



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
CURSO DE PEDAGOGIA

STÉFANE DE ALMEIDA DOS SANTOS

**A LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CAMINHOS ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DE LEITORES**

JOÃO PESSOA – PB

2021

STÉFANE DE ALMEIDA DOS SANTOS

**A LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CAMINHOS ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DE LEITORES**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi

JOÃO PESSOA – PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S2371 Santos, Stéfane de Almeida dos.

A leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: caminhos entre a prática docente e a formação de leitores / Stéfane de Almeida dos Santos. - João Pessoa, 2021.

77 f.

Orientação: Daniela Maria Segabinazi.

Monografia (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Literatura infantil. 2. Formação de leitores. 3. Prática docente. I. Segabinazi, Daniela Maria. II. Título.

UFPB/CE

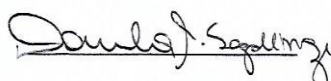
CDU 373.3(043.2)

STÉFANE DE ALMEIDA DOS SANTOS

**A LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CAMINHOS ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E A FORMAÇÃO DE LEITORES**

Monografia aprovada em 21 de junho de 2021

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi (DLCV/CCHLA/UFPB)
(Orientadora)

Profa. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira (DME/CE/UFPB)
(Examinadora)

Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (DME/CE/UFPB)
(Examinadora)

JOÃO PESSOA – PB

2021

AGRADECIMENTOS

Às forças divinas por me conduzirem pelas correntezas da vida.

À minha mãe, Evânia Laurindo, e ao meu pai, Genito Jerônimo, por todo amor, apoio e por sempre acreditarem no meu potencial. Agradeço também à minha irmã, Sandy Almeida, pelo aprendizado mútuo e por me fazer ter esperança nas gerações futuras.

Ao meu companheiro de existência, João Henrique Borba, por partilhar comigo uma história de vida cuja escrita se materializa de forma tão aveludada que aquece o peito. Agradeço por fazer-se presente em todos os momentos, sempre me inspirando e se revelando um porto seguro.

À minha estimada orientadora, professora Daniela Segabinazi, por me aproximar do universo da leitura literária ao qual se dedica de forma tão bonita e inspiradora. Agradeço pelas orientações, por plantar a semente da educação literária e me permitir rega-la.

Aos meus eternos professores, Marisa Bonavides e Marquidove Domingos, por desde cedo me apresentarem a beleza da Literatura e por marcarem positivamente a minha trajetória formativa de nível fundamental na Escola Municipal David Trindade.

À minha querida amiga, Lucibele Eduarda, por ter cruzado o meu percurso acadêmico e ter se tornado uma parceira de vida. Agradeço pelas partilhas de uma amizade que de laço se fez nó.

Às professoras Maria Claurênia e Marineuma de Oliveira, pelo aceite em compor a banca examinadora desta monografia.

Ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba por ter sido a minha segunda casa e um lugar onde pude me (re)descobrir e evoluir intelectualmente ao longo dos quatro anos de graduação.

“Ler é inteirar-se de outras proposições, é confrontar-se com outros destinos, é transformar-se a partir da experiência vivenciada pelo outro e referendada pelo fruidor. Existe, pois, ação educativa maior do que esta de formar leitores?”

(Bartolomeu Campos de Queirós)

RESUMO

Este trabalho dedica-se a refletir acerca da formação de crianças leitoras sob o viés do trabalho docente com a literatura infantil no espaço escolar, ante a justificativa de compreender como ocorre esse processo no contexto educacional contemporâneo. Desse modo, o principal objetivo consiste em verificar como a formação de leitores por meio da leitura literária é materializada na prática de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de João Pessoa/PB. Para tanto, tal objetivo desdobra-se em: a) apontar os efeitos do trabalho com a literatura infantil nos anos iniciais; b) destacar a necessidade de uma prática docente voltada para a formação de leitores; c) identificar se e como os(as) professores(as) trabalham a leitura literária na formação leitora dos seus alunos e alunas. Em termos de metodologia de pesquisa, a presente monografia enquadra-se no perfil de uma pesquisa aplicada do tipo exploratório e com abordagem qualitativa. A fim de teorizar as discussões, recorreremos às premissas de Aguiar (2001), Cademartori (1986), Candido (2011), Coelho (2000), Colomer (2007), Hunt (2015), Lajolo e Zilberman (2007), Zilberman (2003; 2005) para fundamentar as questões que circundam a natureza do texto literário endereçado à infância, bem como a relevância da sua leitura na sala de aula. Já no que tange à discussão sobre a necessidade de uma prática docente que vise formar leitores, ancoramo-nos nos estudos de Bajour (2012), Bordini e Aguiar (1988), Chambers (2007a; 2007b), Colomer (2017), Pennac (1993) e Solé (1998), além dos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Mediante a aplicação de um questionário *on-line* junto a um grupo de professoras que lecionam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de João Pessoa/PB, os resultados obtidos evidenciam um valoroso trabalho de mediação da leitura literária. Em suma, constatamos que as professoras caminham em direção à formação de crianças leitoras por meio da adoção de pressupostos teóricos e metodológicos expressivamente fundamentados.

Palavras-chave: Literatura infantil. Formação de leitores. Prática docente.

ABSTRACT

This academic work is devoted to reflecting on the training of reader children under the learning of teaching labor with the children's literature in the school place, in the face of justification to understand how this process happens in the contemporary educational context. Therefore, the main objective is to verify how the training of readers through the literary reading materializes in the teachers' practice in the initial years of Elementary School from a municipal school in João Pessoa/PB. For this purpose, such goal develops into: a) to point out the effects of the work with children's literature in the initial years; b) to highlight the necessity of teaching practice to training readers; c) to identify if and how teachers work the literary reading in the reading training of their students. In terms of research methodology, this present monograph fits the applied research profile of the exploratory type and with a qualitative approach. To theorize discussions, we resort to the premises of Aguiar (2001), Cademartori (1986), Candido (2011), Coelho (2000), Colomer (2007), Hunt (2015), Lajolo and Zilberman (2007), Zilberman (2003; 2005) for basing the questions which surround the nature of the literary text addressed to childhood, as well as the relevance of this reading in the classroom. Whereas for the discussion related to the necessity of a teaching practice focused on training readers, we anchor in the studies of Bajour (2012), Bordini and Aguiar (1988), Chambers (2007a; 2007b), Colomer (2017), Pennac (1993) and Solé (1998). In addition, official documents like *the Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) – National Curricular Parameters – *de Língua Portuguesa* (of the Portuguese Language) and the *Base Nacional Comum Curricular* (2017) – Common Base National Curriculum. Utilizing the application of online questionnaires with a teacher group who teaches at classes of the initial years of Elementary School from a public school in João Pessoa/PB, the results indicate a valuable work of literary reader mediation. To sum up, we determine those teachers walk towards the reader children's formation using the support of theoretical and methodological assumptions fundamentally expressed.

Key-words: Children's literature. Training of readers. Teaching practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções acadêmicas de 2010 a 2020 (Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental)	14
Quadro 2: Produções acadêmicas de 2010 a 2020 (Formação de leitores)	16
Quadro 3: Caracterização dos sujeitos da pesquisa	47
Quadro 4: Respostas à primeira pergunta da segunda parte do questionário	49
Quadro 5: Respostas à segunda pergunta da segunda parte do questionário	52
Quadro 6: Respostas à terceira pergunta da segunda parte do questionário	55
Quadro 7: Respostas à quarta pergunta da segunda parte do questionário	58
Quadro 8: Respostas à quinta pergunta da segunda parte do questionário	62
Quadro 9: Respostas à sexta pergunta da segunda parte do questionário	65

LISTA DE SIGLAS / ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

GEEF – Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente

PB – Paraíba

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

REI – Repositório Eletrônico Institucional

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	12
1.1 Levantamento sobre o estado da arte	14
2 NAS TRILHAS DA LITERATURA INFANTIL E DO ENSINO	20
2.1 Apontamentos sobre o texto literário para crianças	20
2.2 A Literatura Infantil na sala de aula: possibilidades e contribuições	26
3 LEITORES LITERÁRIOS: UMA FORMAÇÃO NECESSÁRIA	31
4 FORMANDO CRIANÇAS LEITORAS NA ESCOLA: A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO	44
4.1 Percurso metodológico	44
4.2 Os sujeitos da pesquisa	46
4.3 Entre dados e reflexões: análise dos resultados	47
5 ÚLTIMAS PALAVRAS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE	76

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim, cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos. (MANGUEL, 1997, p. 201).

Há que se concordar que os livros não assumem o seu real sentido se não houver leitores e, junto a eles, as leituras. Porém, quando materializada, a relação entre esses três elementos exprime um potencial histórico, social, cultural, coletivo e, principalmente, individual, como nos prova Manguel (1997). Isso acontece porque a leitura dos livros permite que o sujeito leitor transcenda, reflita e questione o óbvio, a realidade e o contexto que o circunda, tornando-o capaz de ler toda e qualquer entrelinha. Diante disso, o ambiente escolar enquanto uma instância formativa se torna espaço favorável ao desenvolvimento e aprimoramento do hábito e da competência leitora das crianças.

Tal premissa acentuou-se a partir da segunda metade do século XX, período em que o ensino e a promoção da leitura assumem protagonismo nas propostas pedagógicas e curriculares, tornando-as metas inerentes à escola, sobretudo na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No Brasil, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa primam pela leitura como um objeto não só de ensino, mas, principalmente, de aprendizagem. Na mesma direção, a Base Nacional Curricular (BNCC) de 2017 orienta o trabalho com as práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa e, dentre elas, apresenta a leitura como eixo imprescindível. Com isso, a formação de leitores passa a ser legitimada pelas orientações legais e, assim, converte-se em objetivo indispensável à prática docente.

Posto isso, apontamos o trabalho com a literatura infantil como um dos caminhos viáveis para atingir tal objetivo, pois ela caracteriza-se pela natureza singular capaz de possibilitar ao leitor uma fruição estética. Dito de outra forma, mais do que importante, o imaginário, a criatividade e a efabulação são elementos necessários à vida humana e é nesse sentido que se exprime as contribuições da leitura literária. Logo, por meio da sua linguagem verbal e visual, a literatura infantil possibilita o contato das crianças com um universo que transcende o real e tudo o que dele faz parte. Ao mesmo tempo, ela sensibiliza, emociona, diverte e estimula o senso reflexivo no leitor, desempenhando, assim, um papel humanizador.

Uma vez que a leitura dessa literatura adentra no ambiente escolar, o docente assume também o papel de mediador, o que pressupõe saberes necessários ao trabalho com a leitura literária nas salas de aula. Com efeito, verificar se e quais pressupostos teóricos e metodológicos são adotados pelos professores com vistas a formar leitores e, sobretudo, leitores literários, torna-se cada vez mais pertinente. Dito isso, a nossa pesquisa parte do seguinte questionamento: de que modo a leitura literária direcionada à formação de leitores é adotada na prática de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Assim, o objetivo geral do presente trabalho é verificar como a formação de leitores por meio da leitura literária é materializada na prática de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de João Pessoa/PB. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: a) Apontar os efeitos do trabalho com a literatura infantil nos anos iniciais; b) Destacar a necessidade de uma prática docente voltada para a formação de leitores; c) Identificar se e como as professoras trabalham a leitura literária na formação leitora dos seus alunos e alunas;

Frente a esse painel, justificamos o nosso trabalho a partir dos pontos de vista pedagógico, teórico e social. No que se refere ao ponto de vista pedagógico, a pesquisa tem o intuito de resgatar situações e experiências cotidianas próprias da prática docente. Nesse sentido, as contribuições pedagógicas perpassam uma reflexão das ações desenvolvidas por docentes que atuam nos anos iniciais. Em cadência, as pesquisadoras, os sujeitos participantes e os leitores deste trabalho são contemplados com uma discussão que dá base para ressignificar concepções e práticas, bem como permite a ampliação de ideias sobre os caminhos possíveis de fomento à leitura literária na escola.

Além disso, do ponto de vista teórico, esta pesquisa torna-se pertinente, pois ela prioriza as vozes dos docentes acerca de uma temática que tem ganhado notoriedade nas últimas décadas, sobretudo no espaço acadêmico. Prova disso é o levantamento de dados que realizamos com o intuito de revisitar a bibliografia já existente sobre a formação de leitores por meio da literatura infantil. É possível verificar esse levantamento na subseção 1.1 deste trabalho, onde tecemos considerações sobre as produções encontradas. Portanto, a discussão proposta pela nossa pesquisa contribuirá para os posteriores estudos e pesquisas, a nível de graduação e pós-graduação, sobre a supracitada temática.

Por fim, no que concerne ao ponto de vista social, justificamos a relevância no sentido de possibilitar a reflexão acerca da necessidade de formar leitores na infância, considerando o fato de que as crianças de hoje doravante constituirão o grupo de jovens e adultos da sociedade do amanhã. Por isso, elas precisam enxergar a leitura como meio viável para uma formação

social e, principalmente, humana. Logo, voltar-se para as percepções e relatos dos professores significa expandir os horizontes dessa temática.

Assim sendo, para fins de organização, além do presente capítulo introdutório que conta com uma subseção, subdividimos este trabalho em quatro capítulos. O segundo e o terceiro capítulo assumem caráter de referencial teórico, onde no segundo apresentamos uma discussão dialógica entre a natureza da literatura infantil e o seu lugar na sala de aula, e no terceiro tratamos sobre a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob o viés da prática docente. Em seguida, no quarto capítulo, traçamos o percurso metodológico adotado na pesquisa, bem como sistematizamos, analisamos e tecemos reflexões sobre os dados coletados. Por fim, no quinto capítulo, apresentamos as considerações finais frente ao exposto e ao caminho percorrido durante a construção do presente trabalho.

1.1 Levantamento sobre o estado da arte

Na ótica de Freire (1996, p. 14), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro”. Com isso, a busca constante pelo saber aliada a uma postura reflexiva são o que caracterizam um professor-pesquisador. Assim, com o intuito de concretizar essa ideia e de garantir a relevância do presente trabalho no espaço acadêmico, optamos por investigar as produções já existentes que dialogam com o nosso tema.

Para tanto, realizamos o levantamento sobre o estado da arte em dois momentos, ao passo que priorizamos a busca por trabalhos do tipo Artigo Científico e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). A priori, utilizamos a ferramenta virtual “Google Acadêmico”, onde é possível encontrar uma variedade de produções, cuja consulta contemplou as 20 (vinte) primeiras páginas da referida ferramenta. Por conseguinte, realizamos o levantamento no Repositório Eletrônico Digital (REI), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde encontram-se Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) apresentados à instituição.

Para delimitar um recorte investigativo, debruçamo-nos sobre as pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2010 a 2020. Além disso, como critério de busca, elencamos, respectivamente, os temas “Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental” e “Formação de leitores”. Feito isso, encontramos 06 (seis) produções acadêmicas sobre o primeiro tema e 12 (doze) sobre o segundo.

Quadro 1: Produções acadêmicas de 2010 a 2020 (Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental)

Tema: Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental					
Tipo de trabalho	Título do trabalho	Autor(es)	Ano	Local	Periódico
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	A formação do leitor crítico no ensino fundamental I: a literatura infantil na sala de aula	Carvalho (2014)	2014	João Pessoa, Paraíba	Repositório Eletrônico Digital (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Literatura infantil: o desenvolver da aprendizagem em crianças na Escola Anayde Beiriz	Silva (2016)	2016	João Pessoa, Paraíba	Repositório Eletrônico Digital (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	A Literatura Infantil, a Formação de Leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Formação Docente	Bela (2017)	2017	Morrinhos, Goiás	Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano)
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	A literatura infantil na construção da prática de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental	Amorim (2018)	2018	João Pessoa, Paraíba	Repositório Eletrônico Digital (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	A literatura infantil como recurso didático para o desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública de João Pessoa	Cavalcante (2018)	2018	João Pessoa, Paraíba	Repositório Eletrônico Digital (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Artigo Científico	Literatura Infantil e formação de leitor: um olhar para o aluno do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Pinheiro e Silva (2018)	2018	Londrina, Paraná	Anais da V Jornada de Didática e IV Seminário de Pesquisa do CEMAD: Saberes e práticas da docência

Fonte: Google Acadêmico e Repositório Eletrônico Institucional (REI) – UFPB

Com base nos dados do Quadro 1, é possível verificar que filtramos a busca por trabalhos que, em seu conteúdo, realizaram uma abordagem da literatura infantil no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como forma de direcionar nossa análise a esse recorte,

visto que esse também é o recorte do nosso trabalho. Feito isso, encontramos 05 (cinco) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) produzidos nos anos de 2014, 2016, 2017 e 2018, e apenas (01) um artigo científico produzido no ano de 2018.

Em seguida, priorizando a análise dos objetivos de cada uma das 06 (seis) produções encontradas e constatamos a presença de discussões que ressaltam as contribuições do texto literário infantil ao processo de formação de leitores. No entanto, apenas o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *“Literatura infantil: o desenvolver da aprendizagem em crianças na Escola Anayde Beiriz”*, da autora Silva (2016), não está incluído nessa constatação, o que, mesmo assim, não anula a sua relevância. Em outros termos, a referida produção versa sobre o uso da literatura infantil na sala de aula com enfoque para a formação cognitiva e afetiva dos alunos, mostrando, dessa forma, uma possibilidade diferenciada de explorá-la.

Por sua vez, as outras 05 (cinco) produções foram as que mais se aproximaram do nosso tema, justamente por apresentarem conteúdos que, assim como a nossa proposta, estabelecem um elo entre o texto literário e a formação de crianças leitoras. É importante pontuar que embora cada trabalho possua as suas especificidades de pesquisa, a base teórica e os seus objetivos estão em consonância, sobretudo no que tange à ênfase na mediação da literatura como forma de garantir uma experiência estética das crianças com a leitura.

Com isso, os trabalhos intitulados *“A formação do leitor crítico no ensino fundamental I: a literatura infantil na sala de aula”*, de Carvalho (2014), *“A Literatura Infantil, a Formação de Leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Formação Docente”*, de Bela (2017), *“A literatura infantil como recurso didático para o desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública de João Pessoa”*, elaborada por Cavalcante (2018) e, por fim, *“Literatura Infantil e formação de leitor: um olhar para o aluno do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental”*, dos autores Pinheiro e Silva (2018), dialogam entre si, assim como estabelecem uma relação com o nosso trabalho.

Dando continuidade ao nosso processo investigativo, a seguir consta o segundo quadro, contendo as 12 (doze) produções acadêmicas desenvolvidas entre os anos de 2010 a 2020, cujo tema refere-se à “Formação de leitores”.

Quadro 2: Produções acadêmicas de 2010 a 2020 (Formação de leitores)

Tema: Formação de leitores					
Tipo de trabalho	Título do trabalho	Autor (es)	Ano	Local	Periódico

Artigo Científico	A literatura infantil no processo de formação do leitor	Paiva e Oliveira (2010)	2010	São Carlos, São Paulo	Cadernos de Pedagogia
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	A influência do professor na formação do aluno leitor do texto literário	Silva (2010)	2010	João Pessoa, Paraíba	Repositório Eletrônico Digital (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	A leitura no ensino fundamental: uma análise do processo de formação de leitores no 3º ano da Escola Municipal São Vicente de Paula no município de Sapé-PB	Nascimento, Silva e Silva (2014)	2014	João Pessoa, Paraíba	Repositório Eletrônico Digital (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Artigo Científico	Estratégias de leitura e mediação do professor: o desafio de formar leitores no terceiro ano do Ensino Fundamental	Rossi, Perez e Silva (2016)	2016	São Paulo	Revista Ibero-Americana de estudos em Educação
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	O incentivo à leitura literária na formação de leitores: proposta de um projeto de leitura	Tavares (2016)	2016	João Pessoa, Paraíba	Repositório Eletrônico Digital (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Caminhos da leitura: teoria e prática na formação de leitores	Silva, Pinto e Sousa (2016)	2016	João Pessoa, Paraíba	Repositório Eletrônico Digital (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	O ensino de Leitura: perspectivas do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental	Leite (2017)	2017	João Pessoa, Paraíba	Repositório Eletrônico Digital (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	A importância da leitura para o desenvolvimento do hábito leitor	Sousa (2017)	2017	João Pessoa, Paraíba	Repositório Eletrônico Digital (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Leitura no contexto escolar: a importância nos anos iniciais do ensino fundamental	Alves (2017)	2017	João Pessoa, Paraíba	Repositório Eletrônico Digital (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Desafios da leitura no Ensino Fundamental: O que pensam os professores sobre o seu papel na formação de leitores?	Muniz (2018)	2018	João Pessoa, Paraíba	Repositório Eletrônico Digital (REI) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Artigo Científico	A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADA: da exploração da literatura e do imaginário infantil aos primeiros passos para a formação de leitores nas séries iniciais	Jorge, Souza e Carvalho (2019)	2019	Belo Horizonte, Minas Gerais	Revista Formação Docente
Artigo Científico	Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida	Fleck (2019)	2019	Feira de Santana, Bahia	Revista A Cor das Letras

Fonte: Google Acadêmico e Repositório Eletrônico Institucional (REI) – UFPB

Ao analisar os dados sistematizados no Quadro 2, observa-se a significativa quantidade de produções acadêmicas que contemplam, desde os títulos, o tema “Formação de leitores”. Sendo 04 (quatro) trabalhos do tipo Artigo Científico e 08 (oito) trabalhos monográficos, podemos afirmar que o debate sobre a prática de formar leitores apresenta-se de forma constante nas pesquisas produzidas na última década, o que se configura como um aspecto positivo.

Com isso, dedicamo-nos a analisar os objetivos de cada produção, com vistas a garantir uma maior legitimidade ao levantamento. Desse modo, verificamos que as produções de Nascimento, Silva e Silva (2014); Rossi, Perez e Silva (2016); Silva, Pinto e Sousa (2016); Leite (2017), Sousa (2017) e Alves (2017) versam sobre a necessidade de explorar a leitura na sala de aula a partir da adoção de diferentes estratégias metodológicas. Essas 06 (seis) produções partiram de um viés reflexivo, ora problematizando a execução de determinadas

estratégias, ora sugerindo caminhos específicos e eficazes que estimulam a entrada da criança no universo da leitura literária.

Por sua vez, 02 (dois) trabalhos monográficos, cujos autores são Silva (2010) e Muniz (2018), argumentaram sobre o papel do professor e a sua influência na formação leitora dos alunos. Ambos trabalhos atribuíram à figura docente um caráter decisivo, ao defenderem a ideia de que não há como formar leitores sem ser, por sua vez, um leitor ativo. Nessas condições, tais produções também se aproximam do nosso recorte de trabalho, visto que o nosso enfoque reside justamente nos aspectos que constituem uma prática docente voltada à formação de leitores.

Do mesmo modo, dialogam com o nosso trabalho as produções de Paiva e Oliveira (2010), Tavares (2016); Jorge, Souza e Carvalho (2019) e Fleck (2019), uma vez que as discussões de cada uma fundamentam-se no texto literário como caminho frutífero para estimular o hábito leitor nas crianças. Nessa direção, dentre os 04 (quatro) trabalhos mencionados, apenas o de Tavares (2016) é do tipo Trabalho de Conclusão de Curso. Com o título *“O incentivo à leitura literária na formação de leitores: proposta de um projeto de leitura”* a referida autora buscou apresentar e analisar os resultados obtidos através da aplicação, em sala de aula, de uma proposta de leitura literária.

Por fim, os 03 (três) Artigos Científicos caminham na mesma direção indicada por Tavares (2016). No caso do artigo *“A literatura infantil no processo de formação do leitor”*, produzido por Paiva e Oliveira (2010), foi acrescentada a discussão sobre as concepções de literatura infantil que norteiam a sua abordagem no espaço escolar. Por outro lado, o trabalho de Jorge, Souza e Carvalho (2019), intitulado *“A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADA: da exploração da literatura e do imaginário infantil aos primeiros passos para a formação de leitores nas séries iniciais”* volta-se para um gênero literário específico, isto é, os contos de fadas. A produção *“Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida”* de Fleck (2019) discute, ainda, sobre leituras, literatura e infâncias.

Assim sendo, de modo geral, as produções acadêmicas levantadas e sistematizadas nos dois quadros evidenciam o processo evolutivo de abordagem dos temas *“Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental”* e *“Formação de leitores”* na última década. Compreendemos como ponto positivo o fato das produções de ambos os quadros dialogarem entre si, visto que os seus conteúdos reconhecem a importância da literatura infantil no processo de formação de leitores. Portanto, fica evidente a relevância do nosso trabalho no espaço acadêmico, justamente por apresentar uma proposta que visa corroborar com o supracitado diálogo entre os dois temas, a partir de uma verificação no nosso micro contexto.

2 NAS TRILHAS DA LITERATURA INFANTIL E DO ENSINO

A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, p. 27).

A natureza da obra literária destinada ao público infantil caracteriza-se por uma singularidade que perpassa desde o processo de criação até o momento da sua leitura. Com isso, sob a justificativa de proporcionar múltiplas formas de encontro entre livros e leitores, a escola se torna um ambiente favorável à valorização de tal característica singular. Assim, estreitam-se cada vez mais os laços entre a literatura infantil e o ensino, o que demanda uma reflexão frente ao trabalho com a leitura literária na sala de aula.

Neste capítulo, apresentaremos uma discussão que contribuirá para tal olhar reflexivo a partir das premissas de Aguiar (2001); Cademartori (1986); Candido (2011); Coelho (2000); Colomer (2007); Hunt (2015); Lajolo e Zilberman (2007); Zilberman (2003; 2005), entre outros. No primeiro momento, delinearemos o percurso histórico e o processo evolutivo intrínseco à literatura infantil, buscando apontar as raízes que hoje sustentam a sua natureza singular. Em seguida, no segundo momento, dedicaremos atenção ao lugar que essa literatura deve ocupar na escola.

2.1 Apontamentos sobre o texto literário para crianças

Na tentativa de estabelecer um fio condutor que seja responsável por nortear esta discussão inicial, partimos da ideia de literatura infantil defendida por Zilberman (2005). Para a autora, esse gênero apresenta potencialidades que são capazes de marcar positivamente a formação leitora do sujeito. Nas suas palavras:

Poder-se-iam definir os livros para crianças por essa característica: são os que ouvimos ou lemos antes de chegar à idade adulta. Não significa que, depois, não voltemos a eles; importa, porém, que o regresso se deva ao fato de terem marcado nossa formação de leitor, imprimirem-se na memória e tornarem-se referência permanente quando aludimos à literatura. (ZILBERMAN, 2005, p. 10-11).

Com essa afirmação, Zilberman (2005) deixa transparecer a importância de inserir as crianças no universo da leitura desde a tenra idade, o que torna a infância um período decisivo

no processo de formação leitora do sujeito. Diante disso, a infância assume centralidade na discussão sobre as origens da literatura infantil, visto que a sua definição enquanto gênero é determinada com base em dois momentos de ordem histórica: antes da concepção de infância e após a construção social desse conceito. Portanto, ambos momentos se firmam em função das influências e das exigências sociais, culturais, políticas e históricas de cada época.

Ainda nos séculos V a XV, no contexto da Idade Média, as crianças eram vistas e, principalmente, tratadas como “adultos em miniatura”. Tal condição lhes permitia circular desde a mais tenra idade por todos os âmbitos do universo adulto, conforme afirma Azevedo (1999). Dentre esses âmbitos, destacamos a facilidade e a frequência do acesso às narrativas populares próprias da época, cujas temáticas em nada se aproximavam do universo infantil, tal como compreendemos nos dias de hoje. Esse cenário foi modificado apenas ao final do século XVII, momento em que os registros escritos considerados apropriados e, de certa forma, destinados às crianças, começaram a surgir.

Cademartori (1986) destaca o francês Charles Perrault como principal nome desse período, tendo em vista que ele foi responsável por coletar “contos e lendas da Idade Média e adaptá-los, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil.” (CADEMARTORI, 1986, p. 33). É inegável, portanto, a importância de Perrault quando pensamos no berço da literatura infantil, principalmente porque as suas compilações eram constituídas de histórias da narrativa oral, as quais resultaram na obra intitulada *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*¹, publicada em 1697 e que, atualmente, é conhecida como *Contos da Mamãe Gansa*.

A partir desse momento, outros nomes importantes deram continuidade aos registros escritos de Perrault, como é o caso de Jacob e Wilhelm Grimm, isto é, os Irmãos Grimm, como ficaram conhecidos. Assim, já no século XIX, foram eles os responsáveis por alargar a antologia dos contos de fadas, por meio da seleção e compilação de novos e diferentes contos. Dentre eles, citamos *João e Maria*, *Rapunzel* e *Cinderela* como os mais conhecidos por adultos e crianças da contemporaneidade. Não obstante, é o dinamarquês Hans Christian Andersen que constitui os três mosqueteiros (que são quatro) precursores do texto literário infantil. Ao final do século XIX, Andersen inicia a sua própria escrita e criação de contos, tendo como principais: *O patinho feio*, *A pequena sereia* e *Soldadinho de chumbo*.

¹ Um fato pertinente é que, na verdade, a autoria dessa obra foi assinada pelo filho de Charles Perrault, o Pierre d'Armancourt. Alguns estudiosos afirmam que isso ocorreu devido ao contexto da época, em que Perrault era membro da Academia Francesa e, por esse motivo, optou por não vincular seu nome a uma produção cujas histórias são caracterizadas como populares, as quais, naquela época, eram difíceis de serem legitimadas.

É válido salientar que a expansão do texto literário ocorreu de forma acentuada no continente europeu, em um período marcado pela ressignificação social, especialmente no que tange à instância familiar e escolar. Desse modo, Lajolo e Zilberman (2007) afirmam que o aparecimento de uma literatura endereçada exclusivamente à criança teve o seu apogeu concomitantemente ao reconhecimento da infância enquanto termo socialmente construído. Esse aparecimento se deve à eclosão da Revolução Industrial do século XVIII, a qual foi responsável por acelerar o processo de urbanização e, por sua vez, resultou no aparecimento de duas classes sociais: o proletariado e a burguesia.

Sendo a escola e a família as duas instâncias responsáveis pela manutenção e consolidação da ideologia burguesa, cada membro familiar dispunha de um função laboral, com o objetivo de beneficiar unicamente os seus filhos. Em paralelo, a escola tornou-se um espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que contribuiu para o fortalecimento da concepção de infância no âmbito social. Com isso, “a criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados [o brinquedo] e culturais [o livro] ou novos ramos da ciência de que ela é destinatária.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 16). Logo, desse caminho emerge uma nova forma de se fazer e de ler literatura infantil, pois:

As condições que decretaram seu nascimento se imprimem nos próprios textos, aparecendo por meio do didatismo, da presença de informações moralizantes e da veiculação de normas de percepção estética. Assim, acaba por legar um horizonte de expectativas – ético e/ou estético – a quem não o tinha. (ZILBERMAN, 2003, p. 56).

Em face desse cenário e, certamente, adequando-se às necessidades locais, esse gênero literário chega ao Brasil ainda munido do cunho didático que lhe fora atribuída na Europa. Uma vez firmadas em terras tupiniquim, as obras infantis estrangeiras foram pouco a pouco ofertadas às crianças brasileiras, ao passo que, entre os séculos XIX e XX, começaram a ganhar notoriedade. Alberto Figueiredo Pimentel foi um dos principais nomes que se dedicou a traduzir e adaptá-las, ao mesmo tempo em que eram editadas pela Livraria Quaresma. Conforme ressaltam Lajolo e Zilberman (2007), *Contos da carochinha* foi uma obra assinada e publicada por Figueiredo Pimentel no ano de 1894, acontecimento chave para a inauguração da coleção Biblioteca Infantil da supracitada livraria.

Mesmo com tal feito, as traduções dos livros para a língua nacional se tornaram uma problemática, pois esse processo comprometeu a linguagem dos textos a ponto de resultar em uma distância linguística entre eles e os seus leitores. A partir de então, acentuou-se a defesa e a exigência por um “nacionalismo na literatura infantil”, como dizem Lajolo e Zilberman (2007, p. 30). No entanto, foi apenas em 1921, com a publicação do livro *A menina do narizinho*

*arrebitado*², de Monteiro Lobato, que o texto literário foi alvo de ressignificações. Isso porque, em seus escritos, Lobato inaugurou o que hoje chamamos de protagonismo infantil na literatura, uma vez que, na época, ter as crianças no centro das narrativas era uma novidade, a qual foi responsável por atribuir à Lobato o título de pai da literatura infantil. Na visão de Aguiar (2001):

Usando uma linguagem criativa, Lobato rompeu a dependência com o padrão culto: introduziu a oralidade tanto na fala das personagens como no discurso do narrador. Em seus textos, o discurso flui espontaneamente, com o resgate da situação original que dá sentido ao processo comunicativo. A criação de uma personagem-narradora – Dona Benta, que conta as histórias para as crianças – recupera o clima das antigas narrativas orais. (AGUIAR, 2001, p. 25-26).

As obras infantis escritas à luz do modelo lobatiano perduraram até a década de 1970, quando as reformas educacionais multiplicaram-se em todo território brasileiro. Nesse contexto, as crianças passaram a ser vistas como consumidoras em potencial, ao passo que houve um significativo alargamento nas publicações dos livros infantis. Por conta disso, o ano de 1980 é interpretado por estudiosos da área como o período do *boom* da literatura infantil, graças ao surgimento de instituições relacionadas ao livro infantil, bem como ao aumento quantitativo e qualitativo de público, autores e títulos.

Aguiar (2001) indica que tais produções tinham como temática os contos de fadas modernos e o cotidiano da criança. Assim, escritores e obras importantes marcaram essas duas décadas e, atualmente, são considerados grandes referências quando o tema é literatura infantil. Dentre as narrativas, citamos Fernanda Lopes de Almeida com a publicação de *A fada que tinha ideias*, em 1981; *História Meio ao Contrário*, de Ana Maria Machado, no ano de 1978, e *O reizinho mandão*, publicado em 1978, de Ruth Rocha. Já no que tange ao gênero poético, destacamos Cecília Meireles, Roseana Murray e Elias José como nomes responsáveis por inaugurar uma nova forma de fazer poemas, a qual valoriza o universo infantil. (cf. ZILBERMAN, 2005).

É com base nesse panorama histórico que Zilberman (2003) atribui a característica de gênero literário recente, cuja definição é concretizada a partir do seu destinatário. Em outras palavras, a literatura infantil difere daquela direcionada aos leitores adultos por meio do seu público leitor ainda em tenra idade. Portanto, essa característica acentua a sua natureza singular, pois, como aponta Cademartori (1986):

Quando se fala em literatura infantil, através do adjetivo, particulariza-se a questão dessa literatura em função do destinatário estipulado: a criança. Desse modo,

² Título inaugural do conjunto de obras de Monteiro Lobato. Entretanto, em 1931, essa obra passou por algumas edições e, dentre elas, a mudança do título para *Reinações de Narizinho*, como é conhecida atualmente.

circunscreve-se o âmbito desse tipo de texto: é escrito para a criança e lido pela criança. Porém, é escrito, empresariado, divulgado e comprado pelo adulto. A especificidade do gênero vem dessa assimetria, sendo que todas as diferenças, tensões e intenções da relação adulto/criança manifestam-se, também, na literatura infantil. (CADEMARTORI, 1986, p. 21).

Justamente por ser definida em função do seu leitor que, durante muitos anos, essa produção “foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor” (COELHO, 2000, p. 29). Na ótica de Hunt (2015), a disseminação dessa ideia deu base para o que ele chama de “hierarquização literária”. Logo, mais do que importante, é imprescindível ter uma postura crítico-reflexiva quando se discute sobre a literatura infantil em seus múltiplos aspectos, no sentido de não corroborar com a errônea perspectiva de que é reservado a ela o lugar de produção inferior.

Nesse sentido, enquanto educadores responsáveis por incentivar a leitura literária no ambiente escolar, faz-se necessário atentar-se para essas questões e para os diferentes tratamentos recebido por esse gênero. Afirmamos isso porque, atualmente, a produção literária contemporânea caminha em direção a uma legitimidade e ao seu reconhecimento como criação dotada de qualidade estética, sobretudo por ser endereçada às crianças, isto é, sujeitos em constante processo formativo. Dito isso, concordamos com a afirmação de Hunt (2015, p. 15) ao reconhecer que “a literatura infantil é diferente, mas não menor que as outras. Suas características singulares exigem uma poética singular.”

Como prova dessa asserção, tem-se o inegável avanço do seu mercado editorial no contexto contemporâneo que, segundo Aguiar (2001, p. 32), demanda uma postura cuidadosa para a “qualidade estético-literária das obras”. Dentre os aspectos a serem ponderados, destacamos a linguagem e a materialidade das obras. No caso da linguagem literária, é preciso compreender a sua riqueza, principalmente porque ela explora a criatividade e a imaginação do leitor, graças ao seu “poder de concretizar o abstrato (e também o indizível), através de comparações, imagens, símbolos, alegorias, etc.” (COELHO, 2000, p. 43). Já no que tange ao aspecto da materialidade, há que se considerar as inúmeras possibilidades de exploração durante a leitura, pois, nessas situações, cada elemento que é próprio da narrativa infantil “adquire corpo verbal e se torna acessível aos leitores.” (COELHO, 2000, p. 65).

Desse modo, ambos elementos marcam os livros infantis contemporâneos e, desde que explorados corretamente, contribuem para a fruição estética, pois:

O que hoje define a contemporaneidade de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; leva-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou criativa latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e ajuda-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).

Não obstante, segundo Hunt (2015), a chegada das obras até o seu real destinatário, isto é, a criança, perpassa por três integrantes, sendo eles: o autor, a editora e o adulto. Para ele, a escrita e a ilustração dos livros recebem influência tanto das experiências vivenciadas pelos autores durante a sua infância, quanto do momento histórico de produção da obra. Por sua vez, a editora identifica o mercado a que é destinado o livro e, com isso, seleciona, modifica e divulga os textos. Por último, a figura do adulto caracteriza-se como intermediária, haja vista o seu papel de comprar, oferecer e mediar os livros para as crianças.

A menção a essa questão torna-se imprescindível quando, no âmbito deste trabalho, buscamos evidenciar a natureza singular e a verdadeira face da literatura infantil. Isso nos permite trazer à baila a expressão “adultocêntrica”³, cunhada por Maria Lypp e que Zilberman (2003) nos dá subsídios para compreendê-la. Em linhas gerais, trata-se de uma teoria que versa sobre a influência exercida pela figura adulta desde o momento em que o livro é produzido até a sua chegada nas mãos da criança. Segundo Zilberman (2003, p. 65), o texto literário para a infância “manifesta antes de tudo os interesses dos mais velhos, e não os do universo infantil [...]”. A referida autora ainda ressalta que a produção literária e a organização da sociedade possuem relações estritas, de modo que ambas são influenciadas pela concepção dos adultos.

Diante disso, urge a superação da perspectiva “adultocêntrica” em termos de produção e de mediação da leitura. Compreendemos que, ao adotar um olhar crítico-reflexivo frente as suas consequências, se torna possível resgatar o real lugar da criança como principal destinatária, pois “é da função que a literatura pode exercer com a criança que advém sua justificativa e seu valor.” (ZILBERMAN, 2003, p. 137). Embora não seja o nosso objetivo abordar detidamente essa temática, entendemos que ela perpassa toda a discussão dessa pesquisa, uma vez que o nosso enfoque é a formação de leitores, processo no qual a figura adulta e, nesse caso, o docente, desempenha um papel fundamental.

Sendo assim, munidos de sensibilidade e de diferentes linguagens, a criança e o livro literário infantil são fabuladores em potencial e é mediante esse aspecto que o estímulo à leitura literária deve ser materializado. Se, por sua vez, os adultos são responsáveis por fazê-lo, cabe a eles apresentar a dinamicidade e a riqueza inerente à literatura. Isso só ocorre quando as experiências são significativas e, além do ambiente familiar, a escola configura-se como um espaço favorável para a sua ampliação.

³ Essa expressão é focalizada no livro *Literatur für Kinder*, de 1977, cuja autora é Maria Lypp.

A seguir, nos dedicaremos a explicar tais asserções, por meio da discussão sobre o reconhecimento da natureza da literatura infantil, bem como do lugar que ela deve ocupar na sala de aula quando se busca formar crianças leitoras.

2.2 A Literatura Infantil na sala de aula: possibilidades e contribuições

Na visão de Candido (2011), a literatura é uma criação dotada de grande poder humanizador, o que a torna uma necessidade universal. Por esse motivo, acessá-la deve ser um direito garantido, pois “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação.” (CANDIDO, 2011, p. 176). Com isso, o autor acrescenta:

Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 178-179).

Partindo desse pressuposto, a escola torna-se um espaço privilegiado na garantia do direito à literatura, pois, enquanto uma das instâncias responsável pela formação do sujeito, é seu papel promover o acesso e o encontro significativo dos leitores com os livros. Na prática, isso só acontece quando o docente tem consciência do caráter heterogêneo inerente à ideia de infância, haja vista se tratar de um conceito construído socialmente, cuja essência difere de acordo com o contexto em que se fala, como foi abordado no início deste capítulo.

Frente a esse painel, Coelho (2000) enumera sete pressupostos necessários a uma prática docente comprometida com o estímulo à leitura literária, de modo que eles perpassam inúmeras camadas que constituem a leitura como uma atividade social, cultural e formativa. A referida autora define os pressupostos da seguinte forma:

1. Concepção da criança como um *ser educável* [...] 2. Concepção da literatura como um *fenômeno de linguagem* resultante de uma experiência existencial/social/cultural. 3. Valorização das *relações* existentes entre literatura, história e cultura. 4. Compreensão da leitura como um *diálogo* entre leitor e texto [...] 5. Compreensão da escrita como *ato-fruto* da leitura assimilada e/ou da criatividade estimulada pelos dados de uma determinada cultura. 6. Certeza de que os meios didáticos (métodos, processos, estratégias, técnicas...) não são neutros [...] 7. Certeza de que a escola é o espaço privilegiado, em que devem ser colocados os alicerces do processo de auto-realização vital/cultural, que o ser humano inicia na infância e prolonga até a velhice. (COELHO, 2000, p. 17-18 – grifos da autora).

Cabe salientar que a perspectiva presente nessa afirmação é fruto do processo evolutivo do texto literário ao longo das décadas. Assim, importa reiterar que a entrada dos livros na escola sucedeu-se mediante uma atribuição puramente moralizante. Inicialmente chamados de “livros de leitura”, foram pensados e escritos exclusivamente para as etapas escolares ainda no século XIX, assim como estiveram inseridos em um modelo de ensino que restringia a leitura à decodificação. (cf. COLOMER, 2007). Mais uma vez, esse fato ocorreu de forma acentuada no continente europeu, mas isso não impediu que o Brasil se inspirasse no cenário exterior, prova disso são as traduções das obras estrangeiras que foram realizadas por Figueiredo Pimentel.

Mesmo com as modificações dos livros em função dos acontecimentos históricos e sociais que ocorreram ao longo das décadas, nota-se, na contemporaneidade, vestígios daquela concepção. Como exemplo disso, citamos a linha tênue entre ler e saber literatura, somada à sua realização por prazer ou por obrigação que é disseminada no espaço da sala de aula. Por esse motivo, Colomer (2007) reconhece os laços estreitos entre a literatura e o ensino, ao mesmo tempo em que ressalta a necessidade de estabelecer novos enfoques para ambos, superando, assim, o cunho utilitário que historicamente fora atribuído à leitura literária.

Para tanto, é imprescindível que a escola, ou melhor, ou sujeitos que a constituem, adotem práticas que estejam comprometidas com a superação da errônea escolarização da literatura infantil. Vale salientar que isso nada tem a ver com a pretensão de excluí-la do ambiente escolar, sobretudo porque essa relação garante (ou pelo menos deve garantir) o contato das crianças com a diversidade de obras. Além do mais, devido a desigualdade de acesso aos bens culturais que marca as classes sociais brasileiras menos favorecidas, é na escola que muitas crianças são, pela primeira vez, apresentadas aos livros em suas múltiplas formas.

Portanto, trata-se de promover aos alunos e alunas as mais variadas experiências de leitura literária, de modo que lhes permitam reconhecer, explorar e, sobretudo, valorizar a natureza singular própria da literatura infantil, a qual em nada se aproxima do utilitarismo e/ou moralismo. Sobre isso, Zilberman (2003) afirma que:

A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de “conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antonio Candido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além – propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber. (ZILBERMAN, 2003, p. 29-30).

De modo a reforçar a ideia da supracitada autora, resgatamos as contribuições de Hunt (2015), pois, para ele, a natureza da literatura infantil também diz respeito à “interação singular

de um texto com a criança em uma situação singular [...]” (HUNT, 2015, p. 193). Isso posto, fica evidente a potencialidade da leitura literária, principalmente quando ela é vivenciada pelas crianças em situações distantes da mera decodificação do texto. Nesse sentido, acentua-se o papel do professor, visto que o trabalho com os livros infantis demanda uma proposta de trabalho com objetivos claros, pois são eles os responsáveis pela garantia de experiências leitoras significativas para as crianças. Desse modo, o papel do professor está estritamente associado a uma concepção de leitura, de literatura e de educação. (cf. AGUIAR, 2001).

Para Aguiar (2001), a proposta de trabalho com a literatura infantil deve priorizar a abertura de horizontes dos alunos e, para isso, parte-se do repertório inicial, respeitando os seus interesses e limites. Em cadência, novos livros e novas formas de lê-los devem ser apresentadas e, dentre inúmeros requisitos para tal finalidade, a autora diz que é preciso ofertar os “mais variados textos aos alunos e observar suas reações (favoráveis ou não)”, bem como explorar ambientes em que estejam munidos de obras literárias, por meio do ato de “pôr as crianças em contato com os livros através de visitas e registrar suas impressões.” (AGUIAR, 2001, p. 140).

Seguindo essa linha de raciocínio, Colomer (2007) incorpora a discussão sobre a motivação da leitura por parte do docente, tornando “indispensável dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros [...]” (COLOMER, 2007, p. 117). Para tanto, as visitas à biblioteca da escola e a existência de um acervo na sala de aula são estratégias fundamentais para aproximar as crianças do universo literário. Porém, cabe salientar que a leitura literária não deve vir acompanhada de atividades ou avaliações, pois tais situações traduzem a ela um caráter de obrigatoriedade, o que em nada motiva as crianças. Assim, a referida autora sintetiza essa ideia e indica a importância de um:

[...] planejamento escolar a partir de três pontos específicos: a necessidade de proporcionar aos alunos um espaço habitado por livros, a constatação de que existem certas formas de organizar as aprendizagens escolares que favorecem especialmente a presença da leitura e a conveniência de planificar articuladamente funções, tipos e atividades de leitura de livros na escola. (COLOMER, 2007, p. 117).

Uma vez materializado tal planejamento, acreditamos ser possível que “a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro lido”, como atesta Coelho (2000, p. 51). Do mesmo modo, multiplicam-se as chances do professor formar crianças leitoras ávidas, capazes de enxergar a leitura como um ato prazeroso. Com isso, cada vez mais a escola se legitimará como um espaço privilegiado de formação, cujo resultado se refere a uma positiva história e trajetória leitora de uma criança, a qual virá a se tornar um adulto com vasto repertório literário.

Frise-se, ainda, que os resultados desse encontro entre os leitores e os livros atravessa as fronteiras da educação formal, mesmo porque a experiência com o texto literário não está subordinada à organização curricular da escola. Isso se deve graças aos avanços nos estudos sobre literatura infantil, principalmente no que tange às teorias literárias, as quais fundamentam e dão subsídios necessários para superar o cunho didático e moralizante que a ela foi atribuído na sua gênese. No interior da sala de aula, essa perspectiva deve ser disseminada e materializada incansavelmente, visando valorizar a sua natureza como elemento importante para compreender a “capacidade simbólica da linguagem [...]” (COLOMER, 2007, p. 28).

Desse modo, as contribuições de um lugar destinado à literatura para a infância na sala de aula perpassa o aspecto singular, isto é, pelas particularidades de cada criança; e plural, referente não só à interação entre o professor e os leitores, mas também entre o autor do livro que agracia quem lê com a riqueza da linguagem literária. Portanto, nos termos de Reyes (2012):

[...] a literatura deve ser lida – vale dizer: sentida – a partir da própria vida. Quem escreve deve estrear as palavras e reinventá-las a cada vez, para lhes imprimir sua marca pessoal. E quem lê recria esse processo de invenção para decifrar e decifrar-se na linguagem do outro. É esse o processo complexo que implica, para dizer o mínimo, dois sujeitos, com toda a sua experiência, com toda a sua história, com suas leituras prévias, com suas sensibilidades, com sua imaginação, com seu poder de situar-se para além de si mesmos. (REYES, 2012, p. 26).

Na mesma direção, Colomer (2007) afirma que a literatura também deve ser lida nas entrelinhas, ou seja, considerando aquilo que não é dito explicitamente no texto, pois conforme esse olhar aguçado é desenvolvido, cada vez mais as crianças aperfeiçoam a sua sensibilidade interpretativa da linguagem. Embora esse pareça ser um resultado possível de se atingir apenas na fase adulta, importa salientar que:

O progresso do leitor ocorre, então, a partir de uma leitura baseada nos elementos internos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza sua capacidade de raciocinar para suscitar significados implícitos, segundo sentidos ou símbolos que o leitor deve emergir; porque, como disse Henry James há mais de um século, “o autor constrói o seu leitor muito mais do que seus personagens. Quando o faz bem, ou seja, quando consegue ajuda-lo, então o leitor faz a metade do trabalho”. (COLOMER, 2007, p. 70).

Essa afirmação nos ajuda a compreender que o fato de inserir a criança no universo da literatura desde a mais tenra idade contribui para ampliar as suas experiências com o código escrito. Em outras palavras, reconhecemos que o seu contato inicial com uma literatura infantil ocorre a partir do discurso oral, sobretudo por meio da contação de histórias, prática comumente realizada no ambiente familiar. Por sua vez, é na escola que o texto escrito ganha prestígio e,

com isso, passa a ser imposto às crianças como um domínio socialmente valorizado. Logo, como aponta Zilberman (2003), é daí que o culto ao livro passa a ser cada vez mais disseminado.

Junto a isso, o potencial da linguagem escrita se torna capaz de alterar a condição do ser humano, pois por meio das práticas de leitura literária em sala de aula, a formação leitora na infância afasta-se cada vez mais da ideia de utopia ou de objetivo difícil de ser atingido. Dessa forma, “é a posse dos códigos de leitura que muda o *status* da criança e integra-a num universo maior de signos [...]” (ZILBERMAN, 2003, p. 170). Assim sendo:

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta. (ZILBERMAN, 2003, p. 30).

Sendo a proposta do presente capítulo realizar apontamentos sobre a literatura infantil e o seu lugar na sala de aula, não poderíamos omitir as contribuições do elemento fantástico, pois ele se configura como um dos principais elementos do texto literário para a infância. Nesse caso, as crianças são convidadas a mergulhar em um imaginário, viajando por diferentes mundos, contextos, situações e histórias. Isso ocorre porque a narrativa ficcional explora inúmeras formas de linguagem, todas capazes de instigar, no leitor, a ideia de que “tais histórias, embora irreais ou inventadas, não são falsas, pois ocorrem de maneira semelhante no plano de suas próprias experiências pessoais.” (COELHO, 2000, p. 57).

Mesmo tendo suas raízes nos contos de fadas dos séculos XVII, XVIII e XIX, a fantasia ocupa cada vez mais um espaço importante nas obras brasileiras da contemporaneidade, principalmente por chamar a atenção do leitor e, assim, despertar o seu entusiasmo durante as leituras. No ambiente da sala de aula, esse elemento pode e deve ser explorado. Para tanto, “caberia, então, promover uma pedagogia da literatura que desse vazão a imaginação dos alunos e ao livre exercício da sua sensibilidade [...]”, como indica Reyes (2012, p. 26-27). Isso tudo porque, ainda na ótica da autora, “no fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar.” (REYES, 2012, p. 29).

Portanto, doravante ampliaremos as discussões que até aqui foram apresentadas, a partir de um olhar direcionado à formação de leitores como um objetivo indispensável à prática docente.

3 LEITORES LITERÁRIOS: UMA FORMAÇÃO NECESSÁRIA

É preciso ler, é preciso ler para viver e é mesmo – essa absoluta necessidade de leitura – o que nos distingue do animal, do bárbaro, do bruto ignorante, do sectário histérico, do ditador triunfante, do materialista insaciável, é preciso ler! É preciso ler! (PENNAC, 1993, p. 70).

Assim como Daniel Pennac (1993) interpreta a leitura como uma necessidade, compreendemos que é urgente, sobretudo, formar sujeitos leitores. Com isso, nos cabe incorporar a discussão sobre uma prática docente comprometida com tal formação. Se por um lado no capítulo anterior dedicamos uma subseção ao papel do professor e as possibilidades no trato com a literatura infantil, neste capítulo, a nossa escrita está focalizada em aspectos teórico-metodológicos indispensáveis ao trabalho com a leitura literária na sala de aula.

Assim, torna-se indispensável a menção ao componente curricular Língua Portuguesa, uma vez que ele desempenha um papel basilar ao acesso e à ampliação das experiências individuais e coletivas com as linguagens, a escrita e, especialmente, com a leitura. É ainda no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental que o ensino da Língua Portuguesa assume centralidade no currículo escolar, pois, até o final dessa etapa, objetiva-se a consolidação do processo de alfabetização, bem como a inserção dos estudantes nas múltiplas práticas de letramento.

Nessa direção, apoiamo-nos no conceito de leitura defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, cuja afirmação é de que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, p. 41).

Com esse trecho, nota-se que a perspectiva presente no supracitado documento datado de 1997 já traduzia uma preocupação em considerar a leitura como uma prática que transcende a habilidade de decodificação. Em outras palavras, o ato de ler é constituído pelo caráter dialógico que envolve texto e leitor, cuja dimensão não se limita à capacidade desse de decifrar os códigos daquele. Assim, mais do que importante, é necessária uma prática docente

comprometida com a formação de leitores, o que subjaz a uma concepção de leitura baseada naquela defendida pelos PCNs.

É inegável, porém, que no cenário educacional atual a prática materializada nas aulas de Língua Portuguesa caminha em direção contrária à orientação do referido documento, mesmo ela sendo reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 que norteia toda a Educação Básica. Como forma de elucidar – e problematizar – essa afirmação, utilizaremos uma tirinha da personagem Mafalda coletada da Revista Língua Portuguesa⁴, a qual é possível ser lida a seguir:

Figura 1 – Tirinha de Mafalda



Fonte: Revista Língua Portuguesa, 2014, nº 107, p. 57.

Ao ler a tirinha, podemos observar que o diálogo é estabelecido entre Mafalda e a sua professora no espaço da sala de aula, mais especificamente no momento em que a docente lê em voz alta para a turma duas frases que são marcadas por aspectos de ordem fonológica. Além da característica cômica presente na fala e na ação de Mafalda, nota-se o ansioso desejo da personagem por um ensino que explore a linguagem escrita de forma contextualizada. Dito de outra forma, Mafalda não consegue identificar o propósito de estudar as frases lidas pela sua professora, o que, automaticamente, lhe impede de atribuir sentido a elas e, por isso, entende que estudá-las não é importante.

Tal situação assemelha-se à realidade encontrada no espaço da sala de aula contemporânea, na medida em que a leitura de frases e de textos tem sido trabalhadas de forma fragmentada e despida de sentido para as crianças, justamente por não explorarem contextos e/ou situações próximas à realidade delas. Assim, sabendo que o trabalho docente nessa etapa da escolarização é direcionado à alfabetização e às práticas de letramento, torna-se urgente

⁴ Revista Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Segmento. Ano 9 – nº 107 – Setembro de 2014.

um ensino da leitura que não esteja limitado à decodificação ou à mera exploração de aspectos sintáticos, morfológicos, fonológicos e ortográficos.

Afirmamos isso por entender que, na maioria das vezes, o tempo dedicado ao ensino da compreensão leitora é relegado ao segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, o nosso intuito ao apresentar aquela tirinha foi de estimular, no leitor desse trabalho, um olhar reflexivo para a referida prática, haja vista a frequência em que ela se materializa nas aulas, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, reforçamos: é urgente formar leitores desde a mais tenra idade e, para isso, o docente deve estar comprometido com tal formação, entendendo que a leitura ultrapassa as fronteiras da consciência metalinguística.

Para tanto, reconhecemos a viabilidade da perspectiva interacionista, pois os seus pressupostos primam pela ideia de que não existe texto sem o leitor e vice-versa. Dessa forma, as crianças, sujeitos dotados de subjetividade e de historicidade, são capazes de atribuir significados e, conseqüentemente, complementar o que o texto não transmite em sua totalidade. Segundo Solé (1998), essa perspectiva reconhece que:

[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar aos textos os nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e a nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

É evidente, pois, que a afirmação da autora dialoga com a concepção de leitura defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentada anteriormente. Logo, desenvolver o hábito e a competência leitora significa proporcionar práticas de leitura em que texto e leitor complementem um ao outro em um processo de produção de sentidos. A título de justificativa, trouxemos à baila essa discussão em torno do conceito de leitura com o intuito de responder, mesmo que brevemente, à pergunta: “O que é ler?”. Embora o nosso enfoque resida na leitura literária, entendemos que não há como explaná-la de forma reflexiva – como propomos ao longo de todo trabalho – sem antes elucidar a concepção de leitura que defendemos e que se faz fundamental nas práticas em sala de aula.

Considerando que na subseção 2.2 do capítulo anterior foi possível constatar a natureza singular e potência inerente ao texto literário endereçado à infância, torna-se viável mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o seu reconhecimento da necessidade de promover às crianças experiências de leitura de literatura infantil. Em especial, a nona

competência específica de Língua para o Ensino Fundamental do referido documento orienta que as crianças devem:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

Com essa competência, percebe-se que além de dedicar atenção, a BNCC reconhece a inserção das crianças no universo literário como objetivo indispensável. Do mesmo modo, o documento afirma que o olhar reflexivo deve ser cultivado nas práticas de leitura, de modo que o aluno do Ensino Fundamental possa “mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura [...]” (BRASIL, 2017, p. 74). Evidencia-se, com isso, o avanço no trato com o texto literário no espaço da escola – se compararmos à época de sua entrada.

Com isso, formar leitores literários urge paulatinamente no contexto brasileiro contemporâneo, graças à evolução nos estudos da área, os quais interpretam a leitura literária como uma prática sociocultural. Conforme afirmam Bordini e Aguiar (1988), as linguagens tem suas raízes na interação social entre os seres humanos e especialmente a linguagem verbal, uma vez materializada nos livros, é resultado dos registros escritos feitos por sujeitos dotados de historicidade. Portanto, acessá-las deve ser um direito e, além disso, configura-se como uma forma de socialização das informações, histórias, saberes e visões de mundo. Nos livros de literatura infantil, essas características se apresentam de forma mais acentuada, pois:

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 15).

Materializar as ideias das autoras demanda do professor uma consciência sobre a potencialidade própria da linguagem literária. Isto é, quando se tem a compreensão de que o texto literário é uma criação polissêmica, constata-se, ao mesmo tempo, que a leitura de literatura não deve estar a serviço do didatismo e/ou do cunho utilitário. Para tanto, é fundamental estabelecer uma diferenciação entre os livros literários e os livros didáticos e paradidáticos. Em linhas gerais, os dois últimos se referem a um material pedagógico que cumpre a função de suporte dos conteúdos curriculares programáticos. Por sua vez, os livros de literatura transcendem essa função à medida que contribuem para uma formação humana, pois,

como ressalta Bordini e Aguiar (1998, p. 14), se trata de uma criação que “extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana.”

Essa ideia é respaldada pelos PCNs a partir da seguinte afirmação:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, ajuda-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p. 30).

São essas diferenças de características e de funções que legitimam a singularidade das obras literárias. Logo, explorá-la pressupõe uma consciência, um planejamento e um trabalho docente que priorize a experiência estética das crianças. Mencionar a necessidade de tais aspectos nos permite lançar mão do seguinte questionamento feito por Pennac (1993, p. 80): “E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?”. Mais do que uma pergunta, trata-se de um gatilho à nossa reflexão. Ora, se o nosso objetivo é formar leitores, é mais do que evidente que o docente precisa ser um leitor ávido.

De fato, é indispensável o domínio das teorias que fundamentam a docência. No entanto, quando se objetiva formar leitores, deve-se somar tais domínios ao hábito de ler literatura. É a partir daí que o professor amplia a sua consciência, ao mesmo tempo que aprimora o conhecimento sobre a singularidade das obras literárias. Assim, quando Pennac (1993) indica a partilha da felicidade de ler, o autor se refere a uma postura docente que contagie as crianças e, além disso, instiguem-nas a vivenciar a leitura como uma experiência estética e humanizadora⁵. Feito isso, será possível superar a característica de obrigatoriedade que outrora fora atribuído à leitura, principalmente porque “o verbo ler não suporta o imperativo.” (PENNAC, 1993, p. 13).

Nessa lógica, se estamos focalizando na literatura infantil como um caminho frutífero para formar crianças leitoras, importa considerar que a recepção dos textos pelos alunos e alunas não acontece igualmente à recepção dos textos não literários. Por isso, é preciso que o professor conheça o seu público leitor e, ainda, os estágios em que se encontra, sobretudo porque as possíveis dissemelhanças influenciam diretamente nos interesses de leitura e na compreensão dos textos. Pensando nisso, valemo-nos dos postulados de Coelho (2000) para elucidar essa questão.

⁵ (cf. CANDIDO, 2011).

Em seus escritos, a autora enumera cinco etapas de leitura, entretanto, vale frisar que tais etapas recebem influência de fatores internos e externos. Dentre eles, citamos, respectivamente: os fatores biológicos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo, assim como os fatores socioeconômicos marcados pela desigualdade de acesso e de qualidade à educação formal. Desse modo, as cinco etapas indicadas por Coelho (2000) foram formuladas considerando os aspectos que se acentuam na maioria dos casos. Na prática, ou melhor, no ato do acompanhamento e dos possíveis registros, o docente deve ter ciência de que elas são relativas. Dito isso, as etapas em questão são:

Pré-leitor – nessa fase inicial, são contempladas a primeira e a segunda infância, correspondente à fase da pré-escola. As crianças pré-leitoras exploram diferentes objetos e estão em constante busca da própria linguagem para que possam nomear e atribuir significado à realidade na qual estão inseridas. Posterior a essa conquista, os aspectos vitais e sensoriais ganham espaço gradualmente. Para essa etapa, deve-se priorizar a técnica de repetição e a oferta de livros apenas com imagens. Essas imagens, por sua vez, devem apresentar traços, formas e linhas nítidas, indicando situações que façam parte do cotidiano da criança, período esse marcado pelo humor.

Leitor iniciante – corresponde ao momento de aquisição do código escrito e, em cadência, da leitura. Nessa etapa, a criança está imersa em práticas que exploram os signos do alfabeto e as formações silábicas. Com isso, é imprescindível o estímulo e o reforço positivo dos adultos que o cerca a cada conquista e descoberta no processo de alfabetização. Os livros ofertados aos leitores iniciantes devem: ter a maior presença de imagens em relação aos textos; apresentar fatos lineares; explorar a ludicidade, principalmente por meio de personagens reais e simbólicos; e, por fim, devem ter textos estruturados por palavras compostas de sílabas simples.

Leitor em processo – etapa em que se espera o domínio da leitura pela criança. Nela, as características do desenvolvimento configuram-se como uma extensão da etapa anterior. Por isso, manter os estímulos constantes é de extrema importância para a potencialização da aprendizagem. No que tange aos livros, é a partir desse momento que as imagens devem aparecer dialogando com o texto, esse, por sua vez, tendo a objetividade como característica principal. Além disso, é necessário que as narrativas ficcionais indiquem uma situação central, com linearidade e presença da efabulação.

Leitor fluente – a leitura fluente pela criança diz respeito à etapa em que os domínios adquiridos nas fases anteriores são (ou devem ser) consolidados. Dessa maneira, a fluência é efetivada graças à capacidade do leitor de se concentrar e refletir sobre o que lê. Embora a

presença do adulto não se mostre tão necessária como anteriormente, é relevante que ele explore uma variedade de matéria literária na oferta dos livros. Algumas características que devem estar presente nos livros são: texto e imagem autônomos, mas sem perder a dialogicidade; presença de heróis e heroínas como personagens; linguagem elaborada e narrativas que desafiem a inteligência e a imaginação da criança.

Leitor crítico – Nessa última etapa, o leitor atingiu (ou deve atingir) o ápice da competência leitora. Isso porque, a reflexão frente ao texto se acentua de modo a estimular um significativo pensamento crítico. Por conta disso, é importante que a leitura literária nessa etapa ultrapasse os limites do prazer e provoque, no leitor, “mecanismos de leitura”. Por sua vez, os livros que agregam experiências importantes nessa etapa são os infanto-juvenis e/ou juvenis.

Frente às etapas descritas, torna-se fundamental o planejamento de atividades que levem em consideração a heterogeneidade das crianças, no sentido de direcionar adequadamente as propostas de leitura literária e os objetivos a serem atingidos. É válido mencionar que o diagnóstico da turma em função das cinco etapas supracitadas não acontece em um curto período de tempo. Trata-se, na verdade, de um movimento contínuo e permanente em que, utilizando diferentes estratégias desde o início do ano letivo, o professor sistematize indicadores diagnósticos, prezando, inclusive, pelo registro de todas as informações que julgar necessárias. Afirmamos isso porque ninguém conhece melhor a sua turma de leitores senão o seu professor ou professora. Logo:

Uma vez que o professor possui metas bastante definidas, quanto à necessidade de incremento do gosto pela literatura, o que lhe faltaria são os meios para ajuda-las. Esses meios derivariam de uma sistematização de procedimentos didáticos em torno de uma ideia-fim quanto à educação literária do aluno, ou seja, da adoção de um método de ensino cujos pressupostos filosóficos se coadunassem com a concepção de aluno leitor que o professor cultiva. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 41).

A afirmação das autoras revela que é mister dispor de um ambiente favorável à formação de crianças leitoras. Sabendo que a sala de aula se configura como um espaço privilegiado para atingir tal objetivo, Chambers (2007b) indica o que denominou de “círculo de leitura”. Para ele, três elementos os constitui, ao passo que devem servir de base norteadora para as propostas do professor. No sentido literal da expressão, o círculo de leitura traz, no seu centro, o adulto como um facilitador que se refere ao professor como um mediador. Situados na sua circunferência estão: o ato de ler, a seleção de livros e a resposta, sendo que essa última concerne às conversas pós leitura. Com isso, podemos inferir que o formato circular é uma metáfora, a qual interpreta

a formação de leitores como um processo contínuo, em que não há um “início” e um “fim” pré-determinado, mas sim um movimento constante e permanente.

À vista disso, torna-se necessário um espaço povoado por livros, visto que não há como planejar atividades de leitura literária se a escola não dispuser de um acervo diversificado de obras. É comum pensarmos automaticamente na biblioteca como a grande casa dos livros. Decerto, a sua existência é indispensável. Entretanto, ela jamais deve ser vista como um mero depósito de livros, pois se trata de um espaço privilegiado desde que seja utilizada corretamente. Por sua vez, a sala de aula também possui esse privilégio e, por isso, deve ser uma “extensão” da biblioteca. Geralmente chamados de “cantos da leitura”, é importante que se construa esse ambiente no interior das salas de aula, como forma de aproximar ainda mais as crianças dos livros. (cf. CHAMBERS, 2007b)

Tal aproximação, por sua vez, não depende apenas da existência de livros no espaço da sala de aula. Isto é, além do acervo, é necessário que as crianças sintam-se envolvidas nas práticas de leitura e, para tanto, Solé (1998) defende que esse envolvimento acontece antes mesmo delas começarem a ler. Na verdade, ele é resultado das ações motivadoras do professor e em termos de leitura literária, isso nada tem a ver com o fato do professor simplesmente convidar as crianças para pegar o livro na estante, sentar-se à cadeira e começar a folheá-lo despreziosamente. É preciso, contudo, um planejamento, adoção de estratégias e/ou metodologias que frequentemente promovam variadas situações em que as crianças sintam-se, de fato, instigadas a escolher um livro para ler autonomamente ou para que a professora leia em voz alta.

Nesse processo está incluso, também, a seleção de obras pelo professor, sobretudo porque ao longo dos últimos anos há uma extensa publicação de títulos, bem como o crescimento do mercado editorial de literatura infantil. Com isso, antes mesmo que as crianças possam escolher os livros que desejam ler, torna-se importante uma pré-seleção baseada em critérios específicos, tendo em vista que uma boa leitura pressupõe uma boa qualidade estético-literária. Dentre os mais variados critérios, Colomer (2017) aponta um conjunto deles baseados em qualidade dos livros, adequação aos interesses e competências do leitor, bem como a variedade de funções.

A qualidade dos livros como primeiro eixo dos critérios de seleção contempla a narrativa literária, as ilustrações e a materialidade do livro. Trata-se do ato de escolher os livros literários com um cuidado especial que vai desde a linguagem do texto, perpassando pelas imagens, contemplando, inclusive, os elementos materiais que constituem o seu projeto gráfico. É papel do professor estar atento e, principalmente, evitar os títulos que apresentem estereótipos de

personagens, rótulos sociais e alto teor de ensinamento. Por outro lado, os livros escolhidos devem estar munidos de literalidade.

O segundo eixo que Colomer (2017) aponta é o da adequação de interesses e competência leitora. Neste caso, a atenção deve estar voltada aos temas e à complexidade de informações, especialmente porque, como afirmamos anteriormente, mesmo sendo relativas, as crianças passam por diferentes etapas de leitura. Dessa forma, esse critério deve ponderar a preferência das crianças em relação às temáticas e à estrutura narrativa. Na mesma lógica, Aguiar e Bordini (1988) pontuam que a idade pode influenciar os seus interesses e, novamente, ressaltamos a relatividade desse fator. Isto é, ele não deve ser visto como um padrão, mas sim como um fator passível de flexibilidade. Com isso, ambas autoras sistematizam as idades da seguinte forma:

1ª fase: Idade dos livros de gravura e dos versos infantis (2 a 5 ou 6 anos). [...] O interesse por cenas individuais, em que se distinguem objetos de seu meio, vai atender à necessidade infantil de estabelecer limites do “eu” e do mundo. **2ª fase:** Idade do conto de fadas (5 a 8 ou 9 anos). De posse de uma mentalidade mágica, o leitor vai buscar, nos contos de fadas, lendas, mitos e fábulas, a simbologia necessária à elaboração de suas vivências. Através da fantasia, resolve seus conflitos e adapta-se melhor no mundo. **3ª fase:** É a idade da história ambiental e da leitura factual (9 a 12 anos). É a fase intermediária, em que persistem vestígios do pensamento mágico, mas a criança começa a orientar-se mais para o real. [...] **4ª fase:** Idade da história de aventuras ou fase de leitura psicológica, orientada para as sensações (12 a 14 anos). [...] Os interesses de leitura preenchem as necessidades do leitor através de enredos sensacionalistas, histórias vividas por gangues, personagens diabólicos, histórias sentimentais. **5ª fase:** Os anos de maturidade ou desenvolvimento da esfera lítero-estética de leitura (14 a 17 anos). [...] Aventuras de conteúdo intelectual, viagens, romances históricos e biográficos, histórias de amor, literatura engajada e temas relacionados com os interesses vocacionais [...]. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 19-20 – grifo nosso).

Por fim, o terceiro eixo apontado por Colomer (2017) refere-se às diferentes funções que buscamos conceder com a seleção. Norteados por esse eixo, o docente deve selecionar livros em função dos seus diferentes leitores, assim como dos diferentes objetivos de leitura, sempre mantendo a perspectiva da adequação. Isso quer dizer que quanto maior o número de livros, mais atenção deve ser dada aos critérios. Assim, ao utilizá-los, o professor estará oportunizando às crianças o contato com livros munidos de qualidade estético-literárias, o que contribui para uma experiência estética com a leitura.

Nesse sentido, já que a escola assume o caráter de espaço privilegiado, destacamos a leitura em voz alta pelo professor como uma estratégia viável, pois, com ela, os livros, o docente e as crianças mantêm uma maior conexão. Isso ocorre porque, ao se envolver nesse tipo de leitura, além de exercitar a habilidade da escuta, as crianças se sentem estimuladas a adentrar

com mais interesse e atenção no universo ficcional. Além disso, elas entram em contato com o código escrito e o código verbal de uma forma significativa. De acordo com Chambers (2007b):

Ler em voz alta para as crianças é essencial para ajuda-las a se converterem em leitoras. E é um erro supor que este tipo de leitura só é necessário nas primeiras etapas (o período que as pessoas tendem a chamar “de aprender a ler”). De fato, tem tal valor – aprender a ler é um processo de tão longo prazo que o pedaço que chamamos de “aprender” é uma parte muito pequena dele –, que ler em voz alta é necessário durante todos os anos de escola. Idealmente, todas as crianças deveriam escutar cada dia alguma literatura lida em voz alta. (CHAMBERS, 2007b, p. 77 – tradução nossa).⁶

Em síntese, a leitura em voz alta difere da contação de histórias à medida que o verbo “contar” não depende do livro como suporte, pois o contador de histórias explora a sua própria interpretação, a partir de uma postura dramática e teatral. Logo, a atenção deve estar centrada em quem conta a história, diferentemente da leitura em voz alta, que, por sua vez, depende principalmente do livro. (cf. CHAMBERS, 2007b). Esse tipo de leitura requer tempo, tanto para que o professor possa preparar-se antes da leitura, quanto para as crianças, pois elas precisam olhar o livro de forma atenta, cuidadosa e repleta de interesse, para que, assim, consigam explorar os elementos visuais e verbais que constituem a história e o livro em si.

Certamente, uma prática docente comprometida com a formação de leitores não se limita à leitura em voz alta, mas buscamos enfatizá-la devido ao seu potencial. A partir dela, as crianças tendem a construir e, em cadência, consolidar mais facilmente o próprio hábito leitor. É, portanto, nesse momento que o professor, figura central do círculo de leitura proposto por Chambers (2007b), se legitima como um mediador.

Isso não significa dizer, porém, que a mediação aconteça apenas quando o professor lê em voz alta para a turma. Na verdade, mediar é facilitar o encontro entre as crianças e os livros, por meio de práticas e estratégias de leitura que priorizem a fruição em detrimento do didatismo. Desse modo, só será possível formar leitores ativos se o professor-mediador não “transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretendo esse prazer até que ele se faça um dever, fundindo esse dever na gratuidade de toda aprendizagem cultural, e fazendo com que encontrem eles mesmos o prazer nessa gratuidade.” (PENNAC, 1993, p. 55).

Assim, é possível compreender que a mediação reside nos encontros, ou seja, nos encontros entre os leitores e os livros, entre os próprios leitores e, ainda, o encontro entre eles

⁶ “Leer em voz alta a los niños es esencial para ayudarlos a convertirse en lectores. Y es un error suponer que este tipo de lectura sólo es necesario en las primeras etapas (el período que la gente tiende a llamar “de aprender a leer”). De hecho, tiene tal valor – aprender a leer es un proceso tan de largo plazo que el pedazo que chamamos de “aprender” es una parte muy pequeña de él –, que leer em durante todos los años de escuela. Idealmente, todos los niños deberían escuchar cada día algo de literatura leída em voz alta.” (CHAMBERS, 2007b, p. 77).

e o professor-mediador. Por ser dinâmico em essência, esse movimento traduz a sociabilidade própria das práticas de leitura. Dito de outra forma, mais do que partilhar as obras lidas ou “ler junto”, é fundamental garantir momentos em que as crianças possam manifestar-se diante da sua própria experiência, uma vez que a singularidade transforma-se em pluralidade quando há socialização. Afinal, “falar sobre os livros, debate-los, expressar emoções que tenham causado, constatar as diferenças de gostos e de apreciações, recomendá-los e interessar-se pelas indicações dos demais são atividades absolutamente imprescindíveis na prática escolar.” (COLOMER, 2017, p. 103).

Ponderando isso é que se torna viável exercitar, junto às crianças, a capacidade e o hábito da escuta. Com efeito, a polissemia intrínseca as obras de literatura materializam-se nas falas das crianças quando é possível conversar sobre as histórias lidas – ou ouvidas –. Bajour (2012) denominou esses momentos de “conversações literárias”, pois elas permitem o regresso aos livros de modo que “os fragmentos de sentidos 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.” (BAJOUR, 2012, p. 24). Neste caso, é inegável a necessidade da escuta também por parte do docente. A esse último, principalmente, é importante saber que nenhuma leitura, mesmo que subjetiva, é autossuficiente, como defende Bajour (2012).

Se por tantas vezes até aqui buscamos reforçar o caráter dialógico da leitura, nos compete, ainda, salientar que esse diálogo também constitui as conversas literárias. No âmbito da sala de aula, o diálogo acontece durante a partilha de expectativas, de opiniões sobre os livros, dos diferentes sentidos atribuídos, bem como do posicionamento sobre o tema ou sobre a história lida. Quando reconhece essa ideia, o mediador, ao escutar as crianças, evita cair na armadilha de uma compreensão única e padronizada do texto literário, sobretudo porque o seu significado tende a receber influência direta da historicidade inerente às crianças.

Por esse motivo, é papel do professor-mediador conhecer não só os livros ofertados, mas a sua turma, os seus interesses de leitura, assim como as variadas formas de expressão das crianças. Isso significa, portanto, “ouvir nas entrelinhas”⁷, tendo em vista que “a fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. Também por silêncios.” (BAJOUR, 2012, p. 20). Em síntese, o texto comunica, as falas das crianças comunicam, a expressão corporal manifestada também comunica e até mesmo os momentos de silêncio comunicam algo

⁷ Expressão cunhada por George Steiner, em seu livro “*The tongues of Eros*” e que Bajour (2012) se vale para discorrer acerca da importância da escuta nas práticas de leitura.

sobre as histórias lidas. Logo, ouvir nas entrelinhas é o mesmo que atentar-se para esses aspectos que são próprios das conversas literárias.

Sobre tais conversas, Chambers (2007^a) sugere o enfoque “Diga-me...” como um frutífero caminho a ser adotado pelo professor-mediador, na tentativa de proporcionar às crianças ricos momentos de diálogo e troca de impressões sobre os livros e suas histórias. O autor justifica o uso desse enfoque por compreender que, assim como a leitura de literatura, as conversas sobre ela não devem ser uma atividade obrigatória em que são feitas várias perguntas padrões com o objetivo de atingir respostas também padronizadas. Nos termos do autor, “Diga-me...” é um tanto inovador porque “sugere um desejo de colaborar, indicando que a professora realmente quer saber o que pensa o leitor e que antecipa o diálogo conversacional em vez de interrogatório.” (CHAMBERS, 2007^a, p. 66 – tradução nossa).⁸

Adotar o supracitado enfoque pressupõe, então, considerar as crianças como sujeitos efabuladores e críticos, ou seja, como seres dotados de imaginação e de capacidade criativa. Por isso é que quando compreendem e interpretam o que leem, não hesitam em emitir opiniões a favor ou contra, sempre defendendo o seu ponto de vista. Cabe ressaltar que tal característica não está subordinada à faixa etária, mas sim a sua inserção desde a tenra idade no universo literário, a qual contribui para uma trajetória leitora significativa. Dessa maneira, é imprescindível tornar as conversas literárias um momento em que as crianças se sintam confortáveis para expressar-se, sabendo que as suas falas são sempre válidas e importantes.

Cabe-nos advertir, ainda, que as conversas literárias devem ser mediadas à luz de um planejamento previamente elaborado, sendo ele munido de perguntas direcionadas, assim como propõe o enfoque “Diga-me”. Além disso, não é preciso esgotar o livro em apenas uma única conversa, pois, ainda na ótica de Chambers (2007^a), o entendimento, a interpretação e a atribuição de sentidos não acontecem imediatamente à finalização da leitura. Sendo assim, o tempo se torna um elemento indispensável ao planejamento, pois há que se prezar pelo tempo da realização da leitura, pelo tempo da conversa, bem como da participação das crianças. Nas palavras do autor:

Não se chega ao entendimento do sentido de forma direta e de uma só vez. Vai-se descobrindo, negociando, construindo e alcançando organicamente à medida que se discutem perguntas mais práticas e específicas. Resolvemos o problema, separando os pedaços que podemos manipular e falando sobre eles. Logo, compartilhando os pedaços que cada um de nós podemos manipular somamos gradualmente uma

⁸ “[...] sugiere un deseo de colaborar, indicando que la maestra realmente quiere saber lo que piensa el lector y que anticipa el diálogo conversacional em vez del interrogatorio.” (CHAMBERS, 2007a, p. 66).

compreensão que nos diz algo significativo sobre todo o texto. (CHAMBERS, 2007^a, p. 67 – tradução nossa).⁹

Nessa medida, as conversas literárias desempenham o papel de ampliar o contato entre os leitores e os livros, ponderando não apenas as semelhanças de impressões e de opiniões, mas também as possíveis divergências. Como mencionado anteriormente, ao socializar, entramos em contato com a perspectiva do outro que, muitas vezes, difere da nossa. É daí que se justifica a relevância da escuta indicada por Bajour (2012), principalmente porque nesse movimento de troca contínua acentua-se os múltiplos sentidos atribuídos aos textos. Portanto, é fundamental saber apreciar as respostas do outro e, além disso, compreende-las de modo a extrair novos aprendizados.

Assim sendo, fica evidente que tanto a mediação quanto a formação de crianças leitoras, sobretudo leitoras de literatura, exigem do professor o domínio de saberes teórico-metodológicos para a prática em sala de aula. Dito isso, ao mesmo tempo em que as discussões apresentadas até aqui se configuram como uma reflexão do aporte teórico que exprime a necessidade de formar leitores, elas podem ser interpretadas como possíveis e viáveis caminhos à sua concretização. Vistas de forma inter-relacionadas, podem e devem se constituírem como um conjunto de saberes teórico-metodológicos ao qual nos referimos.

⁹ “No se llega al entendimiento del sentido de forma directa y de una sola vez. Se va descubriendo, negociando, construyendo y alcanzando orgánicamente a medida que se discuten preguntas más prácticas y específicas. Desmenuzamos el problema, separando los pedacitos que podemos manejar y hablando sobre ellos. Luego, compartiendo los pedazos que cada uno de nosotros puede manejar, sumamos gradualmente em entendimiento que nos dice algo significativo sobre todo el texto.” (CHAMBERS, 2007a, p. 67).

4 FORMANDO CRIANÇAS LEITORAS NA ESCOLA: A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO

(...) *Oh! Bendito o que semeia*
Livros... livros à mão cheia...
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar.
 (O livro e a América, Castro Alves)¹⁰

Munido da linguagem metafórica, em seus versos, o poeta romântico Castro Alves exalta os livros como parte intrínseca à formação humana e social de um povo. Essa ideia dialoga com a premissa de Candido (2011, p. 177) e o seu reconhecimento da literatura como um direito, visto que, dado o seu potencial artístico, “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...]”. Na escola, o direito à literatura é garantido principalmente por meio de uma prática docente comprometida com a oferta, leitura e mediação dos livros.

Portanto, no presente capítulo, apresentaremos se e como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de João Pessoa/PB trabalham a leitura literária na formação leitora dos seus alunos e alunas. Para tanto, inicialmente traçaremos o percurso metodológico da pesquisa, de modo a situar sobre as suas características, o instrumento de coleta de dados utilizado e os sujeitos envolvidos. Em seguida, com um olhar reflexivo baseado nas discussões teóricas dos capítulos anteriores, analisaremos e discutiremos os resultados obtidos.

4.1 Percurso metodológico

Em primeiro plano, cabe mencionar que a presente pesquisa se enquadra no perfil de uma pesquisa aplicada, a qual, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”. Como passo inicial, fez-se importante o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho bibliográfico, mediante a análise de materiais já elaborados, a exemplo de livros, artigos e documentos, com vistas a fundamentar a temática em estudo (cf. PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto aos objetivos a serem atingidos, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, uma vez que o intuito foi investigar junto a professoras e professores, sujeitos alvo da pesquisa,

¹⁰ Poema retirado do livro “Poesias Completas”, de Castro Alves, cujo texto foi organizado por Jamil Almansur Haddad e publicado pela Companhia Editora Nacional no ano de 1966.

se e como a leitura literária é trabalhada no processo de formação leitora das crianças. Assim, trata-se de uma pesquisa que proporciona uma “visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27). Em função disso, a forma de abordagem aqui adotada se configura como uma pesquisa qualitativa, a qual consiste “no processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Sendo assim, realizamos uma análise também qualitativa dos dados que, em linhas gerais, se caracteriza pelo processo de simplificação, seleção e organização dos dados coletados, bem como pela análise deles com total enfoque subjetivo, isto é, sem quantificação, conforme indica Gil (2008). Logo, essa etapa se refere a “um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, acorando-se em todo material e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica” (MINAYO, 2009, p. 80-81).

Além disso, sabendo que a coleta de dados é uma fase indispensável da pesquisa, utilizamos o questionário como instrumento. Segundo Gil (2008, p. 121), trata-se de uma “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações [...]”. É importante destacar que a aplicação do questionário junto aos sujeitos foi realizada de forma *on-line*, mais especificamente por meio de um aplicativo de gerenciamento de pesquisas chamado Google Forms (Formulários Google), onde as respostas foram coletadas e salvas com toda a privacidade e segurança necessárias.

Tal medida se fez inevitável devido ao contexto mundialmente pandêmico causado pelo novo coronavírus, responsável pela doença chamada COVID-19. No Brasil, a pandemia teve início em março de 2020 e, um ano depois, em março de 2021, o mundo foi acometido pelo seu agravamento. Com isso, tornou-se obrigatório adotar medidas de prevenção e, assim, o âmbito educacional foi um dos mais atingidos por esse cenário, sendo obrigado a adequar suas demandas a um “novo normal”. Dentre as medidas de prevenção, a principal foi a exigência do isolamento social, que culminou com a suspensão de atividades presenciais nas escolas e universidades do país. Logo, firmou-se a impossibilidade do contato físico entre os indivíduos e as relações passaram a acontecer no formato remoto, ou seja, *on-line*.

Frente a esse contexto, realizamos a adequação da pesquisa ao “novo normal” e adotamos o questionário *on-line* como instrumento de coleta de dados, sendo ele dividido em duas partes e constituído por questões mistas, ou seja, abertas e fechadas (ver Apêndice). Na primeira parte, as perguntas estiveram direcionadas à coleta de informações sobre a formação, o perfil e atuação profissional dos participantes. Por conseguinte, a segunda parte do questionário dispunha de seis questões abertas, cujo enfoque voltou-se aos aspectos práticos do

trabalho docente no que tange à formação de leitores por meio da literatura infantil. Portanto, na ocasião, disponibilizamos aos participantes o *link* de acesso ao Google Forms e o período de tempo estabelecido para a coleta dos dados foi entre os dias 05 e 12 de março de 2021.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Tendo em vista que o enfoque da pesquisa é na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os sujeitos participantes correspondem a um grupo de docentes que lecionam nas turmas do 1º ao 5º ano de uma escola da rede pública e municipal da cidade de João Pessoa, na Paraíba. Localizada em um bairro considerado periférico, mais especificamente em Gramame, escolhemos o corpo docente da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental em Tempo Integral Professora Lúcia Giovanna Duarte de Melo. Ela foi inaugurada no ano de 2017 com a oferta de turmas da pré-escola e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. Entretanto, a partir de 2021, passou a ofertar apenas turmas dos anos iniciais, de modo que, no ano em questão, o Ensino Fundamental ofertou 30 (trinta) turmas, sendo seis de 1º anos, oito de 2º anos, cinco de 3º anos, sete de 4º anos e quatro turmas de 5º anos.

A nossa aproximação com a escola foi o que impulsionou a escolha dos seus docentes como participantes. Isso porque, no ano de 2021, desenvolvemos um projeto de extensão¹¹ vinculado ao Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF) da Universidade Federal da Paraíba e do qual somos integrantes. É válido salientar que a Escola Municipal Lúcia Giovanna mantém parceria com o GEEF e a UFPB desde o ano da sua inauguração e, ao longo dessa parceria, os integrantes do referido grupo realizam diversas ações junto à comunidade escolar no tocante à educação literária. Dentre tais ações, citamos, principalmente, a promoção de cursos, minicursos e oficinas direcionadas ao corpo docente da escola, cuja concepção teórica e metodológica abordada em muito dialoga com a que defendemos neste trabalho.

Portanto, tornou-se pertinente adotar os docentes como participantes da pesquisa pelo fato de não apenas acompanharmos, mas, sobretudo, contribuirmos para a entrada e permanência da leitura literária na Escola Lúcia Giovanna e na vida das crianças e adultos que dela fazem parte. Para tanto, como amostra de pesquisa, adotamos a amostragem por tipicidade ou intencional, a qual se baseia em “[...] um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população” (GIL,

¹¹ O projeto de extensão intitula-se “Cultura literária na escola: para ler, ouvir, ver e sentir”, o qual é vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba e tem como principal objetivo estimular a educação literária e o acesso à cultura literária às crianças e seus familiares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo.

2008, p. 94). Com isso, aplicamos o instrumento de coleta de dados com um grupo constituído por 10 (dez) docentes, sendo dois do 1º ano, dois do 2º ano, dois do 3º ano, dois do 4º ano e, por fim, dois do 5º ano.

Ademais, prezando pelo aspecto ético, preservamos a identidade de cada sujeito por meio da atribuição de uma nomeação fictícia baseada nas deusas da mitologia grega, sendo elas: “Afrodite”, “Ártemis”, “Atena”, “Deméter”, “Gaia”, “Hera”, “Héstia”, “Nix”, “Tálassa” e “Tétis”. Com base na primeira parte do questionário *on-line*, sistematizamos, no quadro a seguir, as informações sobre o perfil e a atuação profissional de cada docente:

Quadro 3: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Identificação	Nível de formação	Ano do Ensino Fundamental em que atua?	Participou de formação continuada?	Utiliza a literatura infantil em sala de aula?
Afrodite	Graduação em Pedagogia	1º ano	Sim	Sim
Ártemis	Magistério	1º ano	Sim	Sim
Atena	Graduação em Pedagogia	2º ano	Sim	Sim
Deméter	Graduação em Pedagogia	2º ano	Sim	Sim
Gaia	Graduação em Pedagogia	3º ano	Sim	Sim
Hera	Graduação em Pedagogia	3º ano	Sim	Sim
Héstia	Graduação em Pedagogia	4º ano	Sim	Sim
Nix	Graduação em Pedagogia	4º ano	Sim	Sim
Tálassa	Graduação em Pedagogia	5º ano	Sim	Sim
Tétis	Graduação em Pedagogia	5º ano	Sim	Sim

Fonte: Questionário *on-line*

Posto isso, doravante analisaremos à luz do referencial teórico as respostas de cada docente ao nosso instrumento de coleta de dados. Adiantamos que tal como a nomeação fictícia, adotaremos uma escrita com termos no gênero feminino para nos referirmos aos sujeitos.

4.3 Entre dados e reflexões: análise dos resultados

Cabe-nos reforçar, a priori, que a configuração da pesquisa precisou respeitar e adequar-se às novas condições sociais impostas pela pandemia da COVID-19. Inicialmente, o nosso intuito era articular a aplicação do questionário a observações virtuais da prática de professores que trabalham com a literatura infantil nas suas aulas, a fim de confrontar os dados de ambos

os instrumentos. No entanto, a realização das aulas remotas da Educação Básica, sobretudo na Escola Municipal Lúcia Giovanna, tem enfrentado diferentes impasses e desafios, o que reflete tanto no trabalho docente, quanto na nossa participação enquanto pesquisadoras. Logo, tais condições afetariam o confronto de dados e, ainda, comprometeriam a pesquisa.

Por esse motivo, adotamos apenas o questionário *on-line* como instrumento, que constituiu-se de duas partes. As perguntas da primeira parte foram formuladas com o intuito de coletar informações básicas sobre a atuação profissional dos sujeitos. Com isso, na pergunta de número um referente ao nível de formação, 9 (nove) professoras indicaram que possuem graduação em Pedagogia e apenas 1 (uma) indicou que possui Magistério (antigo Ensino Médio na modalidade normal). Em seguida, a pergunta de número dois buscou mapear em qual ano cada professora leciona, resultando, assim, em duas professoras de cada ano dos anos iniciais.

Por sua vez, o objetivo da terceira pergunta foi verificar se elas já participaram de formação continuada sobre a literatura infantil e a formação de leitores. Nesse caso, a resposta de todas as 10 (dez) professoras foi “sim”, ou seja, uma constatação positiva, visto que indicam um possível sucesso das formações que ocorrem na Escola Municipal Lúcia Giovanna. Na nossa perspectiva, as formações continuadas permitem que as docentes ampliem e atualizem os seus repertórios teórico e prático. Em cadência, isso tende a resultar na aprendizagem de novos conteúdos e métodos de mediação dos livros, na ressignificação de concepções ultrapassadas e/ou equivocadas, bem como no alargamento do repertório de leituras literárias.

Nesse sentido, as professoras aproximam-se ainda mais do universo da literatura, o que contribui para um aperfeiçoamento profissional. Sobre isso, Coelho (2000, p. 18) afirma:

[...] defendendo a literatura infantil como agente formador, por excelência, chega-se à conclusão de que o professor precisa estar “sintonizado” com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca [...] e da docência (como profissional competente)” (COELHO, 2000, p. 18).

Como uma complementação da terceira pergunta, a quarta buscou verificar se as 10 (dez) professoras que indicaram participação em formações continuadas também utilizam a literatura infantil nas suas aulas. Coerentemente, todas elas responderam “sim” à questão. Esse resultado nos dá margem para inferir que o trabalho realizado pelas professoras é fundamentado nas teorias estudadas nos cursos, minicursos e oficinas. Frise-se, ainda, o fato de serem teorias que dialogam com a que adotamos neste trabalho, as quais reconhecem a literatura infantil como criação artística e humanizadora, ao mesmo tempo em que são contrárias à sua leitura de forma utilitarista e/ou didática.

Com a formulação das perguntas voltadas à prática docente na segunda parte do questionário *on-line*, vislumbramos averiguar a efetividade dos “sins” indicados nas duas perguntas anteriores, bem como da nossa inferência em relação a essa indicação. Para tanto, lançamos mão da primeira pergunta da segunda parte: “Na sua opinião, há diferença entre livros de literatura infantil, livros paradidáticos e livros didáticos? Justifique.” As respostas obtidas foram sistematizadas no quadro a seguir:

Quadro 4: Respostas à primeira pergunta da segunda parte do questionário

1. Na sua opinião, há diferença entre livros de literatura infantil, livros paradidáticos e livros didáticos? Justifique.”	
Professora/Turma	Resposta
Afrodite – 1º ano	“Sim. Entendemos como didáticos aqueles utilizados para o ensino sistemático dos conteúdos do currículo. Os paradidáticos são aqueles utilizados na maioria das vezes como momento de leitura da turma, mas que tem uma função conteudista. Trazem temas e de forma explícita servem para ensinar algo. Por outro lado os de literatura são fonte de deleite. Expressão da arte! Se caracterizam sobretudo pela qualidade estética das ilustrações, materialidade e do texto verbal. São desprendidos das intenções pedagógicas e utilitárias.”
Ártemis – 1º ano	“Sim, cada livro tem um diferenciado pra ser usado e trabalhado na sala de aula.”
Atena – 2º ano	“Sim, livros de literatura infantil você pode levar a criança a imaginação, livros didáticos é mas para apresentar conteúdo.”
Deméter – 2º ano	“Sim. Os livros literários são mágicos, provocativos e sugestivos. Os livros paradidáticos são utilizados para fins de aprendizagem de algum conteúdo específico e moralmente finalizados.”
Gaia – 3º ano	“Sim, cada um tem sua finalidade.”
Hera – 3º ano	“Sim, os livros de literatura infantil tem como objetivo estimular o imaginário ao mesmo tempo que promove reflexão, fazendo com que a criança questione. Enquanto o didático trabalha vários conteúdos de uma disciplina, já os paradidáticos são recursos utilizados para enriquecer o conhecimento dos alunos. Ele promove o aprofundamento dos conteúdos que o livro didático não pode alcançar.”
Héstia – 4º ano	“Sim... Muita diferença... Aprendi durante as formações em literatura que livros didáticos e paradidáticos tem função mais escolar, educativa, curricular, que pretende ensinar algo nesse sentido. O livro literário tem a percepção mais artística, estilística, estética, de leitura deleite, embora possa ser usado muito como recurso didático, para desenvolvimento da leitura por exemplo.”
Nix – 4º ano	“Sim! A diferença é embasada nos objetivos de cada um deles, tendo em vista que o didático está relacionado a conteúdos e o paradidático ao aprofundamento do didático, já o livro literário leva o leitor a espaços de liberdade, onde há uma possibilidade de provocar uma reflexão sobre o que se é abordado, vai além da imaginação.”

Tálassa – 5º ano	“Não. Pois acredito que todos tenha o mesmo objetivo de facilitar tanto o aprendizado como o ensino dos envolvidos.”
Tétis – 5º ano	“Sim! cada um tem sua função diferenciada. Livros de literatura infantil são livros para deleites das crianças, porém eles agora tem um papel fundamental no ensino aprendizagem dos alunos. Os livros paradidáticos são aqueles que tem o papel de ensinar algo a mais pra o leitor. Livros didáticos são os livros usados para o ensino do aluno durante o ano letivo.”

Fonte: Questionário *on-line*

Direcionamos o enfoque da primeira pergunta para a concepção de literatura infantil adotada pelas professoras, pois essa é uma particularidade inerente à discussão sobre formação de leitores literários, o que exige do docente uma diferenciação entre os livros que mais circulam no espaço da sala de aula. Por esse motivo, questionamos acerca das possíveis diferenças entre os livros didáticos, paradidáticos e literários. Com base nas informações presentes no Quadro 4, das 10 (dez) professoras que mencionaram quais são essas diferenças, apenas uma professora não as reconhece.

Logo, verificamos que apenas uma resposta difere da maioria, a qual foi indicada pela professora Tálassa. Para ela, é objetivo dos três livros: “[...] *facilitar tanto o aprendizado como o ensino dos envolvidos.*” Essa assertiva apresenta-se de forma contrastante em relação ao “sim” indicado pela professora na pergunta sobre a participação em formações continuadas. Com isso, nos parece que mesmo a Escola Municipal Lúcia Giovanna promovendo formações sobre a mediação da leitura literária, o conhecimento acerca das diferenças entre os livros didáticos, paradidáticos e literários ainda é frágil. Tal fragilidade, por sua vez, é reflexo do processo de entrada da literatura infantil na escola que, historicamente, compromete o seu real objetivo, bem como contribui para a manutenção do paradigma de que a literatura serve para ensinar algo ou alguma coisa.

Na ótica de Zilberman (2003, p. 15-16), a explicação disso está no fato de que “[...] os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo”. Como consequência, há a errônea tendência em homogeneizar a função dos três tipos de livros. Entretanto, de acordo com a discussão do capítulo 3, os livros didáticos e paradidáticos são materiais pedagógicos, pois estão a serviço do currículo escolar com o objetivo de abordar temas e conteúdos próprios das disciplinas. Contrariamente, “[...] a obra infantil tem sua dimensão artística assegurada quando rompe com o normativo, com o pedagógico, enfim, com o ponto de vista adulto e, através de um exercício de qualidade com a linguagem, leva o leitor a uma abrangente compreensão de existência.” (AGUIAR, 2001, p. 17)

Por conseguinte, em se tratando das 9 (nove) professoras que revelaram uma concepção dissemelhante à da professora Tálassa, em suas respostas podemos observar a consciência sobre a especificidade de cada livro e, ao mesmo tempo, o reconhecimento da literatura infantil como arte. As professoras Ártemis e Gaia indicaram que o didático, o paradidático e o literário são livros diferentes em termos de características e funções, porém, elas não justificaram as suas afirmações. Apesar disso, nos cabe ponderar suas respostas como uma constatação positiva, pois dão pistas de uma concepção possivelmente contrária à tendência que citamos anteriormente, isto é, a de homogeneizar a função dos três livros.

Por outro lado, as respostas das professoras Afrodite e Héstia seguem uma mesma linha de raciocínio, a qual reconhece a literatura como criação artística. Na visão da professora Afrodite, os livros literários são: “*Expressão da arte! Se caracterizam sobretudo pela qualidade estética das ilustrações, materialidade e do texto verbal.*” Em paralelo, para a professora Héstia: “*O livro literário tem a percepção mais artística, estilística, estética, de leitura deleite [...]*” Desse modo, ambas professoras deixam transparecer que estão munidas de conhecimentos teóricos, haja vista estarem em conformidade com a seguinte premissa de Coelho (2000, p. 46): “[...] como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo do seu leitor, a literatura infantil é arte.”

Nessa mesma direção caminham as respostas das professoras Atena, Deméter, Hera, Nix e Tétis. Elas trouxeram à baila um segundo elemento inerente aos livros infantis: a potência do imaginário. Isso significa dizer que, para elas, as histórias literárias transcendem os limites do real, do concreto, do óbvio e do que é previsível. Prova disso é quando a professora Hera afirma que: “[...] *os livros de literatura infantil tem como objetivo estimular o imaginário ao mesmo tempo que promove reflexão [...]*”, e a professora Nix pontua que esses livros levam: “[...] *o leitor a espaços de liberdade, onde há uma possibilidade de provocar uma reflexão sobre o que se é abordado, vai além da imaginação.*”

Decerto, se estamos considerando que a literatura infantil é arte e não um recurso pedagógico e utilitarista, é na imaginação das crianças de qualquer idade que ela se manifesta de forma acentuada. Os efeitos disso são tão significativos quando se buscar formar leitores que, ao ler, a criança entra em contato com a fantasia e a realidade ao mesmo tempo, seja por meio do texto, das ilustrações ou dos dois juntos. Colomer (2007) nomeia esse processo como uma ampliação da experiência leitora, podendo acontecer em dois momentos, pois:

As histórias são percebidas pelas crianças como uma representação do mundo tal como ele é. Não se questionará sua veracidade até o final desta etapa, quando passam a interessar-se pela origem das coisas. Apenas quando as histórias emergem

– conscientemente – como ficção, as crianças podem começar a utilizá-las para explorar o mundo tal como ele poderia ser (COLOMER, 2007, p. 57-58).

Portanto, reconhecemos que esses dois momentos indicados pela autora ocorrem porque, como afirmou a professora Deméter: “*Os livros literários são mágicos, provocativos e sugestivos.*” Uma vez explorados em sala de aula, a professora Atena afirma ser possível: “[...] *levar a criança a imaginação [...]*”, pois, segundo a professora Tétis: “[...] *são livros para deleites das crianças [...]*” Logo, nota-se como as respostas das professoras dialogam entre si e com a teoria, bem como se complementam, revelando uma concepção positiva frente aos livros literários infantis.

Posto isso e após compreender a perspectiva de cada professora, o enfoque da segunda pergunta presente na segunda parte do questionário foi sobre a importância da leitura literária. Desse modo, fizemos o seguinte questionamento: “A senhora acredita que os livros de literatura infantil desempenham um papel importante na formação dos seus alunos e alunas? Se sim, por quê?”. Sistematizamos as respostas no quadro a seguir:

Quadro 5: Respostas à segunda pergunta da segunda parte do questionário

2. A senhora acredita que os livros de literatura infantil desempenham um papel importante na formação dos seus alunos e alunas? Se sim, por quê?	
Professora/Turma	Resposta
Afrodite – 1º ano	“Sim. A literatura como arte proporciona aos sujeitos, mesmo aqueles bem pequenos como os bebês, um universo de aprendizados, proporcionando conhecimento do mundo, de si e do outro. Implica diretamente na formação humana e conseqüentemente social.”
Ártemis – 1º ano	“Sim com certeza. O livro infantil leva a educação infantil a mágica da leitura seja ela escrita ou através de imagens aonde levam o aluno ao mundo das letras e imaginações fabulosas e encantadoras.”
Atena – 2º ano	“Sim, pois é o momento aonde as crianças possam se expressar e sair um pouco da sua realidade, ou seja um momento de prazer.”
Deméter – 2º ano	“Sim. Porque trazem a beleza da infância, dão a possibilidade de imaginar, expandir os sentidos e sentimentos. E, assim os levam ao desafio da descoberta da leitura por prazer.”
Gaia – 3º ano	“Sim, porque ela proporciona à criança um desenvolvimento cognitivo, social, emocional.”
Hera – 3º ano	“Sim, por que contribui para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos.”
Héstia – 4º ano	“Sim, pois estimula o interesse pela leitura, pelos diversos tipos de gêneros literários. Auxilia no letramento de alunos que não têm oportunidade de ter contatos com livros em seu ambiente familiar. Ajuda a criança a perceber uma seqüência narrativa, início, meio e final da história. Entre outras inúmeras possibilidades.”

Nix – 4º ano	“Sim! Além de estimular o hábito da leitura, aumenta o vocabulário dos alunos, assim como a visão e percepção de tudo o que envolve um indivíduo, apura o senso crítico, proporciona entretenimento, dentre várias outras coisas.”
Tálassa – 5º ano	“Sim. Esses são os maiores responsáveis por estimular a leitura das nossas crianças.”
Tétis – 5º ano	“Sim! Porque o livro literário está assumindo um papel importante no ensino aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, o professor está trabalhando com leitura e reescrita de histórias contadas em sala de aula.”

Fonte: Questionário *on-line*

Conforme consta no Quadro 5, para as 10 (dez) docentes, os livros literários são sim importantes ao processo de formação dos seus alunos e alunas. As respostas das professoras Afrodite, Ártemis, Atena, Deméter, Héstia, Nix e Tálassa, especialmente, evidenciam que o contato das crianças com os livros estimula o hábito e o comportamento leitor, o que automaticamente contribui para a realização de uma leitura por prazer e não por obrigação imposta por um adulto. A veracidade dessa afirmação pode ser comprovada por meio da escrita da professora Tálassa sobre os livros literários: “*Esses são os maiores responsáveis por estimular a leitura das nossas crianças.*” Portanto, compreendemos que tal ideia faz jus à três funções da literatura infantil enumeradas da seguinte forma por Colomer (2017, p. 20):

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações. (COLOMER, 2017, p. 20).

Podemos relacionar a primeira e a terceira função às respostas de quatro professoras, a saber: Afrodite, Ártemis, Atena e Deméter. Isso porque, segundo a Afrodite, proporcionar momentos de leitura literária para as crianças contribui para o: “[...] *conhecimento do mundo, de si e do outro. Implica diretamente na formação humana e conseqüentemente social.*” Na concepção da professora Ártemis, quando as crianças leem literatura infantil: “[...] *a mágica da leitura seja ela escrita ou através de imagens aonde levam o aluno ao mundo das letras e imaginações fabulosas e encantadoras.*” Concomitantemente, para a professora Atena, a leitura de literatura: “[...] *é o momento aonde as crianças possam se expressar e sair um pouco da sua realidade, ou seja um momento de prazer.*”

Somada a essas respostas, acrescentamos a da professora Deméter e a sua certeza de que os livros de literatura infantil: “[...] *trazem a beleza da infância, dão a possibilidade de imaginar, expandir os sentidos e sentimentos. E, assim os levam ao desafio da descoberta*

da leitura por prazer.” A partir disso, compreendemos que, para as quatro professoras, a importância da literatura no processo formativo dos alunos centra-se no fato das obras serem criações atemporais que dão margem para inúmeras possibilidades de leitura. Assim, o imaginário e a fantasia presentes nas histórias tornam-se importante para a experiência literária e estética das crianças.

Pode-se afirmar que essa perspectiva também dialoga com a resposta da professora Gaia e o seu reconhecimento de que a literatura infantil: “[...] *proporciona à criança um desenvolvimento cognitivo, social, emocional.*” Isso ocorre porque ler histórias resulta em uma formação humana, a qual contempla os três âmbitos mencionados pela referida professora. Aguiar (2001, p. 18) fundamenta essa ideia fazendo referência ao trabalho de Bruno Bettelheim, estudioso de contos de fadas, e afirma: “[...] a obra infantil é aquela que, enquanto diverte a criança, oferece esclarecimentos sobre ela mesma, favorecendo o desenvolvimento da sua personalidade. O livro infantil, assim, apresenta significados em vários níveis diferentes, enriquecendo a existência da criança.”

Já no tocante à segunda função da literatura infantil indicada por Colomer (2017, p. 20), isto é, a de “desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário”, as respostas das professoras Héstia e Nix são as que mais se aproximam dela. Para a professora Héstia, a literatura: “[...] *estimula o interesse pela leitura, pelos diversos tipos de gêneros literários. [...] Ajuda a criança a perceber uma sequência narrativa, início, meio e final da história.*” Para a professora Nix: “[...] *aumenta o vocabulário dos alunos, assim como a visão e percepção de tudo o que envolve um indivíduo, apura o senso crítico [...]*”.

Com base nessas respostas, verifica-se que formar leitores por meio do texto literário contribui também no âmbito do domínio da linguagem. Saliente-se, contudo, que não no sentido apenas da alfabetização, mas do aprimoramento da capacidade leitora, interpretativa e reflexiva das crianças. Dizemos isso porque tal capacidade transcende os conteúdos programáticos da disciplina Língua Portuguesa quando contemplam a subjetividade das crianças, formando-as pessoas curiosas, questionadoras e críticas, de forma que, segundo Hunt (2015, p. 97): “Então, as crianças realmente ‘possuem’ os textos, no sentido de que os significados que produzem são seus e privados [...]”.

Finalmente, para a professora Hera, a contribuição da literatura infantil refere-se ao: “[...] *desenvolvimento e aprendizado dos alunos.*” Por sua vez, na opinião da professora Tétis, está direcionada ao: “[...] *ensino aprendizagem da leitura e escrita dos alunos*”. Reconhecemos a veracidade dessas afirmações por revelarem nuances das reflexões tecidas

até o presente momento. Entretanto, nos cabe ponderá-las cuidadosamente, visto que a teoria aqui adotada é contrária ao uso da literatura como recurso de ensinamento. Nesse sentido, todo e qualquer aprendizado não deve ser um objetivo da leitura literária, mas sim uma consequência positiva dela, já que formar leitores pressupõe construir o hábito da leitura como uma ação prazerosa e, ainda, desprovida de qualquer obrigatoriedade ou utilitarismo, como afirma Pennac (1993).

Dito isso, partimos para a análise das respostas à terceira pergunta da segunda parte do questionário que indaga o seguinte: “A senhora costuma dedicar quanto tempo das suas aulas para a prática da leitura de literatura infantil?” Se por um lado as duas perguntas anteriores focalizaram em aspectos teóricos do trabalho docente, os aspectos práticos tornam-se cerne desta terceira questão bem como das questões posteriores. No tocante às respostas da terceira questão, é possível visualizá-las no quadro a seguir:

Quadro 6: Respostas à terceira pergunta da segunda parte do questionário

3. A senhora costuma dedicar quanto tempo das suas aulas para a prática da leitura de literatura infantil?	
Professora/Turma	Resposta
Afrodite – 1º ano	“Não tenho um tempo pré estabelecido como uma regra. Há dias que é um momento para uma leitura em voz alta. Dias de roda de leitura, dias de visita a biblioteca.”
Ártemis – 1º ano	“Uma vez por semana.”
Atena – 2º ano	“Uma aula”
Deméter – 2º ano	“Geralmente três vezes por semana. E agora remotamente uma vez por semana.”
Gaia – 3º ano	“30 minutos da aula”
Hera – 3º ano	“40 minutos diário.”
Héstia – 4º ano	“Quando estava em sala de aula antes da pandemia, tínhamos 1 dia por semana marcado para irmos a biblioteca... Que durava em média 45 minutos. Em sala de aula, tínhamos o cantinho da leitura onde os alunos tinham livre acesso aos livros. Assim que eles acabavam a lição do dia podiam escolher os livros que quisessem para ler... Eu como professora, lia pelo menos 3 vezes por semana uma história antes de iniciar a aula... como leitura deleite.”
Nix – 4º ano	“Pelo menos 15 minutos nas aulas mais curtas, mas sempre planejo pelo menos 1 vez na semana a leitura de um livro, ou um trecho dele.”
Tálassa – 5º ano	“Dedico 30 minutos para a prática de leitura em minha aula.”
Tétis – 5º ano	“Na minha sala geralmente eu uso duas aulas para leitura diária de livros literários.”

Fonte: Questionário *on-line*

Em discussões que versam sobre a formação de leitores na escola, o tempo se torna um elemento indispensável ao planejamento docente, pois, conforme defende Chambers (2007b, p. 54 – tradução nossa), “[...] necessitamos ler com frequência e regularmente durante a infância e adolescência para ter uma boa oportunidade de crescer como leitores comprometidos.”¹² Foi movidas por essa premissa que fizemos o terceiro questionamento às 10 (dez) professoras e, com base nas respostas sistematizadas no Quadro 6, o tempo apresentou-se como um elemento bastante subjetivo, cuja análise precisa ser cuidadosa.

As professoras Gaia, Hera, Tálassa e Tétis indicaram em minutos a medida de tempo que reservam para a leitura de literatura infantil nas suas aulas. Elas dedicam, respectivamente: “30 minutos da aula”, “40 minutos diário”, “[...] 30 minutos para a prática de leitura [...]” e “[...] duas aulas para leitura diária de livros literários”. Para analisar esses dados, vale pontuar que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, “a carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.” (BRASIL, 2013, p. 109). Dividindo esses números entre si, chegamos à conclusão de que as aulas nos anos iniciais tem duração, em média, de 4 horas diárias.

Sabendo disso, pode-se afirmar que cada uma das quatro professoras supracitadas reservam, diariamente, cerca de um quarto do tempo das suas aulas para a prática de leitura literária. Como já mencionado, trata-se de um tempo subjetivo, pois, neste caso, estamos nos referindo à duas professoras que lecionam em turmas de 3º ano e duas em turma de 5º ano do Ensino Fundamental, ou seja, turmas com perfis específicos e demandas pedagógicas diferenciadas. Apesar desse fator, na nossa perspectiva, o tempo diário indicado por elas se torna significativo quando repetido em todos ou na maioria dos dias letivos. Com isso, será possível cultivar a leitura de literatura infantil como uma prática diária, cujo resultado é a formação de leitores ávidos.

Consecutivamente, as professoras Ártemis, Atena e Nix indicaram uma frequência semanal. Ártemis disse realizar leituras literárias: “Uma vez por semana”, assim como a professora Nix que costuma planejar: “[...] pelo menos 1 vez na semana a leitura de um livro [...]”. Tal frequência corresponde a uma aula semanalmente e é a mesma mencionada pela professora Atena. Na nossa ótica, trata-se de uma frequência positiva, pois revela a preocupação das professoras em manter a regularidade da leitura literária como uma prática

¹² “[...] necessitamos leer com frecuencia y regularmente durante la infancia y adolescencia para tener una buena oportunidad de crecer como lectores comprometidos.” (CHAMBERS, 2007b, p. 54).

fixa ao calendário e à rotina das aulas. Por esse motivo, há que se planejar momentos bem arranjados de interação entre as crianças e os livros que durem o suficiente e permitam a fruição, isto é, a gratuidade, o prazer e o encantamento da leitura.

Essa máxima é conveniente à prática da professora Deméter que também indicou uma frequência semanal de trabalho ao responder a pergunta da seguinte forma: “*Geralmente três vezes por semana. E agora remotamente uma vez por semana.*” Nessa afirmação, é possível verificar também uma consequência oriunda das mudanças educacionais causadas pela pandemia da COVID-19. Isso porque, como indicado, a frequência dos momentos de leitura literária nas aulas da professora precisou ser reduzida. Embora não seja o nosso objetivo refletir sobre os efeitos do contexto pandêmico na formação de leitores, compreendemos que o novo formato remoto das aulas exigiu uma adequação do planejamento e da prática.

Ao que parece, o mesmo aconteceu com a professora Héstia, pois ela inicia a justificativa da sua resposta com a seguinte afirmação: “*Quando estava em sala de aula antes da pandemia [...]*” Com isso, percebe-se as minúcias que circundam a formação de leitores. À medida que reconhecemos os desafios enfrentados pelas professoras, reforçamos a função do planejamento, pois é ele o principal responsável por nortear a prática em função das variadas situações e circunstâncias encontradas. Portanto, concordamos com Chambers (2007b) e a sua ideia de que a mediação da leitura demanda do professor uma disposição e um comprometimento.

Ainda sobre a resposta da professora Héstia, percebemos outros aspectos. O primeiro refere-se a afirmação de que, nas aulas: “[...] *tínhamos 1 dia por semana marcado para irmos a biblioteca.*” O segundo diz respeito a sua indicação de que: “*Em sala de aula, tínhamos o cantinho da leitura onde os alunos tinham livre acesso aos livros.*” E, por fim, a seguinte informação: “*Eu como professora, lia pelo menos 3 vezes por semana uma história antes de iniciar a aula...*” Posto isso, o tempo que a professora dedica (ou dedicava em suas aulas presenciais, se consideramos o fato dela ter frisado os acontecimentos antes do contexto pandêmico) para a leitura literária é constante, uma vez que, além da sala de aula, ele materializa-se também na biblioteca. Tal postura docente vai ao encontro a premissa de Colomer (2007), em que ela ressalta a necessidade de promover variadas formas de contato das crianças com os livros e, principalmente, em diferentes espaços da escola.

Podemos dizer que essa mesma linha de raciocínio se aplica à professora Afrodite, pois mesmo ela afirmando que não tem: “[...] *um tempo pré estabelecido como uma regra*” para explorar a literatura infantil, ela menciona diferentes momentos em que isso acontece por meio do seguinte relato: “*Há dias que é um momento para uma leitura em voz alta. Dias*

de roda de leitura, dias de visita a biblioteca.” Nota-se que a professora Afrodite busca diversificar as formas de mediação da literatura, o que se configura como significativo, visto que cada estratégia citada demanda uma duração de tempo diferente para que se consiga mediar a leitura e, conseqüentemente, viabilizar a fruição leitora dos alunos.

Diante disso, percebemos o quão indispensável é o tempo como um elemento da prática docente comprometida com a formação de crianças leitoras. Paralelamente, reconhecemos que as 10 (dez) professoras, cada uma com a sua especificidade, preocupam-se em incluir momentos de leitura literária nas suas aulas. Logo, essa constatação dialoga com a assertiva de Chambers (2007b, p. 59 – tradução nossa)¹³ sobre proporcionar tempo para que as crianças leiam e explorem os livros a elas ofertados, pois, segundo ele, “[...] a qualidade de uma escola pode ser avaliada pela ênfase que ela coloca em proporcionar tempo para a leitura e pelo vigor com que esse tempo é protegido contra todas as outras demandas.”

Além do tempo, a seleção dos livros é outro aspecto prático intrínseco ao trabalho docente. Como já expressamos, quanto mais histórias as crianças leem e/ou escutam, conseqüentemente maior será o seu repertório e a sua experiência leitora. Mas, além da quantidade, a qualidade das obras é um elemento a ser ponderado, tornando fundamental a adoção de critérios de seleção dos títulos. Sabendo disso, a quarta pergunta da segunda parte do questionário levantou a seguinte indagação: “Qual(is) critério(s) a senhora utiliza para escolher os livros literários a serem lidos?” As respostas foram organizadas no seguinte quadro:

Quadro 7: Respostas à quarta pergunta da segunda parte do questionário

4. Qual(is) critério(s) a senhora utiliza para escolher os livros literários a serem lidos?	
Professora/Turma	Resposta
Afrodite – 1º ano	“Primeiro penso em obras que conheço, também observo o autor, ilustrador ou recomendação de algum clube de leitura ou curadoria que considero boas.”
Ártemis – 1º ano	“Eu busco um critério que encante e que os alunos gostem da história contada que envolvam na leitura que prenda atenção na hora do conto das imagens que encham os olhos da curiosidade de qual será o começo e o fim da história contada.”
Atena – 2º ano	“O contexto para a minha turma ou seja autores, ilustração e conteúdos.”
Deméter – 2º ano	“Selecionando vários títulos literários e os deixo escolher. Ou, numa visita à biblioteca.”
Gaia – 3º ano	“Observo capa, autor, ilustrador, ilustrações...”

¹³ “[...] la calidad de una escuela se puede juzgar por el énfasis que pone en proporcionar tiempo para la lectura y por el vigor con el que se protege ese tiempo contra todas las otras demandas.” (CHAMBERS, 2007b, p. 59)

Hera – 3º ano	“Procuro escolher partindo dos gêneros textuais mais aceito pelas crianças, procuro também escolher pelo autor que mais gosto.”
Héstia – 4º ano	“Gosto de ter lido antes para conhecer a história. E procuro livros que tenham uma boa ilustração.”
Nix – 4º ano	“As escolhas são geralmente feitas a partir de critérios elencados por semana, quando sou eu que faço a escolha prezo pela capa, o autor, o enredo que o livro traz, o tipo de história que ele apresenta, varia muito em relação aquilo que possivelmente pretendo despertar com aquela leitura na criança.”
Tálassa – 5º ano	“Tento escolher o mínimo de palavras complicadas e também o livro com poucas páginas, para facilitar a prática de leitura dos meus alunos.”
Tétis – 5º ano	“Livros que sejam bem compreensivos na leitura para não ficar cansativos de ouvir.”

Fonte: Questionário *on-line*

A nossa intenção em levantar tal questionamento justifica-se também pelo fato do mercado editorial direcionado aos livros infantis nos brindar, nas últimas décadas, com uma vasta gama de títulos que adentram o ambiente escolar de diferentes formas. A título de conhecimento, uma delas é por meio das políticas públicas para o livro, como é o caso do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) voltado para a distribuição de obras literárias para as escolas de todo o país. Daí é que os critérios de seleção tornam-se fundamentais e, com base nas respostas sistematizadas no Quadro 7, notamos uma multiplicidade daqueles adotados pelas 10 (dez) professoras.

Ao observar as respostas das professoras Afrodite, Atena, Gaia, Hera e Héstia, nota-se a preocupação em escolher livros já conhecidos por elas. Além disso, elas apontam os nomes dos autores e a qualidade das ilustrações como critérios decisivos no processo de escolha. Ambos os critérios estão estritamente relacionados, ao mesmo tempo que cada um merece ser refletido. *A priori*, para as escolhas feitas a partir dos autores, há que se ponderar a importância do escritor do texto verbal e do ilustrador do texto visual, pois, nos livros ilustrados, a narrativa é construída a partir do diálogo entre os dois. Assim, quando produzem, os autores recebem influência da época e do contexto em que vivem, fazendo com que texto e ilustração expressem as mais plurais visões de mundo.

Tendo em vista que as supracitadas professoras adotam esse critério, elas precisam, ainda, atentar para uma seleção que contemple autores do clássico ao contemporâneo, pois, pensando no progresso leitor da criança, a oferta de livros produzidos em diferentes épocas contribui para a ampliação do seu repertório, bem como aguça o olhar crítico em relação a temas e elementos presentes nas histórias. Desse modo, “[...] parece conveniente variar com lentidão o corpus que nos é familiar”, como afirma Colomer (2017, p. 253). Além disso, a autora sugere

que “cada professor pode ir construindo um conjunto de obras que lhe pareçam valiosas e com as quais se sinta cômodo, um conjunto que lhe será rentável durante muitos anos para atender às sucessivas gerações de meninos e meninas de sua classe [...]” (COLOMER, 2017, p. 252).

Por sua vez, quando as professoras demonstram uma preocupação com as ilustrações, parece que estão atentas às características tais como traços, formas e cores, bem como a sua relação com o texto verbal. Preocupar-se com isso faz com que o docente desconsidere aquelas ilustrações munidas de estereótipos e/ou que subestimam a capacidade leitora das crianças. Com base em Colomer (2017), os resultados dessa postura ao processo de formação de leitores podem ser resumidos em: apreciação dos variados estilos de ilustrações, interpretação reflexiva e questionadora das histórias e, por fim, construção do prazer em ler as palavras e as imagens.

Por conseguinte, notamos um outro critério na resposta da professora Ártemis, em que a seleção é feita considerando aquelas obras que estimulam o envolvimento e encantamento das crianças. Nesse caso, a referida professora parece ser criteriosa no âmbito da narrativa literária, principalmente quando ela cita sobre estimular a: “[...] *curiosidade de qual será o começo e o fim da história contada*”. Novamente citando as caras contribuições de Colomer (2017), esse critério envolve tanto a estética da história escrita, isto é, os fatos e os personagens, como o discurso nela presente, ou seja, a voz de quem narra. Nos termos da autora, esses são dois elementos da narrativa literária que se resumem da seguinte maneira:

[...] um, a história, [que] define o material e objeto do relato. A narrativa é definida por uma série de acontecimentos enlaçados de forma lógica em uma estrutura, sujeitos a uma cronologia, inscritos em um espaço e causados ou sofridos pelos personagens. O outro elemento, o discurso, define-se como maneira em que o leitor se inteira da história graças ao narrador. (COLOMER, 2017, p. 255)

Já a professora Deméter revela que dá margem para as escolhas das próprias crianças, uma vez que ela está sempre: “*Selecionando vários títulos literários e os deixo escolher*”. Embora ela não tenha especificado de que forma seleciona esses vários títulos para que, a partir deles, as crianças possam realizar as suas escolhas, identificamos nas entrelinhas da sua resposta um critério baseado nos interesses das crianças. Em outras palavras, inferimos que após a professora Deméter conhecer o perfil e os gostos literários do seu público leitor, ela reúne um mini acervo com diversos títulos e o oferta para a turma, dando-lhes autonomia para selecionar conforme as suas preferências.

Essa é uma situação altamente relevante, porém, demanda uma primeira seleção bastante cuidadosa, de modo a ponderar os critérios anteriormente mencionados. Além disso, segundo Bordini e Aguiar (1988), é fundamental que o docente seja ambicioso na oferta dos

livros, no sentido de, gradualmente, potencializar as escolhas e as preferências iniciais das crianças. Portanto, as autoras sugerem “[...] não apenas satisfazer os interesses imediatos do público, oferecendo-lhes leituras repetitivas e redundantes, que venham tão somente atender ao gosto, mas aguçar-lhe a curiosidade para textos que representam a realidade de forma cada vez mais abrangente e profunda.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 25).

Em face dos critérios até aqui analisados, pode-se dizer que a resposta da professora Nix resume a reflexão tecida à luz da teoria, visto que ela traz o seguinte relato: “[...] *quando sou eu que faço a escolha, prezo pela capa, o autor, o enredo que o livro traz, o tipo de história que ele apresenta, varia muito em relação aquilo que possivelmente pretendo despertar com aquela leitura na criança.*” Portanto, é nítida a presença dos critérios de seleção, os quais se referem aos autores, à narrativa literária e à satisfação aos interesses das crianças, acrescentando, ainda, a observação da capa como parte do projeto gráfico do livro.

Por outro lado, verificamos que as professoras Tálissa e Tétis caminham em direção contrária, pois, de forma divergente às respostas dadas pelas professoras anteriores, as afirmações de ambas revelam nuances de uma problemática recorrente nas práticas de leitura: a de subestimar a competência leitora das crianças. Provamos a veracidade disso reiterando os critérios indicados, respectivamente, por elas: “*Tento escolher o mínimo de palavras complicadas e também o livro com poucas páginas, para facilitar a pratica de leitura dos meus alunos.*” (Tálissa – 5º ano), “*Livros que sejam bem compreensivos na leitura para não ficar cansativos de ouvir.*” (Tétis – 5º ano).

Como é possível observar, ambas as professoras lecionam em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, cujos alunos são crianças com idade entre 10 (dez) e 11 (onze) anos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente no Eixo Leitura voltado para esse ano, é preciso que as crianças desenvolvam a habilidade de “ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.” (BRASIL, 2017, p. 133). Logo, ponderando o perfil das suas turmas, é viável que as professoras Tálissa e Tétis busquem desenvolver a supracitada habilidade da BNCC.

Ademais, concluímos que é preciso ressignificar o ato de selecionar livros com poucas páginas e/ou com a ínfima presença de texto verbal sob a justificativa de uma melhor compreensão das crianças durante a leitura. Dizemos isso pelo fato de se tratar, nesse caso, de turmas com crianças que estão em idade de transição da infância para a juventude, as quais precisam conhecer, ler e fruir livros com um grau de complexidade condizente com a sua etapa leitora. Com efeito, será viabilizado o progresso do leitor, pois, conforme ressaltam

Bordini e Aguiar (1988, p. 25), “para oferecer ao aluno condições de ampliar o seu universo cultural, o professor de literatura conta com meios eficientes: a natureza do material de leitura e a complexidade das formas de abordá-lo.”

Dito isso, seguimos com a análise das respostas à quinta pergunta da segunda parte do questionário, em que fizemos a seguinte indagação às professoras: “Qual(is) estratégia(s) e/ou metodologia(s) a senhora costuma adotar durante as práticas de leitura literária?”. Todas as respostas foram sistematizadas e podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 8: Respostas à quinta pergunta da segunda parte do questionário

5. Qual(is) estratégia(s) e/ou metodologia(s) a senhora costuma adotar durante as práticas de leitura literária?	
Professora/Turma	Resposta
Afrodite – 1º ano	“Os planejamentos para leitura em voz alta ou contação de história são pensados à luz das estratégias de leitura apresentadas pela prof. Renata Junqueira também penso sobre a importância de conversas que valorizem o momento.”
Ártemis – 1º ano	“Procuro um ambiente arejado, uma roda para que todos escutem vejam e participem do momento.”
Atena – 2º ano	“A metodologia de uma música antes de começar as contações e voz sempre suave para ser um momento de acolhimento.”
Deméter – 2º ano	“Gosto de fazer o antes, o durante o depois. Numa sequência que sintam alegria e curiosidade em participar.”
Gaia – 3º ano	“Procuro preparar o ambiente, material a ser usado de acordo com a contação e preparar os alunos antes de começar.”
Hera – 3º ano	“Antecipação do conteúdo do texto através da capa e do título, observações de pista feita através das ilustrações, fazer inferências, colocar o material ao alcance das crianças.”
Héstia – 4º ano	“Algumas vezes os próprios alunos trazem livros de casa e eles leem para os colegas. Utilização de recursos visuais, cenários entre outros.”
Nix – 4º ano	“Levar em conta o conhecimento prévio, levar a criança a fazer conexões, inferindo a sua vivência, planejar o antes, o durante e o depois da leitura.”
Tálassa – 5º ano	“Costumo fazer uma leitura partilhada entres os alunos.”
Tétis – 5º ano	“Primeiro preparo a sala de aula ou tiro o aluno da sala para um cantinho bem confortável, em seguida começo a mostrar o livro, falo da capa, do autor, do ilustrador e em seguida começo com várias pergunta sobre o que vamos ler.”

Fonte: Questionário *on-line*

As respostas presentes no Quadro 8 dão pistas sobre os pressupostos metodológicos utilizados pelas 10 (dez) professoras nos momentos de mediação das obras literárias. Trata-

se de um levantamento indispensável, pois ele tem uma estrita relação com os dados obtidos por meio da primeira e da segunda pergunta do questionário. Em outras palavras, queremos dizer que a metodologia adotada por cada professora é influenciada pela sua concepção sobre a natureza da literatura infantil e sobre a importância dela no processo de formação de leitores, sendo esse o teor das duas primeiras perguntas analisadas inicialmente.

Além disso, torna-se decisivo o objetivo que o professor busca atingir quando promove a leitura nas suas aulas. Isto é, se o leitor que o professor vislumbra formar é aquele que apenas acumula experiência e repertório de leitura sem delas tirar proveito algum, ou se é aquele leitor crítico cuja postura diante dos livros é de avidez, encantamento e reflexão. Decerto, cabe ao docente guiar o seu trabalho em direção ao segundo perfil, visto que “toda atividade de literatura deve, em consequência dessas premissas, resultar num fazer transformador: numa leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 43).

Alinhadas a essa ideia estão as respostas das professoras Afrodite, Deméter, Hera, Nix e Tétis, sobretudo por mencionarem a utilização de metodologias fundamentadas nas propostas de Solé (1998) e de Giroto e Souza (2010). Provamos isso através das seguintes afirmações: “*Os planejamentos para leitura em voz alta ou contação de história são pensados à luz das estratégias de leitura apresentadas pela prof. Renata Junqueira...*” (Afrodite – 1º ano); “*Gosto de fazer o antes, o durante e o depois.*” (Deméter – 2º ano); “*Antecipação do conteúdo do texto através da capa e do título [...], [...] fazer inferências...*” (Hera – 3º ano); “*Levar em conta o conhecimento prévio, levar a criança a fazer conexões, inferindo a sua vivência, planejar o antes, o durante e o depois da leitura.*” (Nix – 4º ano); “*[...] começo a mostrar o livro, falo da capa, do autor, do ilustrador e em seguida começo com várias pergunta sobre o que vamos ler...*” (Tétis – 5º ano).

A teoria de Solé (1998) mencionada pelas referidas professoras volta-se para o ensino das estratégias de leitura em três etapas: antes, durante e depois. Segundo a autora, as estratégias são uma espécie de procedimentos metacognitivos utilizados de forma inconsciente pelo leitor, as quais servem para auto direcionar a leitura. Solé (1998, p. 72) ainda afirma que ensiná-las é um caminho viável quando se objetiva formar leitores, pois “[...] quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre a sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modifica-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos [...].

É nesse sentido que se faz necessário o planejamento das práticas de leitura baseadas nas etapas *antes, durante e depois*. Na visão de Solé (1998, p. 74), as etapas *antes e durante* “permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes [...]”. Concomitantemente, a etapa *durante a leitura* “permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão [...]”. Por fim, as etapas *durante e leitura* (novamente) e *depois* dela são “dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura [...]” (SOLÉ, 1998, p. 74). Portanto, fica evidente que as professoras Afrodite, Deméter, Hera, Nix e Tétis não só conhecem como também adotam o ensino das estratégias de leitura proposto pela autora.

Como um desdobramento de tal proposta, firma-se a teoria de Girotto e Souza (2010) também citada pelas professoras. Nesse caso, baseadas nos estudos norte-americanos sobre a metacognição, ambas autoras apresentam o conjunto de estratégias que o leitor utiliza quando lê, sendo elas: conhecimento prévio, conexão, visualização, inferência, sumarização e síntese. Com isso, consideramos que elas são a nomeação daquilo que ocorre em cada etapa descrita por Solé (1998) no parágrafo anterior. Em resumo, pode-se dizer que as duas teorias centram-se na prática da leitura indissociável à compreensão e, ao munir-se delas, as professoras legitimam a seguinte ideia:

[...] o objetivo de aula de professores de leitura literária deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura. Ou seja, deve-se ofertar situações para que as crianças possam monitorar e ampliar o entendimento, bem como possam adquirir e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 55)

Seguindo o percurso analítico, nos debruçamos frente às respostas das professoras Ártemis, Atena e Gaia. Pudemos identificar alguns outros elementos metodológicos utilizados por elas, tais como a preparação de: “[...] *um ambiente arejado, um roda para que todos escutem vejam e participem do momento.*” (Ártemis – 1º ano), a utilização de: “[...] *música antes de começar as contações e voz sempre suave para ser um momento de acolhimento.*” (Atena – 2º ano) e o planejamento do: “[...] *ambiente, material a ser usado de acordo com a contação e preparar os alunos antes de começar.*” (Gaia – 3º ano). Tratam-se de aspectos também relevantes à formação de leitores, uma vez que, conforme salienta Bajour (2012, p. 63), antes de iniciar a mediação, “a preparação do encontro de leitura implica, em princípio, imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta”.

Assim, o ato de preparar o ambiente, o material e as crianças também se refere a uma estratégia metodológica. Isso porque a prática de leitura em sala de aula não é o mesmo que a simples oferta de inúmeras obras literárias sem qualquer organização, mediação e interação de ordem professor-livro-aluno. Pelo contrário, a formação de leitores depende também do que Chambers (2007b, p. 25) nomeou de “disposição e circunstância”, de modo que a primeira concerne às expectativas e às atitudes mentais e emocionais envoltas na leitura, e a segunda diz respeito ao ambiente físico no qual será realizada a prática. Logo, nota-se que as professoras contemplam esses dois fatores, pois preocupam-se tanto com o entorno físico quanto com a forma de convidar e inserir as crianças nos momentos de leitura.

Por sua vez, as professoras Héstia e Tálassa utilizam a mesma metodologia de proporcionar leituras compartilhadas. Tálassa deixou isso evidente na sua resposta: “*Costumo fazer uma leitura partilhada entres os alunos*”. E a professora Héstia acrescenta a utilização de cenários, bem como o fato de: “*Algumas vezes os próprios alunos trazem livros de casa e eles leem para os colegas.*” A partir da premissa de Colomer (2007) sobre ser significativa essa troca literária entre as professoras, os alunos e até mesmo as famílias – quando os alunos levam livros de casa para a sala de aula –, legitima-se a máxima de Coelho (2000) sobre a escola como espaço privilegiado de contato com a literatura infantil.

Nesse sentido, materializa-se a função socializadora intrínseca a essa literatura, em que há a socialização entre leitor e personagens das histórias, entre alunos e professor, bem como entre os próprios alunos. Portanto, proporcionar a partilha de livros e de leituras, como fazem as professoras Héstia e Tálassa, é um método frutífero ao estímulo à leitura ainda na infância, pois, segundo 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 função socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143).

Em sequência, encaminhamos o presente capítulo para o seu fim por meio da análise das respostas à sexta e última pergunta do questionário, a qual levantou a seguinte indagação: “Após os momentos de leitura literária com a turma, a senhora costuma dedicar um tempo para que as crianças possam conversar sobre as histórias? Se sim, como isso acontece?”. No quadro a seguir pode-se visualizar as respostas sinalizadas pelas 10 (dez) professoras:

Quadro 9: Respostas à sexta pergunta da segunda parte do questionário

6. Após os momentos de leitura literária com a turma, a senhora costuma dedicar um tempo para que as crianças possam conversar sobre as histórias? Se sim, como isso acontece?	
Professora/Turma	Resposta
Afrodite – 1º ano	“Sim. Buscando dar espaço para que as crianças coloquem suas observações, comentem as conexões que fizeram...”
Ártemis – 1º ano	“Sim, depois peço pra fazerem desenhos e comentarem sobre a história contada entre eles, o que os alunos mais gostaram na história, quais são os personagens, que eles vejam e peguem no livro.”
Atena – 2º ano	“Sim, fazendo algumas perguntas (o que vocês acharam da história? De qual personagem vocês mais gostaram? Me fale um pouco de como vocês gostariam que terminasse essa história?).”
Deméter – 2º ano	“Sim. Geralmente exploramos inicialmente todos os elementos paratextuais e tento fazê-los observar todos os detalhes. E, após a leitura, uma boa roda de falas e escutas sobre todo o texto.”
Gaia – 3º ano	“Sim, geralmente faço uma roda e todos debatem sobre a história, cada um falando do que mais gostaram, dos personagens etc.”
Hera – 3º ano	“Sim. Através de rodas de conversas.”
Héstia – 4º ano	“Sim. Antes da leitura também, observamos a capa, imaginamos o conteúdo da história. Conversamos sobre o autor, se for conhecido. Após, um diálogo com as possíveis inferências que tenham surgido durante a leitura, um desenho ou uma reescrita ou releitura da história.”
Nix – 4º ano	“Sim! Geralmente de forma coletiva, cada um expondo livremente o que pensa sobre aquela experiência.”
Tálassa – 5º ano	“Sim. Reúno as crianças em um círculo e faço eles debaterem entre si sobre a história do livro.”
Tétis – 5º ano	“Sim! Sempre dou um tempo para eles comentarem sobre a história, faço roda de conversas e quem quiser falar sobre o que escutou fica livre para expressar sobre a leitura.”

Fonte: Questionário *on-line*

Em uma análise geral das respostas do Quadro 9, verifica-se a unanimidade de “sims” em relação à reserva de tempo para que as crianças conversem sobre as histórias lidas. Essa constatação inicial é positiva por si só, uma vez que a conversa é parte indissociável da leitura, sobretudo quando acontece na sala de aula, espaço marcado pelas diferentes formas de interação entre os pares. Assim, quando todas as professoras indicam que proporcionam um momento de conversa, tem-se a revelação de que estão em consonância com a defesa de Bajour (2012, p. 23) sobre tal postura, pois “para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós”.

É interessante observar também que as professoras Deméter, Gaia, Hera, Nix, Tálassa e Tétis utilizam a estratégia da roda de conversa. Essa indicação está explícita na resposta da

professora Hera, quando ela diz que as conversas acontecem: “*Através de rodas de conversas*” e, por sua vez, a professora Nix deixa subtendido ao relatar que ocorrem de: “[...] *forma coletiva, cada um expondo livremente o que pensa sobre aquela experiência.*” Quando se fala sobre a formação de leitores na escola, reunir as crianças no formato circular é uma estratégia válida e necessária, pois, dispostos nesse formato, as crianças se veem e se escutam melhor, assim como visualizam e exploram significativamente o objeto livro em todas as suas dimensões de leitura, isto é, dos elementos paratextuais à história em si.

Portanto, constata-se que todos esses aspectos estão presentes nas respostas das professoras Deméter, Gaia, Hera, Nix, Tálassa e Tétis e, ainda, das professoras Afrodite, Ártemis e Héstita quando elas relatam a conversa dos seguintes modos, respectivamente: “*Buscando dar espaço para que as crianças coloquem suas observações, comentem as conexões que fizeram.*”; “[...] *comentarem sobre a história contada entre eles, o que os alunos mais gostaram na história [...]*”; “[...] *um diálogo com as possíveis inferências que tenham surgido durante a leitura.*” Embora individuais e subjetivas, as respostas se coadunam e, na prática, nos parece que resultam em uma só postura: possibilitar momentos de compartilhamento das interpretações, opiniões e sentimentos das crianças. Logo, tal método está em consonância com o que atesta Chambers (2007a, p. 26-27 – tradução nossa): “falar sobre literatura é compartilhar uma forma de contemplação. É uma maneira de dar forma aos pensamentos, emoções causadas pelo livro e pelos significados que construímos juntos a partir do texto [...]”¹⁴

Outrossim, a professora Atena revela como realiza a mediação de leitura, a partir do seguinte relato: “[...] *fazendo algumas perguntas (o que vocês acharam da história? De qual personagem vocês mais gostaram? Me fale um pouco de como vocês gostariam que terminasse essa história?)*”. O que se constata é que a professora promove o regresso aos textos por meio de questionamentos, permitindo que as crianças retomem partes e/ou elementos da história. Para Chambers (2007a, p. 67 – tradução nossa), essa retomada precisa ser gradual e por meio de formulação de perguntas feitas pelo professor-mediador, de modo que “[...] *ajude os leitores a descobrir e a compartilhar sua própria compreensão [...]*”¹⁵.

Além disso, durante tais momentos promovidos pela professora Atena, a capacidade de escuta precisa ser potencializada, pois à medida que a variedade de interpretações são

¹⁴ “[...] hablar sobre literatura es compartir una forma de contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitadas por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto [...]” (CHAMBERS, 2007a, p. 26-27).

¹⁵ “[...] ayude a los lectores a descubrir y a compartir su comprensión [...]” (CHAMBERS, 2007a, p. 67).

socializadas, é preciso que docente e alunos saibam escutar as falas uns dos outros. Esse é mais um aspecto inerente às conversas pós leitura, haja vista se tratar de circunstâncias em que ocorrem tanto os encontros quanto os desencontros de falas. Logo, é fundamental pregar o que Bajour (2012, p. 25) nomeia de “democracia da palavra compartilhada”, cuja implicatura é “[...] 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.”

É com essa última reflexão que findamos as análises do presente capítulo, o qual, entremeado por dados, teoria e reflexões, objetivou identificar se e como as professoras trabalham a leitura literária na formação leitora dos seus alunos e alunas. Nesse âmbito, cada uma das seis questões formuladas e aplicadas por meio do questionário *on-line* formam um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos que, de modo geral, são materializados pelas 10 (dez) professoras participantes da pesquisa. Consideramos, ainda, que a singularidade própria das suas práticas unem-se e constituem um só resultado: o de formar leitores ávidos por meio da literatura infantil.

É fundamental pontuar que foram ínfimas as ressalvas feitas ao longo do capítulo em relação à determinados aspectos do trabalho desenvolvido por algumas professoras. Na nossa visão, elas são inevitáveis, pois há que se reconhecer que não existe prática docente isenta de defeitos, o que existe, na verdade, são práticas plurais que recebem influências históricas, sociais, culturais e, ainda, subjetivas. Logo, não nos cabe condená-las ou hierarquizá-las em um *ranking* da pior para a melhor, mas sim, por meio do teor desse capítulo, apontar possíveis elementos que merecem ser repensadas e/ou ressignificados, para, assim, ampliar os horizontes teóricos e práticos no que tange à mediação da literatura infantil em sala de aula.

Assim sendo, findamos este capítulo com a certeza de que embora a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja circundada por desafios, isso não significa impossibilidade. Como exemplo, temos o valoroso trabalho realizado pelas 10 (dez) professoras da Escola Municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo, as quais em muito contribuíram com nossa pesquisa. Portanto, os resultados aqui analisados podem ser interpretados como exemplos práticos do quão frutífero é o fomento à leitura literária no espaço escolar.

5 ÚLTIMAS PALAVRAS

*O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
(Manoel de Barros)¹⁶*

Os versos de Manoel de Barros, poeta brasileiro pós-modernista, nos instiga a refletir sobre a potência do imaginário na vida humana, uma vez que, por meio dele, é possível transcender a realidade e tudo o que a ela é inerente. Dentre as mais variadas manifestações artísticas que dão margem para esse imaginário, é a literatura e, especialmente, a literatura infantil que proporciona aos seres humanos de qualquer idade a possibilidade de entrar em contato com outras formas de existência. A escola, portanto, torna-se espaço privilegiado de acesso aos livros literários, cabendo aos docentes desenvolver um trabalho que vise formar crianças leitoras de literatura.

Com base nessa ideia, propusemo-nos a investigar, no âmbito desta monografia, como a formação de leitores por meio da leitura literária é materializada na prática de professoras que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo. Para tanto, desdobramos o nosso objetivo em: a) apontar os efeitos do trabalho com a literatura infantil nos anos iniciais; b) destacar a necessidade de uma prática docente voltada para a formação de leitores; c) identificar se e como as professoras trabalham a leitura literária na formação leitora dos seus alunos e alunas. Assim, munimo-nos das orientações presentes nos documentos oficiais, bem como dos postulados teóricos de diferentes autores e autoras para fundamentar as discussões sobre a leitura de literatura infantil no espaço escolar como uma experiência fundamental a ser possibilitada pela prática docente.

Consecutivamente, pautamos a nossa metodologia de pesquisa em uma abordagem qualitativa, em que o instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário com questões abertas e fechadas. Cabe-nos pontuar que a aplicação de tal instrumento ocorreu de forma remota, isto é, *on-line*, devido às limitações sociais impostas pela pandemia da COVID-19 entre os anos de 2020 e 2021. Diante disso, os sujeitos da pesquisa foram constituídos por 10 (dez) docentes da rede pública e municipal de João Pessoa/PB que atuam em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Lúcia Giovanna Duarte de Melo. Logo, com a pretensão de alcançar o objetivo principal, trilhamos um percurso marcado pelo diálogo entre teoria e prática, nos moldes de uma proposta reflexiva.

¹⁶ Versos do poema de Manoel de Barros presente na sua obra intitulada “Livro sobre nada”, publicada pela Editora Record em 1996.

Por meio dos discursos das professoras participantes da pesquisa, foi possível constatar que elas estão imersas no universo da educação literária, pois, enquanto passo inicial no caminho até a formação de leitores, todas utilizam a literatura infantil em suas aulas. Em paralelo, verificamos que essa constatação é reflexo positivo das formações continuadas vivenciadas por elas na Escola Lúcia Giovanna Duarte de Melo, as quais são promovidas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF), coordenado pela orientadora deste trabalho, isto é, a professora Dra. Daniela Maria Segabinazi. Com isso, percebemos os frutos resultantes da parceria entre Escola e Universidade, que, neste caso, em muito contribui para o aperfeiçoamento profissional das docentes no tocante às áreas da leitura, ensino de literatura infantil e formação de leitores.

A partir da aplicação do questionário *on-line*, nos foi revelado, também, dois aspectos teóricos do trabalho desenvolvido pelas 10 (dez) professoras: a concepção de literatura e a consciência da função por ela desempenhada. Diante dos resultados obtidos, pudemos perceber o reconhecimento dos livros literários como manifestação artística, o que contribui para o processo de legitimação da sua natureza estética. De forma coerente a tal constatação, notamos que, para as professoras, a função dessa literatura está situada entre: permitir o acesso das crianças a um patrimônio artístico e cultural da humanidade; possibilitar a imersão delas no universo ficcional; garantir o contato com a linguagem literária, que é munida de conotação e sensibilidade. Nesse sentido, percebemos apenas um posicionamento contrário, o qual confunde a literatura infantil com os livros paradidáticos, indicando, assim, resquícios de uma histórica e errônea visão que interpreta o texto literário como recurso utilitário e moralizante.

Além disso, foi possível verificar quais pressupostos metodológicos são adotados e, sobretudo, materializados pelas docentes em suas aulas. O primeiro concerne ao tempo dedicado à leitura de literatura infantil, que é reservado de forma unânime e positiva, variando apenas a frequência por elas indicada. O segundo diz respeito à preocupação dessas professoras em, além de ofertar às crianças uma quantidade significativa de títulos, organizar um acervo que preze pela qualidade estético-literária dos livros, por meio da utilização de critérios baseados em: criatividade da narrativa verbal e visual; ludicidade das ilustrações; autoria conhecida pelas professoras e pela turma. É preciso dizer que, ao munir-se desses pressupostos, as professoras seguem dando passos relevantes em direção à formação de leitores.

Outrossim, os dados obtidos por meio do questionário evidenciaram como ocorrem a leitura e a mediação nas aulas das professoras, revelando, novamente, mais dois pressupostos metodológicos de suas práticas. Em consonância com as discussões teóricas presentes neste trabalho, pudemos identificar, em seus discursos, a utilização de diferentes estratégias utilizadas

antes, durante e depois da leitura dos livros, tais como: o ensino das estratégias de compreensão leitora; a preparação de um ambiente literário acolhedor e estimulante; a adoção do método de leitura compartilhada, em que há interação constante entre as crianças, as professoras e as histórias. Concomitantemente, percebemos que as ações nos momentos pós-leitura garantem a ocorrência de conversas literárias, sobretudo por meio das estratégias de roda de leitura e de formulação de perguntas, as quais visam múltiplas interpretações, socialização de sentimentos e de posicionamentos das crianças frente às histórias.

Em se tratando do seu alcance e das suas contribuições, a presente monografia está situada entre “o que foram” e “o que devem vir a ser” os debates em torno de uma prática docente comprometida com a formação de leitores. Isso porque “o que foram” se refere ao resgate e reflexão do trabalho realizado pelas professoras da e na Escola Municipal Lúcia Giovanna, o qual, em um contexto público de ensino, indicam o caminho necessário ao fomento da leitura literária. Por sua vez, “o que devem vir a ser” diz respeito ao que se espera dos docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de tantas outras escolas, no sentido de avançar no supracitado caminho e, assim, legitimar a função humanizadora da literatura. Logo, além de teorizar a prática, este trabalho proporciona às professoras participantes e aos leitores desta monografia subsídios de reflexão, ressignificação e ampliação teórico-prática.

Ademais, compreendemos que mesmo após todo o percurso aqui realizado, a temática está longe de ser esgotada, cabendo às posteriores pesquisas expandir a investigação realizada. Como sugestão e ao mesmo tempo desejo de ampliar as proposições em outra oportunidade, mencionamos a pertinência em executar uma pesquisa com dois diferentes grupos de sujeitos, na tentativa de comparar os resultados próprios de cada contexto. Além disso, torna-se relevante articular as vozes dos docentes (por meio de questionário e/ou entrevista) sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, com a observação de suas práticas, de modo a confrontar os dados e, dessa maneira, expandir os limites da temática. Assim sendo, findamos a presente monografia acreditando que, embora permeada por desafios, a prática docente desempenha um papel decisivo e importante na formação de crianças leitoras de literatura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. et al. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALVES, Maria Edvânia Paulo de Lacerda. **Leitura no contexto escolar: a importância nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2017. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

AMORIM, Germana de Lourdes. **A literatura infantil na construção da prática de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2018. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Editora *Dimensão*, n. 27, maio-jun., 1999. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf>> Acesso em: 05 jun. 2020.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura.** Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BELA, Patrícia de Sousa Sampaio. **A Literatura Infantil, a Formação de Leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Formação Docente.** 2017. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Morrinhos, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In.: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 103-143. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf> Acesso em: 05 abr. 2021

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2020.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARVALHO, Glauciene Araújo de. **A formação do leitor crítico no ensino fundamental I: a literatura infantil na sala de aula.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3087>> Acesso em: 15 mai. 2020.

CAVALCANTE, Vanessa Mikaele dos Santos. **A literatura infantil como recurso didático para o desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública de João Pessoa.** 2018. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018

CHAMBERS, Aidan. **Dime. Los niños, la lectura y la conversación.** Trad. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007a.

CHAMBERS, Aidan. **El ambiente de la lectura.** Trad. Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007b.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática.** 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Trad. Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

FLECK, Gilmei Francisco. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida. **Revista A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 85-103, outubro-dezembro de 2019.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, Cynthia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. Et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2015. E-book. ISBN 978-85-405-0522-3. Disponível em: <<http://elivros.love/book/baixar-livro-critica-teoria-e-literatura-infantil-peter-hunt-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>> Acesso em: 10 jun. 2020.

JORGE, Gilmaria Maria Oliveira; SOUZA, Gleicione Aparecida Dias Bagne de Souza; CARVALHO, Patrícia de. A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADA: da exploração da literatura e do imaginário infantil aos primeiros passos para a formação de leitores nas séries iniciais. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, julho/dezembro 2019.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira Histórias e Histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEITE, Francisca de Freitas. **O ensino de Leitura: perspectivas do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares – São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MUNIZ, Tiago Cordeiro de. **Desafios da leitura no Ensino Fundamental: O que pensam os professores sobre o seu papel na formação de leitores?** 2018. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

NASCIMENTO, Andreia Barbosa; SILVA, Francislayne Firmino Sales da; SILVA, Maria Paula da. **A leitura no ensino fundamental: uma análise do processo de formação de leitores no 3o ano da Escola Municipal São Vicente de Paula no município de Sapé-PB**. 2014. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Revista e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 37-40.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 4 n. 7, p. 22-36, jan -jun. 2010

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PINHEIRO, Fernanda Aparecida Ferreira de; SILVA, Rovilson José da. Literatura Infantil e formação de leitor: um olhar para o aluno do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: Saberes e Práticas da docência, 2018, Londrina. **Anais da V Jornada de Didática e IV Seminário de Pesquisa do CEMAD**. Londrina, 2018, p. 209-214. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/V%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20IV%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20Saberes%20e%20praticas%20da%20docencia/LITERATURA%20INFANTIL%20E%20FORMACAO%20DE%20LEITOR.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REYES, Yolanda. O lugar da literatura na educação. In: **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. Trad. Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do gato, 2012. p. 16-29.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes; PEREZ, Selma Martinez; SILVA, Fernanda Siqueira da. Estratégias de leitura e mediação do professor: o desafio de formar leitores no terceiro ano do

Ensino Fundamental. **Revista Ibero-Americana de estudos em Educação**, São Paulo, v. 11, p. 2414-2429, 2016

SILVA, Claudiane Duarte da; PINTO, Fabiane Andrade da Silva; SOUSA, Maria Suelen Bernardo de. **Caminhos da leitura: teoria e prática na formação de leitores**. 2016. 116 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, Josefa de Lourdes Tinto da. **Literatura infantil: o desenvolver da aprendizagem em crianças na Escola Anayde Beiriz**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, Raquel Monteiro da. **A influência do professor na formação do aluno leitor do texto literário**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em:
<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3212>> Acesso em: 15 mai. 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUSA, Francisca Viturina de. **A importância da leitura para o desenvolvimento do hábito leitor**. 2017. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

TAVARES, Shirley Patrícia da Silva. **O incentivo à leitura literária na formação de leitores: proposta de um projeto de leitura**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em:
<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2940>> Acesso em: 16 mai. 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

APÊNDICE

Pesquisa sobre a formação de leitores por meio da literatura infantil na prática de professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Prezada professora, me chamo Stéfane de Almeida dos Santos, sou graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O presente questionário, por sua vez, é parte da minha pesquisa monográfica do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo título é “A leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: caminhos entre a prática docente e a formação de leitores”. O objetivo do questionário é verificar se e como as professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalham a leitura literária na formação leitora dos seus alunos.

Dessa forma, o presente questionário está dividido em dois momentos. No primeiro momento, as perguntas são direcionadas à coleta de informações sobre o seu perfil e atuação profissional. No segundo momento, as perguntas focalizam em aspectos da sua prática docente no âmbito da formação de leitores por meio do uso da literatura infantil.

Saliento que as informações e as respostas aqui registradas pela senhora terão absoluto sigilo, sendo utilizadas apenas para a construção da pesquisa. Do mesmo modo, a sua identidade será absolutamente preservada, não sendo divulgado nome e e-mail. Assim, para fins de formalização, antes mesmo de iniciar o questionário, será necessário o seu aceite às condições aqui mencionadas. Feito isso, pedimos que leia e responda as questões com a máxima atenção possível. Agradecemos desde já!

NOME:

E-MAIL:

() Aceito participar da pesquisa.

() Permito que as minhas respostas sejam utilizadas unicamente no âmbito da construção do trabalho.

PARTE I – INFORMAÇÕES SOBRE O PERFIL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Maior nível de formação:

() Magistério (antigo Ensino Médio na modalidade normal)

() Graduação

Curso: _____

() Mestrado

Área: _____

() Doutorado

Área: _____

2. Ano em que atua:

- 1º ano do Ensino Fundamental
- 2º ano do Ensino Fundamental
- 3º ano do Ensino Fundamental
- 4º ano do Ensino Fundamental
- 5º ano do Ensino Fundamental

3. Já participou de formações continuada (oficinas, minicursos, palestras, cursos de curta duração, etc.) sobre a literatura infantil e/ou a formação de leitores?

- Sim
- Não

4. Costuma utilizar a literatura infantil nas suas aulas? Caso a resposta seja sim, prossiga para a segunda parte do questionário. Caso a resposta seja não, agradecemos a sua atenção e participação.

- Sim
- Não

PARTE II – FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS E A PRÁTICA DOCENTE

1. Na sua opinião, há diferença entre livros de literatura infantil, livros paradidáticos e livros didáticos? Justifique.
2. A senhora acredita que os livros de literatura infantil desempenham um papel importante na formação dos seus alunos e alunas? Se sim, por quê?
3. A senhora costuma dedicar quanto tempo das suas aulas para a prática da leitura de literatura infantil?
4. Qual(is) critério(s) a senhora utiliza para escolher os livros literários a serem lidos?
5. Qual(is) estratégia(s) e/ou metodologia(s) a senhora costuma adotar durante as práticas de leitura literária?
6. Após os momentos de leitura literária com a turma, a senhora costuma dedicar um tempo para que as crianças possam conversar sobre as histórias? Se sim, como isso acontece?