etapa, o aluno deverá registrar em seu Diário suas impressões sobre a experiência de leitura.
7. Professor, não esqueça de reunir registros no decorrer do percurso e, posteriormente, realizar suas próprias reflexões em seu Diário.

Quinto encontro

Materiais e recursos

- Livro *Os colegas* de Lygia Bojunga;
- Folhas de papel em branco para desenhar;
- Lápis grafite e lápis de cores variadas para colorir;
- Diário do aluno;
- Caderno/Diário do professor para anotar reflexões e avanços no percurso de leitura;
- Celular ou câmera para registro de áudio, fotografia e vídeos das experiências de leitura.

Planejamento de atividades

1. Com a ajuda dos alunos, recapitular a história ouvida no encontro anterior.
2. Reunir a turma em roda e iniciar a leitura do texto em voz alta (da pág. 22 até a pág. 32, fim do capítulo I).
3. Após a leitura do trecho, realizar perguntas que permitam levantar reflexões a respeito da leitura. Perguntas sugestivas: Quem foram os novos colegas que se uniram ao grupo? Como era cada um deles (suas características)? Quais foram os lugares que os colegas levaram o Ursíssimo para que ele conhecesse o mundo? Por que o coelho estava com a cara fechada quando foi encontrado? O que você sentiu ao conhecer a história deste personagem? Será que existem crianças que também são separadas de suas famílias? Por que será que isso acontece? Você acha que nossa sociedade é justa e oferece oportunidades a todos? Você já se sentiu abandonado? Ao se juntar ao grupo, o coelho Cara-de-pau ficou mais feliz? O que fez você perceber isso?

Nota: Professor, esteja pronto para questões pessoais e de desabafo que poderão acontecer entre os alunos, pois esse será um momento em que eles irão se abrir e precisarão ser acolhidos. Questões sociais e de desigualdade precisarão ser abordadas com muito cuidado, devido à pouca idade dos alunos, mas são importantes para desenvolver a consciência crítica desde então.

4. Atividade 1: Ao final do capítulo, vemos que os Colegas criaram um samba que demonstra a alegria do grupo e virou o hino dos amigos. Vamos criar com a turma, uma letra para esse samba. Será um momento de escrita coletiva com a ajuda do professor, que será o escriba e irá mediar o processo de criação.
5. Atividade 2: Ilustrar o trecho da história ouvida, reunindo o material que será utilizado para o livro ilustrado ao final do trabalho.
6. Ao final desta etapa, o aluno deverá registrar em seu Diário suas impressões sobre a experiência de leitura.
7. Professor, não deixe de reunir registros que irão compor seu material para a autoavaliação de seu percurso como professor e mediador dessa experiência de leitura.

Teorizando: Esse exercício é muito enriquecedor e construtivo para a tarefa docente de contribuir com a formação de leitores literários, pois, conforme Bajour (2012), “os registros são um gênero dentro das narrativas docentes em que professores, por meio da palavra escrita, se tornam protagonistas de sua reflexão graças a uma combinação de proximidade e distanciamento, que lhes permite escrever sobre a prática pouco tempo depois de tê-las realizado” (p.70). Assim, os registros realizados pelo professor durante todo esse processo são extremamente importantes e necessários.

Sexto encontro

Materiais e recursos

- Livro *Os colegas* de Lygia Bojunga;
- Baú com vários apetrechos de carnaval (fantasias, confetes, serpentinas, enfeites e instrumentos de brinquedo);
- Folhas de papel em branco para desenhar;
- Lápis grafite e lápis de cores variadas para colorir;
- Diário do aluno;

- Caderno/Diário do professor para anotar reflexões e avanços no percurso de leitura;
- Celular ou câmera para registro de áudio, fotografia e vídeos das experiências de leitura.

Planejamento de atividades

1. Com a ajuda dos alunos, recapitular a história ouvida no encontro anterior.
2. Reunir a turma em roda e iniciar a leitura da narrativa em voz alta (capítulos II e III);
3. Após a leitura do trecho, realizar perguntas reflexivas sobre a leitura. Perguntas sugestivas: Como era a casa que foi construída pelos colegas? Como eles se sentiram após terem finalizado a construção do barraco? Como é a sua casa? Você se sente seguro neste espaço? Em nossa sociedade existe moradia para todas as pessoas? Porque será que isso acontece? Que importância tem a educação para possibilitar a conquista dos direitos? Na história, estava acontecendo uma festa. Que festa era essa? Vocês gostam de carnaval? Como vocês comemoram? Gostariam de fazer uma festa de carnaval aqui na sala?

Nota: Professor, esteja pronto para suscitar questões que denunciam problemas sociais e de moradia. Fazer os alunos pensarem a respeito permitirá que reflitam e desenvolvam o senso crítico, além de discutir sobre a importância da educação como possibilidade de romper com as situações de desigualdades.

4. Atividade 1: Em continuação à atividade realizada no encontro anterior na qual a turma criou a letra de um samba, vamos agora propor a criação de uma melodia para ele. Caso seja possível, envolva o professor de artes nesta atividade. Após essa tarefa, a ideia é criar uma festa de carnaval na sala de aula, incentivando os alunos a se fantasiarem e usarem os apetrechos e instrumentos disponibilizados pelo professor, previamente, num baú das fantasias e cantarem o samba criado pelo grupo.
5. Atividade 2: Após a festa (pode ser no dia seguinte), ilustrar o trecho da história ouvida, reunindo o material que será utilizado para o livro ilustrado ao final do trabalho.
6. Ao final desta etapa, o aluno deverá registrar em seu Diário suas impressões sobre a experiência de leitura desses capítulos.

7. Professor, reúna materiais para registrar em seu próprio Diário e realizar as suas reflexões e autoavaliação.

Sétimo encontro

Materiais e recursos

- Livro *Os colegas* de Lygia Bojunga;
- Material de divulgação ou site de uma instituição escolhida pelo professor que trabalhe com o acolhimento de animais de rua;
- Equipamentos digitais para apresentação das páginas virtuais da instituição escolhida. Se houver vídeos, será interessante exibi-los. Caso a escola possua computador e projetor, a apresentação será mais envolvente, mas caso não possua, o professor poderá levar algum material impresso;
- Folhas de papel em branco para desenhar;
- Lápis grafite e lápis de cores variadas para colorir;
- Diário do aluno;
- Caderno/Diário do professor para anotar reflexões e avanços no percurso de leitura;
- Celular ou câmera para registro de áudio, fotografia e vídeos das experiências de leitura.

Planejamento de atividades

1. Com a ajuda dos alunos, recapitular a história ouvida no encontro anterior.
2. Reunir a turma em roda e iniciar a leitura da narrativa em voz alta (capítulos IV e V);
3. Após a leitura do trecho, realizar perguntas reflexivas sobre a leitura. Perguntas sugestivas: O que aconteceu com os personagens Virinha e Latinha? Vocês acham que existem animais nas ruas que não têm uma casa? Vocês conhecem algum abrigo para animais que são resgatados nas ruas? O que poderia ser feito para ajudar esses animaizinhos? Conhecem a SUIPA? (apresentar o site da associação e falar um pouco sobre ela ou outra que preferir). Quem gostaria de se envolver em algum dos projetos dessa associação? Gostariam de ajudar a encontrar um lar para esses animais?

Nota: Professor, sugerimos a SUIPA por ser uma associação conhecida e abrangente, mas se houver outra instituição em sua cidade que você prefira para divulgar e apoiar a causa, fique à vontade para substituir.

4. Atividade 1: Nesta atividade, os alunos se envolverão em alguma campanha de adoção de animais. Sugerimos o contato com alguma instituição, previamente, para verificar quais ações estão realizando. Sugerimos criar junto com a turma, um cartaz ou folheto para divulgação da instituição, com o tema “Adote um animal” e/ou a divulgação em uma página virtual ou rede social. É importante o engajamento e participação das crianças na criação desses anúncios.
5. Atividade 2: Ilustrar o trecho da história ouvida, reunindo o material que será utilizado para o livro ilustrado ao final do trabalho.
6. Ao final desta etapa, o aluno deverá registrar em seu Diário suas impressões sobre a experiência de leitura destes capítulos.
7. Professor, reúna materiais para registrar em seu próprio Diário e realizar as suas reflexões e autoavaliação.

Oitavo encontro

Materiais e recursos

- Livro *Os colegas* de Lygia Bojunga;
- Folhas de caderno para a escrita dos bilhetes;
- Folhas de papel em branco para desenhar;
- Lápis grafite e lápis de cores variadas para colorir;
- Diário do aluno;
- Caderno/Diário do professor para anotar reflexões e avanços no percurso de leitura;
- Celular ou câmera para registro de áudio, fotografia e vídeos das experiências de leitura.

Planejamento de atividades

1. Reunir a turma em roda e iniciar a leitura do texto em voz alta (capítulos VI e VII).
2. Após a leitura do trecho, realizar perguntas que permitam levantar reflexões a respeito da leitura. Perguntas sugestivas: O que os colegas planejaram para resgatar Virinha e Latinha? Os planos eram arriscados? Alguns deles se prejudicaram para ajudar os seus amigos? O que aconteceu com o Ursíssimo Voz de Cristal? O que aconteceu com a

caelinha Flor de Lis? Vocês acham que vale a pena ajudar aos outros? Por quê? O que você faria se estivesse na situação dos colegas? Qual seria o plano para resgatar os amigos?

3. Atividade 1: De acordo com a história, Flor de Lis tinha um plano para ajudar aos colegas, mas, devido a sua rouquidão, não foi possível argumentar e colocar em prática o que tinha planejado. A personagem diz que, se tivesse passado pela escola, teria aprendido a escrever e poderia relatar através de um bilhete seu pedido para ajudar os colegas. Vamos ajudá-la nessa tarefa? A ideia é escrever um bilhete contando à sua dona que ela precisa resgatar Virinha e Latinha. Professor, divida a turma em grupo, tendo cuidado de mesclar os grupos de acordo com o nível de escrita. Se possível, inclua em cada grupo algum aluno que já consiga escrever, pois ele será o escriba do grupo. O professor irá circular entre os grupos para mediar e auxiliar no que for necessário, mas é importante que os grupos já consigam ter mais autonomia na escrita, ajudando uns aos outros no processo de criação. A atividade discursiva irá permitir que os alunos avancem no processo de escrita de forma significativa.
4. Atividade 2: Ilustrar o trecho da história ouvida. É importante que os alunos usem a criatividade para ilustrar essa parte da narrativa. Esse material será utilizado para o livro ilustrado ao final do trabalho.
5. Ao final desta etapa, o aluno deverá registrar em seu Diário suas impressões sobre a experiência de leitura.
6. Professor, não esqueça de reunir registros no decorrer do percurso e, posteriormente, realizar suas próprias reflexões em seu Diário.

Nono encontro

Materiais e recursos

- Livro *Os colegas* de Lygia Bojunga;
- Folhas de papel quarenta quilos;
- Lápis grafite e lápis de cores variadas para colorir;
- Diário do aluno;
- Caderno/Diário do professor para anotar reflexões e avanços no percurso de leitura;

- Celular ou câmera para registro de áudio, fotografia e vídeos das experiências de leitura.

Planejamento de atividades

1. Reunir a turma em roda e iniciar a leitura do texto em voz alta (capítulos VIII e IX).
2. Após a leitura do trecho, realizar perguntas que permitam levantar reflexões a respeito da leitura. Perguntas sugestivas: O que aconteceu com Cara-de-pau ao ficar sozinho? Qual era o seu medo? Como ele reagiu? Como conseguiu vencer o medo? Você tem medo de quê? Já se sentiu como Cara-de-pau, sozinho e assustado? Como você reagiu? Você acha que é possível vencer o medo? Cara-de-pau procurou a ajuda dos Tatuzinhos Garcia, como foi? Qual era o plano? O que eles fizeram? Vocês já ajudaram algum amigo? Como foi? Acha que, sem a ajuda dos amigos tatus, o coelho conseguiria ter salvado os colegas? Qual ensinamento vocês acharam mais importante nesta parte da história?

Nota: Através destas reflexões é possível elaborar com as crianças sobre a importância de vencer o medo, sobre a amizade e solidariedade. Refletir que somos mais fortes quando ajudamos uns aos outros.

3. Atividade 1: A sugestão agora é criar um jogo de tabuleiro com a turma, que irá simular o túnel que os tatuzinhos construíram da praia até a prisão, com tarefas que deverão ser executadas pelos jogadores ao atingirem algumas casas do jogo (importante que nessas tarefas sejam priorizadas atividades de construção escrita de palavras, frases ou textos). Ganha o grupo que chegar primeiro ao final da trilha. O professor deverá avaliar se os próprios alunos irão construir o jogo ou se o professor irá construí-lo previamente e levar para os alunos jogarem em grupos. De acordo com o nível de autonomia da turma, eles serão capazes de construir o próprio jogo ou apenas executarem o jogo.



(Imagem ilustrativa retirada do site: <https://www.ciasopadecomedia.com.br/portfolio-item/circuito-de-jogos-trilha-do-transito/>)

4. Atividade 2: Ilustrar o trecho da história ouvida. É importante que os alunos usem a criatividade para ilustrar essa parte da narrativa. Esse material será utilizado para o livro ilustrado ao final do trabalho.
5. Ao final desta etapa, o aluno deverá registrar em seu Diário suas impressões sobre a experiência de leitura.
6. Professor, não esqueça de reunir registros no decorrer do percurso e, posteriormente, realizar suas próprias reflexões em seu Diário.

Décimo encontro

Materiais e recursos

- Livro *Os colegas* de Lygia Bojunga;
- Folha de caderno com pauta para escrita da carta;
- Folhas de papel para desenhar;
- Lápis grafite e lápis de cores variadas para colorir;
- Diário do aluno;
- Caderno/Diário do professor para anotar reflexões e avanços no percurso de leitura;

- Celular ou câmera para registro de áudio, fotografia e vídeos das experiências de leitura.

Planejamento de atividades

1. Reunir a turma em roda e iniciar a leitura do texto em voz alta (capítulos X e XI).
2. Após a leitura do trecho, realizar perguntas que permitam levantar reflexões a respeito da leitura. Perguntas sugestivas: Como os amigos se uniram para resgatar Flor de Lis? O plano deu certo? Você já ajudou algum amigo? Os colegas precisaram se despedir de Voz de Cristal que decidiu ficar no zoológico. Vocês já tiveram que se despedir de algum amigo? Como foi?
3. Atividade 1: Escreva uma carta para algum amigo que você gosta muito. O professor deverá mediar esse processo de escrita com os alunos que tiverem dificuldades com a escrita do texto alfabético e pedirem ajuda para escrever alguma palavra.
4. Atividade 2: Ilustrar o trecho da história ouvida. É importante que os alunos usem a criatividade para ilustrar essa parte da narrativa. Esse material será utilizado para o livro ilustrado ao final do trabalho.
5. Ao final desta etapa, o aluno deverá registrar em seu Diário suas impressões sobre a experiência de leitura.
6. Professor, não esqueça de reunir registros no decorrer do percurso e, posteriormente, realizar suas próprias reflexões em seu Diário.

Décimo primeiro encontro

Materiais e recursos

- Livro *Os colegas* de Lygia Bojunga;
- Folhas de papel para desenhar;
- Lápis grafite e lápis de cores variadas para colorir;
- Diário do aluno;
- Caderno/Diário do professor para anotar reflexões e avanços no percurso de leitura;
- Celular ou câmera para registro de áudio, fotografia e vídeos das experiências de leitura.

Planejamento de atividades

7. Reunir a turma em roda e iniciar a leitura do texto em voz alta (capítulos XII e XIII).
8. Após a leitura do trecho, realizar perguntas que permitam levantar reflexões a respeito da leitura. Perguntas sugestivas: Como foi o final da história? Vocês gostaram? O que mais gostaram? O que mudou na vida dos colegas quando começaram a trabalhar? A vida deles melhorou ou piorou? Por quê? Você já sabe qual profissão quer seguir quando for adulto? Qual profissão você quer ter?
9. Atividade 1: Faça uma lista com as profissões elencadas pelos alunos, depois reproduza em gráfico e exponha na sala de aula.
10. Atividade 2: Ilustrar o trecho da história ouvida. É importante que os alunos usem a criatividade para ilustrar essa parte da narrativa. Esse material será utilizado para o livro ilustrado ao final do trabalho.
11. Ao final desta etapa, o aluno deverá registrar em seu Diário suas impressões sobre a experiência de leitura.
12. Professor, não esqueça de reunir registros no decorrer do percurso e, posteriormente, realizar suas próprias reflexões em seu Diário.

Culminância

Após a realização de todos os encontros e a finalização da leitura do livro, sugerimos a realização de escritos autobiográficos pelos alunos, que se trata de um depoimento sobre a experiência com a leitura da narrativa longa e de outros livros que os alunos já tenham realizado, relatando suas experiências como leitores literários ao longo do ano, descrevendo o seu processo identitário com os livros lidos e contando sobre as suas significações. O(a) professor(a) irá conduzir esse diálogo e gravá-lo no formato de áudio/vídeo. Ao final, o vídeo será exibido para a turma e também o livro ilustrado com os desenhos dos alunos, que será montado e editado pelo(a) professor(a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa consiste na vontade de refletir sobre a formação literária dos alunos dos anos iniciais em concomitância com o processo de alfabetização, especificamente em uma escola pública do Município do Rio de Janeiro, tendo como conceito norteador a defesa da literatura como um direito essencial de todos e indispensável para a construção da cidadania, assim sendo, o estudo tem como base o ideário do crítico literário Antonio Candido.

Em minha experiência como professora dos anos iniciais em escola pública, pude perceber que grande parte dos alunos que passam pelo processo de aprendizagem da língua escrita caminham pela alfabetização com muita dificuldade e não costumam vivenciar a leitura literária como experiência nesta fase, assim, ao concluírem os três primeiros anos, apresentam uma leitura mecânica e esvaziada de sentido. Pude perceber também, através de todo o estudo realizado com base no referencial teórico, que essa problemática no ensino de literatura nas escolas públicas de nosso país tem origem nas desigualdades perpetuadas durante toda a história da educação no Brasil, que sempre priorizou as classes dominantes em detrimento do povo pobre, isso causou as dificuldades que vivenciamos até hoje na aprendizagem dos alunos das classes mais desfavorecidas.

Outro aspecto observado neste estudo foi que existe um distanciamento ou lacuna entre os campos da Pedagogia e da Letras nas universidades, o que ocasiona um despreparo dos profissionais das áreas, ao lidarem com a formação literária dos alunos, quando ingressam nas salas de aula, após a formação universitária que receberam. Visto que os graduandos das duas áreas não trabalham na universidade com a Literatura infantil e juvenil, ao chegarem às salas de aula, como professores, não possuem repertório nem aparato da crítica literária que lhes deem embasamento para trabalharem nesse campo literário. Por isso, grande parte dos profissionais optam por não se arriscarem adentrando num campo desconhecido, tornam-se inseguros e preferem pautar o ensino de literatura nos livros didáticos, que apresentam os textos muitas das vezes de forma fragmentada e deslocada de seu contexto literário. Dessa forma, cria-se uma aversão dos alunos ao ensino de literatura, principalmente no Ensino Médio, quando esse conteúdo se torna obrigatório.

Porém, essa aversão à leitura literária não costuma acontecer nos anos iniciais, visto que nesta fase as crianças possuem um encantamento pelas histórias, pois suas capacidades de simbolizar, fantasiar e significar estão aguçadas e existe um ambiente propício para que se crie experiências reais com a leitura literária nos primeiros anos. Com bases no estudo realizado com o referencial teórico já citado no decorrer do trabalho, pudemos perceber que crianças que ouvem histórias nos primeiros anos estão mais propensas a desenvolverem maior familiaridade com a língua escrita ao iniciarem o processo de alfabetização já como leitores literários em suas vidas desde cedo. Assim, justifica-se a importância de pesquisas voltadas para a discussão de estratégias metodológicas que possam contribuir para a educação literária dos alunos desde os primeiros anos escolares em sincronia com o ensino da língua escrita, como esta que ora apresentamos no intuito de contribuir para que a alfabetização não se restrinja a um processo mecânico de codificação e decodificação das palavras, mas sim que se conduza junto ao desenvolvimento dos alunos nestas duas áreas: a alfabetização e a educação literária. Acreditamos e pudemos confirmar, através do estudo realizado, que as ferramentas diário de leitura e autobiografia de leitor podem ser de grande relevância e enriquecedoras no processo de formação do leitor literário, auxiliando-o para que possa construir suas memórias de leitura, organizar seus pensamentos e significações, ampliar a leitura de mundo e potencializar a aquisição da língua escrita através da familiaridade provocada pelas experiências contínuas de leitura e seus registros.

Todas as discussões aqui levantadas se tornaram mais evidentes a partir do Mestrado Profissional Profletras, pois abriu nossos horizontes e olhares em relação a problemas existentes no Ensino Básico que há muito nos incomodavam, mas não tínhamos clareza de como contribuir para solucioná-los ou pelo menos minimizá-los. Por meio do mestrado, tivemos a oportunidade de reconhecer e planejar ações com objetivo de mudar situações já enraizadas na escola, o que provocou um impulsionamento dos professores do Ensino Fundamental para realizarem ações efetivas no seu próprio agir pedagógico. Sendo assim, o Profletras traz impactos reais para o ensino, principalmente, voltados para o Ensino Fundamental, pois traz significativas contribuições para a melhoria da educação pública em nosso país.

O maior desafio e obstáculo encontrado no desenvolvimento desta pesquisa foi a pandemia da Covid/19, que trouxe com ela uma série de fatores que alteraram e

dificultaram a realização dos objetivos iniciais, pois tivemos que nos reinventar várias vezes, repensar e reformular os caminhos almejados. Não poder aplicar em sala de aula o projeto de intervenção e optar por uma proposta propositiva foi uma etapa muito difícil de ser superada, tendo causado muita frustração e tristeza durante esse percurso de escrita.

Como já dissemos, a opção por não trabalhar as atividades de forma remota foi necessária, primeiramente, porque a maioria dos alunos não tinha acesso à internet, nem equipamentos eletrônicos disponíveis para que pudessem participar dos encontros e, insistir neles, só iria deixar esses alunos de fora dessa experiência tão importante. Além disso, defendemos que a experiência de leitura literária fica muito dificultada no meio remoto, sem a presença física, sem as trocas presenciais, sem o afeto e o compartilhamento, tão necessários na formação de leitores, principalmente nos anos iniciais, em que as crianças dependem da voz e sensibilidade do mediador e suas intervenções enriquecedoras durante todo o processo. Tudo isso ficaria muito comprometido se optássemos pela realização remota.

Temos consciência de que este estudo está longe de solucionar todos os problemas encontrados em sala de aula e que não é suficiente para encerrar as dificuldades existentes no âmbito da alfabetização e na formação de leitores literários nas escolas públicas, pois essas problemáticas fazem parte de uma série de fatores, inclusive históricos, políticos e econômicos que precisariam de ações muito mais amplas e efetivas para surtirem efeitos mais significativos e abrangentes. No entanto, apresenta uma série de reflexões e um roteiro de leitura possível de ser aplicado nas salas de aula, com as devidas adaptações de acordo com cada realidade. Um estudo que servirá como uma ferramenta a mais para auxiliar os professores a tornarem os alunos/leitores capazes de utilizarem a língua escrita e se apropriarem da literatura em sua vida.

Acreditamos que este estudo e a proposta de trabalho apresentados aqui poderão contribuir para que os profissionais da área que vivenciam as mesmas dificuldades no dia a dia de sala de aula possam se sentir motivados a buscarem mudanças em suas ações pedagógicas, refletindo sobre as dificuldades encontradas e, conseqüentemente, buscando mudanças no ensino de literatura nos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira. **Leitura Literária e escola**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 235-255.

ASSIS, Machado. **Analfabetismo**. In: *Crônicas Escolhidas*. São Paulo: Editora Ática S.A, 1994.

BENEVENUTI, Clesiane Bindaco; NICOLINI, Patrícia Peres Ferreira. **A literatura como mediadora no processo de formação e construção dos sujeitos (alunos)**. In: DALVI, Maria Amélia; SILVA, Arlene; SOUZA, Renata; BATISTA, ANA [orgs.]. *Literatura e Educação: História, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p. 277-287.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BOJUNGA, Lygia. **Os colegas**. Ilustrações de Gian Calvi. 53. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018.

_____. **Livro: um encontro com Lygia Bojunga**. 4. ed. 2. imp. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

BUTLEN, Max. **Leitura, literatura e formação de professores**. In: DALVI, Maria Amélia; SILVA, Arlene; SOUZA, Renata; BATISTA, ANA [orgs.]. *Literatura e Educação: História, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p. 28-51.

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

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. *Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária*, São Paulo, n. esp., p. 81-89, 1999.

_____. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, ANTÔNIO. *VÁRIOS ESCRITOS*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 169-191.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. 1. ed. São Paulo: Global, 2017.

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

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha.** 9.ed. São Paulo: Global, 2007.

DALVI, Maria Amélia; **Literatura e educação: História, formação e experiência.** Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

_____ **Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas.** In: REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita [orgs.]. *Leitura de Literatura na escola.* São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DIAS, Ana Crélia. **Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s).** Dossiê Ensino de Literatura: Tensões, Polêmicas e Processos. Brasília, v. 25, n.42, p.11028,2016. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/cerrados/article/view/210-228>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

_____ **Literatura no ensino fundamental e identidade docente: um olhar sobre o PROFLETRAS.** In: AMORIM, Marcel Alves [org.]. *Em Ensino de literaturas: perspectivas em linguística aplicada.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 203-227.

_____ **Que farei com este texto? Percursos literários em situação de ensino.** In: PEREIRA, Danglei de Castro [org.]. *Em Olhares em labirinto: modernidade e arte literária no (contra)tempo.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 179-191.

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

FORTIN, Sylvie. **Contribuições possíveis da etnografia e da autoetnografia para a pesquisa na prática artística.** Revista CENA (UFRGS), n. 7, 2009 (ISSN 1519-275X - online)

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____ **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____ **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. (12 ed; 198 ed. 1989).

_____ **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Cadernos de Campo (São Paulo - 1991), 29(1), 268-277. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v29i1p268-277>

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira. História e Histórias**. 6ª edição, São Paulo: Ed. Ática, 2007.

MONTES, Graciela. **La gran ocasión: la escuela como sociedade de lectura** (A grade ocasião: a escola como sociedade da leitura). 2ª ed. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia Y Tecnología, 2007.

MORTATTI, M. DO R. L. Brasil, 2091: **Notas sobre a “política nacional de alfabetização”**. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 3, p. 17-51, 27 nov. 2019.

_____ **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; Bortolaci, Natália. **A literatura e a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental I: Experiência na escola de aplicação da Universidade de São Paulo**. Revista Literatura em Debate, v. 11, n. 21, p. 99-113, jul./dez. 2017.

PALMA FILHO, J.C. **A Educação Brasileira no Período 1960-2000: de JK a FHC**. Pedagogia Cidadã - Cadernos de Formação – História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, 2005, p.75-100.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir a adversidade**. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____ **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Souza. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____ **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

_____ **Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura escrita e educação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X1993000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos.em.26.jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 20.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

ROUXEL, Annie (2012). “**Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?**”. Cadernos de Pesquisa [online], 42(145), 272-283.

_____ **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. In: LANGLA, de Gérard; REZENDE, Neide L. de. São Paulo: Alameda, 2013.

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga. **As reinações renovadas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SANTOS, José; MELO, Aísha; LUCIME, Marizete. **Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): Implicações contemporâneas**. In: IX Seminário de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5. Acesso em 28/01/2021.

SAVIANI, Demerval. MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. **Educação na Pandemia: a “falácia” do ensino remoto. COVID-19. Trabalho e saúde docente**. In: ANDES-SN. Universidade e Sociedade 67. Pandemia da Covid-19 - Trabalho e saúde docente, Jan. 2021. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/revista_us_67_web. Acesso em: 02 jun. 2021.

SILVA, Cláudia Valéria Gonçalves da. **A leitura literária no contexto de um abrigo institucional: um encontro com Os colegas**, de Lygia Bojunga. Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Márcia Cabral da Silva. **A leitura literária como experiência**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita [orgs.]. *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 51-65.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria (orgs). *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 17-48.

_____ **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

_____ **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____ **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 18. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. **Das (im) possibilidades de avaliar a leitura literária na escola: um estudo de caso.** Santa Cruz do Sul, v.43, n. 78, p. 78-90, set./dez. 2018. [Http://online.unisc.br/seer/index.php/signo](http://online.unisc.br/seer/index.php/signo).ISSN.on-line: 1982-2014 Doi: 10.17058/signo.v43i78.11985

_____ **O diário de leitura como ferramenta didática: subjetividade, construção de sentidos e fruição.** In: MICHELLI, Regina; FILHO, José Nicolau Gregorin; GARCIA, Flávio. A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores: reflexões críticas e práticas leitoras. 1ª ed. (digital). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. 5ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

ZILBERMAM, Regina. **O papel da literatura na escola.** Via Atlântica, n. 14, p. 11-22, 22dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 19 fev.