

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

LIS DE FÁTIMA FERNANDES SOLER

**A LITERATURA INFANTIL E A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA - MG**

UBERLÂNDIA – MG
2025

LIS DE FÁTIMA FERNANDES SOLER

**A LITERATURA INFANTIL E A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: “Saberes e Práticas Educativas”.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva

UBERLÂNDIA - MG

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S685L Soler, Lis de Fátima Fernandes, 1967-
2025 A literatura infantil e a apropriação da linguagem escrita [recurso eletrônico] : concepções de professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Uberlândia - MG / Lis de Fátima Fernandes Soler. - 2025.

Orientadora: Fernanda Duarte Araújo Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5135>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Fernanda Duarte Araújo, 1979-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408

**A LITERATURA INFANTIL E A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA:
CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva-UFU

Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena-UFU

Profa. Dra. Janaína Cassiano Silva-UFCAT

UBERLÂNDIA - MG

2025

Dedico este trabalho à minha família querida, base de amor e sustentação da minha vida, aos meus pais, ao meu querido esposo, aos meus filhos, ao meu neto que está a caminho, aos meus irmãos e sobrinhos, e a Deus, fonte eterna de sabedoria e amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda a minha vida e, em especial, por, na sua infinita misericórdia, me permitir esta experiência de fazer o Mestrado numa universidade pública, sonho juvenil que aconteceu neste momento em que a maturidade e os tantos caminhos percorridos tornam ainda mais especial esta conquista.

Por ter nascido num lar amoroso, que oportunizou tantas vivências educativas fundamentais para minha formação humana.

Aos meus pais Ataíde e Lusía, pela educação que me formou e aos meus irmãos Thaís, Laís e Miguel, pela infância feliz e harmoniosa, bem como pelo apoio de todos os familiares durante a minha vida. Reverencio à minha mãe, professora alfabetizadora, modelo inspirador durante toda minha vida.

Ao meu amado esposo Luís Gustavo, companheiro de lutas e aprendizados, e por termos construído juntos a família que sonhávamos.

Aos meus filhos Caroline e Bruno, fontes de amor e esperança, que realizaram o meu sonho da maternidade. Agradeço, ainda, pela possibilidade de vivenciar e compartilhar momentos ímpares, desde o nascimento, o crescimento, os sonhos e as alegrias da infância, as descobertas da adolescência promissora, e por vê-los agora se tornarem pessoas tão especiais, seguindo também trajetórias de vidas iluminadas.

Agradeço ainda a nova semente de luz e amor que a vida está me oferecendo: meu neto Gabriel que está a caminho, anunciando muita esperança no porvir.

Às professoras da Rede Municipal de Uberlândia, que me permitiram entrevistá-las e compartilharam carinhosamente suas reflexões.

À minha querida orientadora Dra. Fernanda Duarte, por toda a paciência que teve comigo, pelas orientações que fundamentaram minha pesquisa, pelo estímulo, pelo cuidado, amor e suavidade com que conduziu todo o processo, demonstrando na prática que a educação pode ser humanizadora em todas as instâncias, inclusive na pós-graduação.

Aos demais professores e professoras que direcionaram minha formação durante o Mestrado, especialmente à Dra. Adriana Pastorello Arena e à Dra. Janaina Cassiano Silva, por tantas orientações e direcionamentos na qualificação.

A todos os pesquisadores e a todas as pesquisadoras de ontem e de hoje, com os quais tanto dialoguei mentalmente na construção do meu aprendizado, debatendo minhas concordâncias e discordâncias, dando um significado tão especial à minha vida. Em especial, agradeço à professora Dra. Adriana Pastorello Arena e ao professor Dr. Dagoberto Arena pelos

direcionamentos encontrados em várias de suas obras e pela oportunidade de participar do curso de extensão “Alfabetização Humanizadora”, fundamental na construção teórica da pesquisa.

Agradeço ainda pelo aprendizado construído na participação dos grupos de pesquisa GEPLI, coordenado pela minha orientadora Professora Dra. Fernanda Duarte e pela Professora Dra. Camila Turati, e no Lecturi, coordenado pelas professoras Dra. Valéria Aparecida Resende e Dra. Adriana Pastorello Arena.

Também reverencio a todos com quem aprendo e cresço em todos os dias da minha existência: a todos os professores e professoras, educadores e educadoras que influenciaram minha educação, desde a tenra infância até hoje, dentro e fora dos bancos escolares. Considero todos eles como emissários divinos que conduzem e iluminam a minha caminhada.

A todos, meu carinho, meu amor e minha enorme gratidão!

RESUMO

A literatura infantil é parte fundamental na alfabetização de crianças do século XXI, tendo como concepção a apropriação da linguagem escrita de forma ampla, considerando que a criança, muito além de aprender a leitura e a escrita, também se apropria do legado sócio-histórico-cultural. Esta concepção tem respaldo no processo de alfabetização humanizadora, que concebe a apropriação da escrita e da leitura através de enunciados reais, que fazem sentido para a criança. A pesquisa foi desenvolvida a partir da matriz teórica da Psicologia Histórico-Cultural e da Filosofia da Linguagem provenientes desta concepção, apresentadas, em especial, por Vigotski e Bakhtin. Para responder a questão: Quais são as concepções das professoras que atuam na alfabetização de crianças da Rede Municipal de Uberlândia/MG sobre o trabalho com literatura infantil durante o processo de alfabetização das crianças?, convidamos professoras da rede municipal de ensino de Uberlândia e fizemos entrevistas semiestruturadas, utilizando a metodologia de pesquisa qualitativa. A pesquisa teórica resultou na constatação que a alfabetização humanizadora projeta-se como caminho inquestionável para a educação no século XXI. As entrevistas apresentaram profissionais que se desdobram no cumprimento das diretrizes municipais exigidas dentro de uma proposta centrada na metodologia fonológica, muitas vezes engessando a prática pedagógica com material didático unificado e cronograma extenso, além de não terem bibliotecas, espaços literários e acervos organizados à sua disposição. Este cenário contribui com o afastamento do cotidiano escolar da utilização da literatura infantil, mas, com resistência e profissionalismo, as professoras demonstraram superar os obstáculos e utilizar a literatura e os diversos gêneros do enunciado com a compreensão da necessidade de introduzir a criança na cultura escrita. A partir da análise das entrevistas, apresentadas em paralelo com as bases da alfabetização humanizadora, espera-se contribuir com reflexões que justifiquem a urgência de disseminar uma proposta da alfabetização baseada na consciência gráfica, que forma leitores que compreendem o que lêem e se tornem sujeitos conscientes das suas potencialidades.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização humanizadora; apropriação da linguagem escrita; enunciado; Filosofia da Linguagem; literatura infantil; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Children's literature constitutes a fundamental component in the literacy process of 21st-century children. Its primary objective is the comprehensive appropriation of written language, recognizing that, beyond acquiring reading and writing skills, children also assimilate the socio-historical and cultural legacy embedded in language. This perspective aligns with the principles of a humanizing literacy approach, which emphasizes the acquisition of reading and writing through meaningful, real-life utterances that hold significance for the child. The study is theoretically grounded in the framework of Historical-Cultural Psychology and the Philosophy of Language derived from this perspective, particularly as advanced by Vygotsky and Bakhtin. To address the research question — What are the perceptions of teachers working in the literacy process of children in the municipal education system of Uberlândia/MG regarding the use of children's literature during literacy instruction? — teachers from Uberlândia's municipal education network were invited to participate in semi-structured interviews, employing qualitative research methodologies. The theoretical investigation revealed that a humanizing literacy approach emerges as an imperative pathway for education in the 21st century. The interviews revealed the challenges faced by educators who strive to comply with municipal guidelines that emphasize a phonics-centered methodology, often constraining pedagogical practices through standardized materials and rigorous schedules. Furthermore, the absence of libraries, literary spaces, and organized collections further impedes the integration of children's literature into classroom activities. This scenario fosters a detachment from the regular use of children's literature within the educational setting. Nonetheless, with resilience and professionalism, the teachers demonstrated their ability to overcome these barriers, incorporating literature and diverse speech genres to facilitate children's meaningful engagement with written culture. Through the analysis of the interviews, juxtaposed with the foundational principles of humanizing literacy, the study seeks to contribute to critical reflections that underscore the urgency of disseminating a literacy model grounded in graphic awareness. This approach aims to develop readers who not only comprehend texts but also become conscious agents, fully aware of their potential and capabilities.

KEYWORDS: humanizing literacy; appropriation of written language; utterance; Philosophy of Language; children's literature; Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE GRAVURAS

Figura 1 - Páginas elaboradas por Caroline Soler Martins, aos 6 anos, em 1999, compondo o livro escrito em conjunto com seus colegas de sala, no terceiro período.....	16
Figura 2 - Página elaborada por Bruno Soler Martins, aos 6 anos, em 2002, compondo o livro escrito em conjunto com seus colegas de sala, no terceiro período	17
Figura 3 - Capa e página 1 do minilivro Lulu e a Lua, de Denise Rochael.....	94
Figura 4 - Páginas 2, 3 e 4 do minilivro Lulu e a Lua, de Denise Rochael	95
Figura 5 - Página 5 do minilivro Lulu e a Lua, de Denise Rochael.....	95
Figura 6 - Página 6 do minilivro Lulu e a Lua, de Denise Rochael.....	95
Figura 7 - Capa do livro Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta, de Dago Arena.....	96
Figura 8- Páginas 16 e 17 do livro Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta, de Dago Arena.	96
Figura 9- Páginas 24 e 25 do livro Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta, de Dago Arena.	97
Figura 10 - Páginas 66 e 67 do livro Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta, de Dago Arena	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil das professoras	73
Quadro 2 - Levantamento se as professoras gostam de trabalhar com alfabetização.....	146
Quadro 3 - A alfabetização na formação das professoras	147
Quadro 4 - Formação das professoras quanto à literatura infantil.....	148
Quadro 5 - Literatura no planejamento pedagógico	149
Quadro 6 - Literatura e processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças	151
Quadro 7 - Experiências narradas pelas professoras com literatura na sala de aula	153
Quadro 8 - As bibliotecas das escolas	156
Quadro 9 - Acesso e conhecimento do acervo literário.....	158
Quadro 10 - Espaços literários na escola além da biblioteca	160
Quadro 11 - Projetos literários das escolas onde as professoras atuam	162
Quadro 12 - Modalidades utilizadas no dia a dia com a prática literária	164
Quadro 13 - Dificuldades e desafios para o trabalho com literatura	165
Quadro 14 - Mensagem final	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BANESPA	Banco do Estado de São Paulo
CEF	Caixa Econômica Federal
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPLI	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias
MEC	Ministério da Educação
NAHum	Núcleo de Alfabetização Humanizadora
Pacto	Pacto pela Alfabetização de Uberlândia
PFA	Programa de Fortalecimento da Aprendizagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RME	Rede Municipal de Ensino
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Uma história de letras e de livros	15
1.2	O sonho não acabou	16
1.3	Apropriação da linguagem escrita nos dias atuais	19
1.4	Pensando o processo de apropriação da linguagem na trajetória da criança.....	22
1.5	Como a pesquisa foi organizada	25
2	A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA	28
2.1	Principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural	29
2.2	A construção do pensamento e da linguagem e as fases do Desenvolvimento infantil	31
2.2.1	Vigotski e a construção do pensamento e da linguagem	31
2.2.2	Periodização	34
2.3	A Psicologia Histórico-Cultural e a apropriação da linguagem escrita	39
2.3.1	Considerações sobre a pré-história da linguagem escrita	39
2.3.2	A criança na fase de transição da brincadeira para a atividade de estudo	41
2.3.3	A atividade de estudo e a aprendizagem da linguagem escrita	44
3	APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA SEGUNDO A FILOSOFIA DA LINGUAGEM	48
3.1	Filosofia da linguagem: Contribuições do círculo de Bakhtin	48
3.1.1	O enunciado	49
3.1.2	O enunciado e a apropriação da linguagem escrita	52
4	LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO: POSSÍVEIS DIÁLOGOS	57
4.1	Alfabetização humanizadora: princípios e conceitos	57
4.2	Caminhos da literatura infantil ontem e hoje	61
4.3	A literatura e suas possibilidades para o processo de formação humana ...	64
5	A literatura infantil no trabalho das professoras: análise construída a partir de palavras, conceitos e emoções	68
5.1	A construção da pesquisa	68
5.2	A trajetória da pesquisa e a construção de novas aprendizagens	71

5.3	Conhecendo as entrevistadas	72
5.4	Concepções de Literatura Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita num contexto histórico determinado pelo “Pacto de Alfabetização”	78
5.5	Leitura, escrita e literatura na perspectiva da Alfabetização Humanizadora	86
5.6	Olhares sobre os espaços dos livros literários nas instituições educativas ..	107
5.7	Desafios, expectativas, sugestões e mensagens das professoras	125
5.8	Concepções emergentes nos enunciados das entrevistas	129
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .	141
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	143
	APÊNDICE C - Quadros com dados da pesquisa	146
	ANEXO – PARECER CONSUBISTANCIADO DO CEP.....	169

1 INTRODUÇÃO

1.1 Uma história de letras e de livros

Logo na primeira infância, no início dos anos de 1970, embora naquela época não fosse tão comum o acesso à literatura infantil¹, meu pai, toda vez que retornava de suas viagens a trabalho, nos presenteava (a mim e às minhas irmãs) com belos e ilustrados contos de fadas que vinham acompanhados de disquinhos coloridos que ouvíamos na nossa pequena vitrola até riscar, acompanhando a “leitura” das belas ilustrações.

A partir deste referencial, brincávamos, encenávamos e cantávamos, repetindo as melodias que permeavam as narrativas, bem como reproduzindo as falas das personagens. Foram momentos de intenso deleite que se fixaram na memória que o passar dos anos não apagam.

Já minha mãe, professora alfabetizadora, era uma excelente contadora de histórias, aguçando nosso interesse por toda a magia que viríamos a encontrar nos livros. Assim, as letras e as palavras eram promessas de estradas para mergulhar neste mundo no qual conheceríamos outras realidades e outras culturas.

Com cinco anos, em casa mesmo, eu recortava espontaneamente letras, números e outros caracteres de jornais e revistas, e ia consultando os adultos da família na expectativa de formar minhas primeiras palavras. Assim, quando, aos 6 anos de idade, ingressei na primeira série escolar, já tinha as primeiras noções de escrita e leitura. No dizer orgulhoso da minha mãe, me alfabetizei sozinha. Ela estava enganada: o meio em que vivi me forneceu os recursos para a alfabetização, me permitindo construir o acesso à linguagem escrita.

A leitura de livros e o prazer de escrever permearam toda a minha fase escolar. Lembro-me da alegria que foi ganhar da “tia Cida”, quando estava na segunda série, no meu aniversário de oito anos, o livro *A menina que parou de chorar*. Já se passaram quase 50 anos e ainda me recordo da capa dura, com ilustrações brilhantes e o olhinho da menina que se movimentava... Com certeza, fora o livro mais lindo que eu já tinha visto! Antes de ler, já vibrava meu coração de criança, numa alegria imensa, que desprezava os brinquedos e demais presentes que ganhara na ocasião.

¹ Conforme Abrantes (2020), utilizaremos a nomenclatura literatura infantil, apesar de conhecer e concordar com algumas controvérsias em relação a essa denominação. Segundo o autor, alguns posicionamentos afirmam que o termo “infantil” caracterizaria uma diminuição da importância da obra que, na realidade, é literária e outros abordam que a definição de literatura destinada à criança somente pode ocorrer *a posteriori* na medida em que crianças se interessam por determinados trabalhos.

Também me recordo, uns dois anos depois, do dia em que saímos para passear em família e meu pai nos levou à banca de revistas para escolhermos revistinhas em quadrinhos, como fazia de vez em quando. Eu vi um livro que sorriu para mim, já que anunciavam na televisão uma novela com o título: O meu pé de laranja lima². O livro era bem caro para nossas possibilidades da época, mas meu pai autorizou. Pulei de alegria. Depois, chorei de emoção com a narrativa de Vasconcelos, sofrendo e sorrindo com a história de Zezé e do seu querido Portuga.

Tive uma infância simples, com poucas possibilidades de viagens, que se restringiam a visitas familiares ou a pequenos passeios em cidades litorâneas próximas. Minhas grandes viagens foram percorridas nas ondas fantásticas da literatura.

Minha adolescência também foi permeada por livros. Naquela época morava na capital paulista e era frequentadora assídua da Biblioteca Municipal da Rua Arco Verde, hoje denominada Biblioteca Alceu de Amoroso Lima³. Além do prazer da leitura, escrevia textos e poesias e participava (com sucesso) de concursos de redação.

Foi esta paixão pela literatura que me fez decidir entre a graduação de Matemática, de que também sempre gostei muito, e Letras. Após o técnico em Magistério, optei por ingressar no curso de Língua e Literatura Portuguesa, na PUC de São Paulo. Mais tarde, também faria graduação em Pedagogia.

Durante a primeira graduação, minha família se mudou para o interior de São Paulo e eu acompanhei meus pais, abandonando meu posto de professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo e transferindo a faculdade, na expectativa de dar continuidade na mesma área de trabalho e estudo.

Mas a vida dá voltas...

Nesta época não consegui colocação no magistério e, antes de terminar a graduação, tive oportunidade de ingressar, através de concurso público, no Banco do Estado de São Paulo, BANESPA, onde trabalhei por 17 anos. Posteriormente, passei em outro concurso na mesma área e fui para a Caixa Econômica Federal (CEF), onde trabalhei até me aposentar em 2019.

² VASCONCELOS, José Mauro. **O meu pé de laranja lima**. São Paulo: Melhoramentos, 2017.

³ De acordo com o site da Secretaria de Cultura de SP, a Biblioteca municipal foi inaugurada em dezembro de 1979, no Bairro Pinheiros em São Paulo, SP. Posteriormente, em janeiro de 2008, pelo Decreto nº 49.172, passou a denominar-se Biblioteca Pública Alceu Amoroso Lima e em dezembro de 2016, pelo Decreto nº 57.528, Biblioteca Pública Municipal Alceu Amoroso Lima.

Disponível em:

https://capital.sp.gov.br/web/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_a_l/alvaroguerra/
Acesso em: 13 jan. 2025.

Adaptei-me à outra carreira, mas sempre conservei uma inquietude em relação à Educação, como um sonho não realizado...

1.2 O sonho não acabou

Figura 1 - Páginas elaboradas por Caroline Soler Martins, aos 6 anos, em 1999, compondo o livro escrito em conjunto com seus colegas de sala, no terceiro período



Fonte: Livro “A ZEBRA E O PÓ MÁGICO”, digitalizado pela pesquisadora.

Tive a felicidade de ter dois filhos, Caroline e Bruno, e acompanhar com alegria e emoção todo o desenvolvimento deles, desde crianças, adolescentes até os dias atuais.

Uma experiência que me deixou muito feliz foi acompanhar, no processo de alfabetização dos dois, cada um a seu tempo, a participação deles na escrita de um livro de literatura infantil em conjunto com os colegas de sala, dentro de projetos desenvolvidos na escola.

Figura 2 - Página elaborada por Bruno Soler Martins, aos 6 anos, em 2002, compondo o livro escrito em conjunto com seus colegas de sala, no terceiro período



Fonte: Livro “UMA AVENTURA NO SÍTIO DO PICAPAU AMARELO”, digitalizado pela pesquisadora.

A atividade dos meus filhos me fazia rememorar meus dias de infância, com o desejo de me tornar escritora, fazendo caderninhos de poesia, participando de concursos de redação... Seria tão bom que todas as crianças vivenciassem estas e outras ricas experiências com a escrita e a leitura literária...

Nesta fase da minha vida, a carreira administrativa me absorvia os dias úteis, mas em atividades voluntárias e religiosas, eu atuava com a educação de crianças.

Embora parecesse que o sonho de trabalhar diretamente com a educação tivesse se perdido na juventude, logo que entrei na CEF, soube da existência de uma área ligada à educação popular, tendo como pré-requisito a formação em algumas áreas profissionais, dentre as quais, Pedagogia. Assim, busquei, num processo seletivo interno, me encaminhar para esta área. Atuei durante 10 anos em políticas públicas de habitação de interesse social, como técnica em projetos sociais. Nesta atuação, pude ver de perto, na realidade das famílias de baixa renda, o impacto social e econômico da estrutura educacional brasileira.

Tive oportunidade de contribuir na prática com a implementação de ações advindas das políticas públicas de habitação, auxiliando na educação das famílias, no acesso delas a conhecimentos emancipadores e libertadores. Mas percebia ser necessário mais do que isto, uma vez que estas políticas abrangem o indivíduo já na vida adulta, após um percurso de vida de muita exclusão, muito sofrimento e desalentador.

Se na infância fossem priorizadas melhores condições de acesso à leitura, aos livros e à escrita, como foi na minha infância e dos meus filhos, com certeza suas histórias de vida seriam muito diferentes...

Isto me trouxe outra inquietação, um desejo enorme de não parar minha carreira profissional com a aposentadoria na CEF. Então, com mais de 50 anos de idade, resolvi retomar meus estudos e meus sonhos de contribuir na pesquisa e na disseminação de propostas educativas que colaborem no processo de apropriação da linguagem escrita a partir da inserção no mundo literário.

Ao adentrar o Mestrado no Programa de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com o desejo intenso de adquirir novos e atualizados conhecimentos que contribuíssem para a fomentação de trabalho com crianças na fase de alfabetização, fui surpreendida desde a primeira entrevista com minha orientadora por uma possibilidade de pesquisa que contribuiu para um novo sonho, o da alfabetização humanizadora.

A utilização deste termo foi construída a partir de estudos e trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Alfabetização Humanizadora⁴ (NAHum). Esta alfabetização, convergindo com meus sonhos iniciais, advindos da infância e da adolescência imersa na literatura e da maturidade envolvida nos trabalhos sociais, me instigou a produzir uma pesquisa que vai ao encontro do meu propósito de construir reflexões sobre o processo de alfabetização das crianças.

A partir desta história de vida e das razões acima expostas, minha pesquisa busca encontrar, ao ouvir professoras da rede pública municipal de Uberlândia, as experiências já existentes e, além disso, objetiva conectar e entrelaçar essas práticas com a perspectiva da alfabetização humanizadora, além de apresentar reflexões sobre o processo de apropriação da linguagem escrita e do incentivo à imersão na literatura a partir de estudos que envolvem a Psicologia Histórico-Cultural e a Filosofia da Linguagem.

⁴Segundo site do grupo, o núcleo é composto por “um grupo de educadores interessados, por um lado, fazer avançar os estudos sobre alfabetização que propiciem, notadamente às crianças pobres do Brasil, condições para a apropriação de atos de ler e de escrever que promovam o seu desenvolvimento intelectual. De outro, queremos abrir trincheiras de resistência contra as políticas públicas que visam a desumanizá-las”. Disponível em: <https://nahumlescrever.com.br/sobre/> Acesso em: 13 jan. 2025.

1.3 Apropriação da linguagem escrita nos dias atuais

Escrever é a minha grande alegria! [...] Já tenho 71 anos. É preciso escrever porque a arte é longa e a vida é breve.

Sou um esteta. Diz Alberto Caeiro que o mundo é para ser visto, e não para pensarmos nele.

Nos poemas bíblicos da criação está relatado que Deus, ao fim de cada dia de trabalho, sorria ao contemplar o mundo que estava criando: tudo era muito bonito. Os olhos são a porta pela qual a beleza entra na alma. Meus olhos se espantam com tudo que veem.

Sou místico. Ao contrário dos místicos religiosos que fecham os olhos para verem Deus, a Virgem e os anjos, eu abro bem os meus olhos para ver as frutas e legumes nas bancas das feiras. Cada fruta é um assombro, um milagre. Uma cebola é um milagre. Tanto assim que

Neruda escreveu uma ode em seu louvor: "Rosa de água com escamas de cristal...". Vejo e quero que os outros vejam comigo. Por isso escrevo. Faço fotografias com palavras. Diferentes dos filmes, que exigem tempo para serem vistos, as fotografias são instantâneas.

Minhas crônicas são fotografias. Escrevo para fazer ver.

Uma das minhas alegrias são os e-mails que recebo de pessoas que me confessam haver aprendido o gozo da leitura lendo os textos que escrevo. Os adolescentes que parariam desanimados diante de um livro de 200 páginas sentem-se atraídos por um texto pequeno de apenas três páginas. O que escrevo são como aperitivos. Na literatura, frequentemente, o curto é muito maior que o comprido. Há poemas que contêm todo um universo.

Mas escrevo também com uma intenção gastronômica. Quero que meus textos sejam comidos pelos leitores. Mais do que isso: quero que eles sejam comidos de forma prazerosa. Um texto que dá prazer é degustado vagarosamente. São esses os textos que se transformam em carne e sangue, como acontece na eucaristia.

Sei que não me resta muito tempo. Já é crepúsculo. Não tenho medo da morte. O que sinto, na verdade, é tristeza. O mundo é muito bonito! Gostaria de ficar por aqui... Escrever é o meu jeito de ficar por aqui. Cada texto é uma semente. Depois que eu for, elas ficarão. Quem sabe se transformarão em árvores! Torço para que sejam ipês-amarelos...

Rubem Alves⁵

⁵ ALVES, Rubem. **Um céu numa flor silvestre**. Campinas: Verus Editora, 2005, p. 75 e 76.

O despontar da terceira década do século XXI traz ampla reestruturação de toda uma sociedade.

Crianças nascidas neste novo século encontram um planeta fortemente estruturado em tecnologias digitais. A grande maioria dos habitantes planetários reside no centros urbanos, afastados do contato com a natureza e da produção do próprio alimento.

Na passagem para o novo século, as instituições assimilaram novos modelos de organização. Os núcleos familiares se reduziram, a forma de interação entre as pessoas de todas as idades também se modificou.

O acesso aos aparelhos móveis se intensificou mundo afora, e nos lares brasileiros foi banalizado a ponto de encontrarmos crianças cada vez mais novas acessando-os. Os novos contatos não se restringem às parafernalias tecnológicas; tudo se torna mais acessível, mais veloz, mais descartável.

As tecnologias digitais dissipadas pelas mais variadas áreas de atuação apontam para a necessidade de revermos e repensarmos diversos paradigmas. Nesta revisão, precisamos considerar que a forma de transmissão sócio-histórico-cultural, que sempre aconteceu em todas as gerações que antecederam à nossa, também será passadas de modo diferente, uma vez que os novos tempos e as novas tecnologias imprimem essa diversidade também à forma de transmissão e absorção do conhecimento.

Entendemos que a educação precisa levar em consideração este novo contexto, pois no século XXI as crianças se apropriam da herança cultural dentro de um novo paradigma, levando-nos a refletir sobre tudo que acessam direta e indiretamente desde o berço. Percebe-se que, em geral, o acesso à língua materna acontece mais cedo, que a estimulação de todos os sentidos do bebê é mais precoce e a partir daí se sucedem as demais apropriações. Desde bebês, as novas crianças já podem ser estimuladas com os mais diversos brinquedos e apresentadas às primeiras obras literárias. Neste sentido, Arena (2024, p. 23) destaca que

Encontrar um novo modo de ensinar e de aprender, de acordo com as alterações culturais e comportamentais do homem do século XXI, é o desafio para educadores que se colocam ao lado dos dominados, dos oprimidos e dos marginalizados de sempre, porque a elite econômica e conservadora afia constantemente suas armas e reconfigura suas estratégias de combate .

Diante deste cenário, muitas coisas precisam ser consideradas. O foco neste trabalho é um convite à reflexão sobre a importância da literatura como um direito, às novas formas de

assimilação cultural e suas conexões com uma apropriação da linguagem escrita de forma coerente com o novo tempo.

Paralelamente, também é necessário pensar como as profissionais de educação podem estabelecer um trabalho pedagógico que faça sentido para as crianças desta nova era e que consiga auxiliá-las a se apropriarem de forma humanizada, solidária e transformadora de toda uma história e uma cultura, todo um passado que foi responsável pela semeadura do momento em que vivemos.

A literatura carrega a história de um passado que precisa chegar à vida presente das crianças do nosso tempo. Corroborando Cândido (2023), observa-se que a literatura é um direito humano:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (Cândido, 2023, p.189).

Antes de se preconizar o direito à literatura, faz-se importante pensar na sua forma de apropriação, em especial, pelas crianças: é preciso que a literatura chegue de uma forma que faça sentido à vida delas. Avançando mais ainda, ressalta-se que todas as crianças tenham a oportunidade de compreender a função social da escrita e que o encontro entre a criança e a literatura aconteça num processo que contribua para a formação de leitores literários.

Entende-se também que a aproximação da leitura nesta vertente caminha ao lado do desejo e necessidade interior de se manifestar através da linguagem escrita, convidando a criança a se apropriar da escrita com suas diversas funções e sentidos.

Da urgente necessidade de se divulgar uma alfabetização humanizadora, pautada no direito à literatura, que faça sentido à criança do século XXI e que dialogue e fortaleça a professora⁶ que conduzirá este processo, surge a problemática desta dissertação.

Buscando amparo no ideário da Psicologia Histórico-Cultural e nas teorias da linguagem que se estabelecem a partir desta corrente, dialogamos com professoras dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia com a finalidade de se estabelecer reflexões

⁶Ao considerar que o maior número de profissionais da educação que atuam na alfabetização é composto por mulheres, optamos por utilizar o gênero feminino “professora”.

que visam a contribuir com a apresentação de novos caminhos a serem trilhados no momento histórico-cultural que hoje vivenciamos, e desta forma auxiliar o processo de apropriação da linguagem escrita da nova geração.

1.4 Pensando o processo de apropriação da linguagem na trajetória da criança

"O essencial é invisível aos olhos"

Antoine de Saint-Exupéry

A criança, desde pequenina, começa fazer sua leitura de mundo, nas descobertas que realiza ao decifrar imagens, sentir odores, realizar diversas percepções táteis, ouvir e compreender sons, sorver sabores agradáveis ou não.

Muitas destas descobertas encantam suas famílias, enquanto outras tantas passam despercebidas aos olhos dos adultos, mas, com certeza, todas as experiências têm um significado, pois, a partir do reconhecimento de todas estas possibilidades, a criança vai desvendando símbolos e construindo relações de significado para tudo que lhe é apresentado, mediada por aqueles que a orientam na convivência social. Estas assimilações vão construindo sua imagem de mundo, sua essência e sua relação emocional com o meio. Silenciosa e intrinsecamente, estabelece a sua essência, que é ao mesmo tempo única e coletiva.

Nos primeiros anos de vida, a leitura de mundo será construída cognitiva, psíquica e emocionalmente a partir de várias experiências, como poeticamente Freire (1989) descreve no relato das suas memórias:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto - em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (Freire, 1989, p.9).

Após estes primeiros anos, chega o momento da consolidação da apropriação da linguagem escrita, que promoverá a entrada num universo de novas possibilidades de leitura de mundo, bem como novas formas de expressão e comunicação. A leitura e a escrita promoverão o processo de intensificação da humanização da criança, para a qual abrir-se-á novo leque de

compreensão de mundo, entendimentos e relações sociais. A nova aquisição cognitiva também representará muito para seu desenvolvimento emocional.

Ao mesmo tempo que a apropriação da linguagem escrita representará um grande passo no desenvolvimento da criança, esta enfrentará um grande desafio, visto ser a linguagem um instrumento cultural complexo, fruto de um sistema que pressupõe o domínio de símbolos, signos, representações, associações e abstrações construídas histórica e culturalmente.

Para a criança se apropriar e dominar este sistema tão complexo, faz-se necessário o acesso a recursos variados que possibilitem a compreensão dos diversos enunciados e a elaboração mental das transmissões culturais recebidas, estruturando desta forma sua compreensão da linguagem escrita. Assim, além dos recursos oferecidos e assimilados pela criança na convivência familiar, cabe à escola e às professoras promoverem uma série de mecanismos para que ela construa esta nova forma de representação.

Importante destacar que na apropriação dos atos culturais de ler e escrever, a literatura infantil, ao trabalhar com linguagem, imagens, signos e estética, tem o grande potencial de instigar o desejo e a curiosidade, estabelecer conexões e simbologias, retratar vivências da cultura em que se insere e o conhecimento histórico. Ela aparece como um importante caminho para a criança na ampliação da sua leitura de mundo, abrindo-lhe a possibilidade de extrapolar as fronteiras do seu universo cotidiano, ao lhe apresentar novos conhecimentos acerca de relações sociais diversas, ambientes e objetos até então desconhecidos. Favorece, ainda, a imaginação e a criatividade, a construção de reflexões e inferências, possibilitando-lhe desenvolvimento cognitivo e emocional.

Neste contexto, a professora alfabetizadora tem papel primordial, tanto na apresentação da literatura infantil para a criança quanto na condução de atividades de estudo direcionadas ao conhecimento ainda não desenvolvido, estimulando a leitura literária, sua compreensão e sua utilização como referência em novas formas de expressão, através da linguagem escrita.

Para realizar atividades integradas de literatura infantil nas turmas de alfabetização, faz-se necessário que a professora tenha uma série de condições para sua promoção. Elencamos como condições consideradas necessárias o reconhecimento da importância da literatura infantil no processo de alfabetização, a formação inicial e continuada das profissionais envolvidas, o acesso à biblioteca escolar e/ou do material literário tanto pelas professoras quanto pelas crianças, além da inserção de atividades de literatura infantil no planejamento escolar.

Diante da concepção do acesso à literatura como requisito imprescindível na apropriação da linguagem escrita, além da perspectiva de uma alfabetização humanizadora, esta pesquisa propõe a seguinte questão: *Quais são as concepções das professoras que atuam na*

alfabetização de crianças da Rede Municipal de Uberlândia/MG sobre o trabalho com literatura infantil durante o processo de alfabetização das crianças?

Delimitando um pouco mais o questionamento proposto, a pesquisa se propõe a compreender, no âmbito da Rede Municipal de Uberlândia/MG, como a literatura infantil é utilizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelas professoras, conhecer suas concepções e experiências, as possibilidades e dificuldades para a organização do trabalho pedagógico, além de perscrutar o acesso ou conhecimento prévio sobre a proposta de alfabetização humanizadora. Entendemos que, no processo de apropriação da escrita, a alfabetização humanizadora promove o acesso a diferentes gêneros enunciativos, a novos conhecimentos e leituras que ampliam a transmissão cultural, contribuindo na formação de cidadãos que pensem livre e conscientemente, pois além do conhecimento construído a partir do contato com vários enunciados, a criança será estimulada a compreendê-lo, utilizando o enunciado a favor da educação emancipatória, apoiado na sua própria cultura (Arena; Arena, 2024).

A literatura infantil, temática abordada nessa pesquisa, é um dos elementos estruturantes da alfabetização humanizadora, pois possibilita para a criança um universo de novas formas e modos de viver, sentir e agir, ampliando muito suas possibilidades de conhecimento de mundo. Daí a nossa opção, mesmo entendendo que a alfabetização humanizadora contempla os diferentes gêneros de enunciado, contemplar especificamente a relação entre a alfabetização e a literatura.

Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar as concepções das professoras que atuam com primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Uberlândia/MG sobre o trabalho com literatura durante o processo de alfabetização das crianças.

Entre os objetivos específicos estão:

- Compreender de que forma as docentes pensam o trabalho com a literatura infantil durante o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças;
- Verificar e analisar se, na concepção das docentes, o trabalho com a literatura infantil é contemplado no planejamento pedagógico;
- Identificar como são organizadas, segundo os participantes da pesquisa, as realidades das escolas pesquisadas quanto à existência de biblioteca escolar, seus mecanismos de utilização e formas de acesso às obras literárias por professoras e alunos/as, como é o acesso ao material literário nas escolas, se existem propostas de incentivo ou projetos locais de fomentação de leitura literária e outras formas de contato, manuseio e exploração de literatura infantil;

- Apurar o conhecimento que as professoras têm sobre o acervo literário disponível na escola e das obras indicadas para o grupo em questão;
- Registrar e analisar experiências das professoras com a prática da literatura infantil na instituição pesquisada em diversas modalidades: contação de histórias, mediação literária, leitura silenciosa em cantinhos de leitura ou biblioteca escolar, leitura literária em casa, espaços de expressão oral com compartilhamento das leituras realizadas pelas crianças e/ou familiares, feiras literárias, saraus, assim como outras experiências a serem identificadas na pesquisa;
- Identificar quais são, segundo as docentes, as possibilidades e desafios do trabalho com a literatura infantil durante o processo de alfabetização.

Em linhas gerais, a presente pesquisa busca desenvolver estudos que contemplem compreender quais as concepções das professoras alfabetizadoras pesquisadas e quais os possíveis caminhos para contribuir com o processo de apropriação de linguagem escrita tendo a literatura como fio condutor que considere a criança no contexto histórico-cultural em que está inserida, tipos de enunciados e as possíveis metodologias centradas no desenvolvimento individual e coletivo do ser.

1.5 Como a pesquisa foi organizada

Para conduzir a metodologia deste estudo, foram estabelecidos dois referenciais principais que estruturam o embasamento necessário para a compreensão do processo de aprendizagem da criança e o desenvolvimento da linguagem escrita. Um referencial é o baseado na Psicologia Histórico-Cultural (PHC) e o outro no enunciado do discurso..

A PHC busca compreender o processo de aprendizagem dentro da perspectiva desenvolvida por Lev Vigotski⁷ a partir de 1920, procurando entender os fenômenos psicológicos e processos intelectuais, tais como pensamento, memória, atenção e imaginação. O estudo das matrizes da Psicologia Histórico-Cultural tem como finalidade sedimentar e mapear o desenvolvimento intelectual, focando no processo de construção do pensamento e da linguagem.

Dentro do estudo das matrizes da Psicologia Histórico-Cultural, desenha-se uma visão de alfabetização centrada na construção individual da criança e no reconhecimento da

⁷ Ao citar o nome do psicólogo russo, utilizaremos a grafia Vigotski. As demais formas encontradas neste trabalho referem-se aos distintos registros das obras consultadas.

apropriação sociocultural que vai muito além da transmissão de conhecimentos preestabelecidos pelas professoras.

Para ampliar e detalhar esta concepção, foram desenvolvidas pesquisas acerca da periodização, das teorias do desenvolvimento da linguagem e da escrita, bem como a teoria da atividade de estudo, proposta por alguns psicólogos que desenvolveram seus estudos a partir do trabalho de Vigotski. Dentre eles, encontramos Leontiev, Daniil Elkonin, Vasilii Davidov e Vladimir Vladimirovski Repkin.

Estes autores relacionaram a atividade com a memória, concluindo que esta muda e se desenvolve com a atividade. Então, a partir da década de 1960, um grupo de psicólogos, cientistas e professores, percebendo a necessidade de se aprofundarem no tema, direcionaram suas pesquisas teórico-experimentais para a atividade.

Após esta visão geral, compondo a estrutura metodológica proposta nesta dissertação, já teremos estabelecido as bases para posterior apresentação de autores da atualidade, que têm suas metodologias e experiências fundamentadas no mesmo referencial teórico-metodológico.

Tendo-se esclarecida a base conceitual dos processos psicológicos do desenvolvimento e da aprendizagem sob a perspectiva da PHC, parte-se para o segundo referencial teórico, com a finalidade de compreender a manifestação da linguagem por meio de enunciados que foram construídos culturalmente. Este eixo se baseará no estudo dos enunciados do discurso através das obras realizadas pelos autores russos.

Ao se estabelecerem os conceitos da filosofia da linguagem sob esta ótica, bem como um entendimento da literatura como manifestação cultural indispensável na apropriação da linguagem, o estudo apontará para a possibilidade de construção de novas e importantes diretrizes que conduzirão a uma proposta de alfabetização humanizadora que torna a literatura indispensável e que considera a alfabetização muito além da reprodução de sons e letras.

Percebe-se que os dois referenciais anteriormente apresentados foram desenvolvidos por estudiosos que utilizam o materialismo histórico-dialético como matriz, o qual também foi empregado como referencial teórico-metodológico para a condução desta pesquisa.

A partir deste referencial teórico, foram realizadas entrevistas com professoras dos anos iniciais da rede municipal de Uberlândia, seguindo orientações, conceitos e práticas numa abordagem qualitativa, de caráter subjetivo, com base na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2022).

Sobre a organização da dissertação, inicia-se com o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que fundamenta a pesquisa e, a seguir, dialoga-se com os eixos que estruturam as suas bases.

Primeiramente, traz-se um levantamento da fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural, partindo das concepções de Lev S. Vigotski (2021), que consideram a criança no contexto histórico, cultural e social e reconhecem nesta perspectiva a função da educação como o trabalho organizado para sistematizar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores do indivíduo. Na sequência, detalham-se as teorias de Vigotski referentes à construção do pensamento e da linguagem, bem como as fases do desenvolvimento infantil e a trajetória da apropriação da escrita pela criança.

Tendo construído os conceitos de formação do pensamento, contextualiza-se brevemente a atividade de estudo em seus fundamentos metodológicos e práticos, auxiliando na compreensão deste modelo como diretriz para o desenvolvimento de atividades centradas no indivíduo e na aquisição de conhecimento científico fundamentando o desenvolvimento psíquico superior da criança. Também se discute sobre a necessidade de se compreender e conduzir adequadamente a transição da atividade da brincadeira para a de estudo, que normalmente ocorre nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Na sequência, abordam-se a Filosofia da Linguagem e o estudo do enunciado para melhor entendimento do processo de apropriação da linguagem escrita a partir de estudos de Bakhtin (2022).

A seção 4, tem-se como foco a literatura infantil, mostrando os caminhos que ela percorreu e faz-se uma correlação com a aprendizagem da linguagem escrita, dentro da vertente da Psicologia Histórico-Cultural e da Filosofia de Linguagem do Círculo de Bakhtin. Contempla-se, ainda, uma abordagem da alfabetização humanizadora, na perspectiva de Miller (2020), Bajard (2014), Arena (2010), Arena (2022) e outros.

Na seção 5, primeiramente é apresentado o percurso metodológico da pesquisa com as professoras e, a seguir, a exposição através de quadros construídos a partir do material coletado nas entrevistas realizadas com as mesmas. São realizadas reflexões sobre as abordagens relatadas, estabelecendo conexões com o material teórico-metodológico dos primeiros capítulos.

Por fim, nas Considerações Finais, são expressos os aprendizados que esta pesquisa proporcionou, relacionando o percurso teórico com as concepções que retratam experiências das professoras da rede municipal de Uberlândia, apontando, na essência de tudo o que foi tratado, novas possibilidades e o vislumbrar de trabalho que considere a formação de leitores conscientes e fortalecidos por uma nova e transformadora concepção de mundo.

2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Para iniciar esta seção, faz-se necessário justificar a escolha desta corrente teórico-metodológica. A visão de homem e de mundo são de suma importância na prática pedagógica, pois esta concepção determinará a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Ao se apropriar da concepção da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que o desenvolvimento psíquico se dá através da aquisição cultural a partir das relações sociais e que é por meio da aprendizagem que se provoca o desenvolvimento humano.

Mais do que um grande psicólogo, Lev Semionovitchi Vigotski (1896-1934) foi um dos maiores pensadores do século XX, que trouxe luz a muitos temas do desenvolvimento humano, tais como cultura, linguagem, desenvolvimento psíquico, educação, pedagogia e problemas de aprendizagem, dentre outros.

Em oposição às correntes biologicistas e inatistas, o estudioso russo desenvolveu sua pesquisa teórica e experimental com base no materialismo histórico-dialético, utilizando referências do marxismo-leninismo e tendo “o historicismo e o enfoque sistêmico em sua abordagem do estudo da realidade psicológica e, acima de tudo, da consciência como sua forma especificamente humana” (Elkonin, 2023, p. 177). Ele focou suas pesquisas acerca do desenvolvimento infantil numa perspectiva marxista, sob influência de Marx e Engels, indicando “que a gênese das formas superiores de comportamento consciente deveria ser buscadas nas condições sociais de vida historicamente formadas” (Braga, 2010, p. 21).

Seu foco “era esclarecer as leis básicas de desenvolvimento psíquico da criança” (Elkonin, 2023, p.180). Esta corrente teórico-metodológica abriu caminho para uma nova compreensão das funções psíquicas, sendo a matriz de diversos estudos atuais em vários campos que desdobram a atividade psíquica.

Embora a morte precoce não tenha permitido a Vigotski deixar uma teoria completa do desenvolvimento psíquico, ele teve um papel importantíssimo na elaboração de “um método de abordagem ao estudo do desenvolvimento psíquico e aos conceitos teóricos do desenvolvimento e, por assim dizer, trazem os ‘prolegômenos’ da futura teoria científica do desenvolvimento psíquico” (Elkonin, 2023, p. 187).

Existem vários estudiosos que, a partir da teoria da Psicologia Histórico-Cultural e deste método de abordagem, desenvolveram novos estudos contemplando diversas áreas do conhecimento. Esta pesquisa utiliza a contribuição de alguns destes autores para a consolidação do referencial teórico, tendo como foco as teorias da atividade e da linguagem. Antes de

adentrar, porém, nestas perspectivas, serão apresentados alguns conceitos básicos da Psicologia Histórico-Cultural, necessários para a contextualização das ideias desenvolvidas.

2.1 Principais conceitos da Psicologia Histórico-Cultural

Durante toda a sua vida científica, Vigotski aliou trabalhos teóricos e experimentais. Inicialmente, no desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre crianças com deficiências psíquicas, desenvolveu estudos considerando as anomalias particulares como manifestação de um problema global, apresentando caminhos no estudo do desenvolvimento psíquico. A partir destes trabalhos, passou a analisar detalhadamente os diagnósticos da época e a construir uma nova estratégia de pesquisa, combinando como um todo questões puramente “metodológicas da psicologia e da origem histórica da consciência humana - sua estrutura, seu desenvolvimento ontogenético, os transtornos no processo de desenvolvimento” (Elkonin, 2023, p. 179).

Seu foco de interesse era a compreensão das leis que movem o desenvolvimento psíquico da criança. Desenvolveu a ideia de que nas relações sociais, que ocorrem no interior da cultura e nas transformações geradas historicamente pelo grupo a que pertence, o ser humano desenvolve as funções psíquicas superiores, que são a percepção, a abstração, as emoções, a atenção, a memória e a linguagem (Braga, 2010, p. 22). Para que ocorra este desenvolvimento, existem fatores externos que precisam ser considerados.

Ao atribuir à cultura todo o desenvolvimento das produções humanas, tais como artes, tecnologia, ciência, práticas sociais e institucionais, o autor desenvolve um conceito primordial em sua teoria (Braga, 2010, p. 23). Esta cultura precisa ser apresentada por alguém e aprendida por outra pessoa. Sendo assim, a formação da consciência da criança se dá através do contato que ela tem com o seu meio e através dos sujeitos que convivem com ela e apresentam-lhe o mundo.

Na sequência desta linha de pensamento, surge outro conceito central da sua teoria: a mediação. A cultura não é assimilada diretamente pelos indivíduos, mas, sim, a partir de signos e instrumentos. Considerada pelo autor a marca da consciência humana, verifica-se que historicamente a mediação é responsável pela transformação do comportamento impulsivo em comportamento instrumental; ela que é responsável pela humanização (Braga, 2010, p. 23).

No ser humano, o processo de trabalho é decisivo na formação de suas particularidades, pois intervém na transmissão das conquistas às novas gerações que transformam o ambiente, a forma de viver e de se comportar. O desenvolvimento da atividade de trabalho, juntamente com as novas funções adquiridas através da “complexificação das articulações entre mãos,

cérebro e linguagem, provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo cognitivas cada vez mais complexo” (Martins, 2013, p. 38 e 39).

Enquanto nos animais a evolução da espécie se dá de forma biológica, no ser humano o psiquismo se desenvolve também pela transmissão histórico-cultural. Esta transmissão acontece através de processos psíquicos mediados pelos signos. Assim,

Vygotsky postulou primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, as quais chamou de funções psíquicas superiores. Considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social (Martins, 2013, p. 42).

Isto também acontece no desenvolvimento infantil, quando a criança vai assimilando os significados que lhe são transmitidos, não como concebia a Psicologia vigente à época de Vigotski, controlado somente por fatores basicamente interiores, como sucessão de fases pré determinadas naturalmente, mas através do desenvolvimento histórico humano, quando o estímulo externo atua sobre o psiquismo. Segundo Vigotski, seu desafio era descobrir as leis que regem as mudanças e transformações que promovem o desenvolvimento (Martins, 2013, p. 43 a 45).

Os signos são elementos psicológicos de segunda ordem que promovem a transformação psíquica, compondo a linguagem interior e através da mediação da palavra, o pensamento. Assim sendo, a atividade prática é responsável pela formação das funções psíquicas superiores, explicando que o processo de aprendizagem promove o desenvolvimento. Quando aprende, a criança forma novas estruturas psíquicas, e isto continua acontecendo por toda a vida do indivíduo (Martins, 2013, p. 44 a 46).

Este conceito conduz a outro, o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Iminente, indicando que a educação deve agir no sentido de promover atividade de estudo para ampliar o que o indivíduo já sabe, desafiando-o através de mediação pedagógica a ampliar os conhecimentos já adquiridos (Ferreira; Pessoa; Costa, 2023).

Destaca-se também o conceito de internalização, trazido por Vigotski. Originalmente, as funções psicológicas são externas, emergindo inicialmente nas relações sociais. Depois, se internalizam e passam a constituir o funcionamento individual do sujeito (Braga, 2010, p. 26).

Para a pesquisa em educação, ainda é importante destacar que a teoria de Vigotski aborda a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, sob o foco do desenvolvimento

proximal ou iminente. “Na abordagem histórico-cultural, o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam; dessa forma o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano” (Facci, 2004, p.77).

O autor identificou dois níveis de desenvolvimento, sendo o primeiro o de desenvolvimento real ou efetivo, constituído pelas funções psicológicas já efetivadas. “O segundo nível é o desenvolvimento próximo e define-se como aquelas funções que estão em vias de amadurecer e que podem ser identificadas por meio da solução de tarefas com o auxílio de adultos e outras crianças mais experientes” (Facci, 2004, p. 77 e 78). Cabe à educação escolar, de forma sistematizada, promover atividades pedagógicas, através da interação entre as crianças, utilizando mecanismos para “movimentar vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda, seriam impossíveis de ocorrer”, agindo na ZDP . Desta forma, as atividades “precisam ser organizadas, com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade (Facci, 2004, p. 78).

Uma vez já elucidados os principais conceitos que serão apropriados no decorrer deste trabalho, agora serão apresentadas as fases do desenvolvimento infantil com vistas à compreensão dos mecanismos de apropriação psicológica da língua materna e da linguagem escrita.

2.2 A construção do pensamento e da linguagem e as fases do desenvolvimento infantil

Nesta subseção, serão apresentadas noções gerais da Psicologia Histórico-Cultural referentes à construção do pensamento e da linguagem e também sobre a periodização. Este conhecimento tem como objetivo estabelecer as bases teóricas para as reflexões sobre as formações psíquicas das crianças que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como se estabelece a apropriação da linguagem escrita.

2.2.1 Vigotski e a construção do pensamento e da linguagem

Segundo Vigotski, para explorar a ideia de construção do pensamento e da linguagem, primeiramente é necessário apresentar a metodologia que alicerça este conhecimento, pois o método de pesquisa será determinante no estudo das relações entre pensamento e linguagem (Vigotski, 2021, p. 5).

Contestando teorias da semântica e da fonética clássicas, o autor argumenta que elas consideram somente elementos externos, trabalhando na decomposição da palavra em elementos isolados. Propõe, por outro lado, outra decomposição, num método que considera as unidades, prevalecendo as relações entre o som e o significado, que não podem ser dissociados (Vigotski, 2021, p. 7).

Este estudo considera a palavra dentro de um grupo ou classe de objetos, de forma que quando pensamos em alguma coisa, estamos sempre elaborando todo um processo de enquadramento num contexto para manifestar esta ideia em uma palavra. Este entendimento da construção da palavra caminha para um conceito muito importante, que é o da generalização: “cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generalizada, e em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização” (Vigotski, 2021, p. 9).

Partindo deste conceito, entende-se que o significado é parte integrante da palavra, pertencendo ao mesmo tempo ao pensamento e à linguagem, “porque é uma unidade do pensamento verbalizado” (Vigotski, 2021, p. 9).

E qual é a função da linguagem? Sua função é a comunicação social, que se opera pelo enunciado e compreensão. Ao mesmo tempo, a linguagem tem uma função intelectual, responsável pela expressão do pensamento. Estas funções estão interligadas (Vigotski, 2021, p. 11).

Observa-se que no reino animal, existe uma comunicação primitiva, sem o intermédio da linguagem, ou seja, não existe um sistema de signos. Consequentemente, para se comunicar, o ser humano precisa ter o domínio de um sistema de signos (Vigotski, 2021, p. 12).

Avançando nesta linha de raciocínio, surge uma outra questão: o que é preciso para se estabelecer a expressão de um conteúdo da consciência de um indivíduo para outra pessoa, ou, em outras palavras, como se dá a construção de enunciados dialógicos?

É necessário que este indivíduo expresse este conteúdo buscando dentro de uma determinada classe que conhece o significado, ou seja, através da generalização. Importante registrar que a generalização não acontece nas consciências instintivas. Vigotski afirma que “as formas de pensamentos superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado” (Vigotski, 2021, p. 13).

Os conceitos generalizados foram construídos socialmente e as sociedades vão aperfeiçoando seus instrumentos culturais. A escrita é um instrumento que exige uma estrutura de pensamento mais complexa ainda, possibilitando o desenvolvimento de funções cognitivas superiores (Vigotski, 2021, p. 13).

Uma vez esclarecido que nesta abordagem o significado da palavra não é somente uma unidade do pensamento e da linguagem, mas uma unidade da generalização e do pensamento construída social e culturalmente, tem-se um caminho a seguir para a compreensão do desenvolvimento do pensamento infantil. A partir do estudo do desenvolvimento dos conceitos das crianças, foi estabelecida por Vigotski a teoria de desenvolvimento psicológico na infância (Vigotski, 2021, p. 18).

Utilizando o método marxista para análise, Vigotski considera que a criança assimila e desempenha tarefas de acordo com o meio cultural e social em que está inserida, utilizando as ferramentas mentais e materiais que lhe são oferecidas. A linguagem é uma destas ferramentas que o ser humano utiliza para organizar e desenvolver os processos do pensamento (Luria, 2017, p. 26).

Quando nascem, as crianças respondem biologicamente ao meio. Mas logo começam com o traço fundamental do psiquismo humano, que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos (Vigotski, Leontiev e Luria, 2017).

Segundo Pasqualini (2009, p. 33), “Vygotsky refuta a compreensão do desenvolvimento infantil como um processo estereotipado de crescimento e maturação de potências internas previamente dadas, perspectiva conhecida como pré-formismo”. O complexo desenvolvimento psíquico não pode ser reduzido às determinações biológicas. A cultura modifica e constrói novos níveis de comportamento do ser humano, que não pode ser restrito ao desenvolvimento natural e biológico de uma planta ou qualquer outro animal, por exemplo.

Existem funções que são comuns aos homens e os demais animais. São funções psicológicas elementares, como memória e atenção involuntárias. Mas existem funções inerentes somente ao ser humano, que são as funções psicológicas superiores, como memória e atenção voluntárias e o pensamento abstrato.

A constituição dessas funções é caracterizada pela mediação por intermédio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante. As formas superiores de comportamento formaram-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se na coletividade em forma de relações entre os homens, e só depois se converteram em funções psíquicas da personalidade.

As crianças aprendem, a partir da relação com a cultura, a interagir e formar processos psicológicos mais complexos. Inicialmente, partilham com os adultos os processos cognitivos. Mais adiante, elas passam a interiorizar psiquicamente as informações da forma como foram organizadas historicamente e culturalmente, num processo interpsíquico.

Desta forma, o meio social em que vive é determinante em cada etapa do desenvolvimento psíquico da criança, processando as mudanças daquela faixa etária e determinando as forças que movem seu desenvolvimento de uma etapa e a necessidade interna de transição para a próxima etapa, com uma nova estrutura psíquica (Pasqualini, 2009, p. 35).

Para compreender como ocorre o desenvolvimento psíquico da criança e como ela se apropria do sistema de comunicação para se relacionar com uma sociedade construída historicamente, apresenta-se a seguir um apanhado sobre o estudo de periodização, com base na obra de Vigotski (2007, 2017, 2018, 2021), Leontiev (2017) e Elkonin (2017, 2023).

2.2.2 A periodização do desenvolvimento psíquico

A atividade principal de cada período é aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança” (Leontiev, 2017, p. 65). O conhecimento destas fases permite que a professora acompanhe a necessidade interior da criança e promova novas tarefas que a auxiliem a exercer suas potencialidades em cada estágio, sempre operando no sentido de oferecer novas experiências que permitam seu avanço.

Elkonin (2017, p. 149) apresenta a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico na infância como importante estratégia para o sistema de educação e ensino das novas gerações na Rússia, sob o argumento que “a definição dos períodos de desenvolvimento psíquico e a revelação das leis de transição de um período a outro permitem resolver, no final, as forças motrizes do desenvolvimento psíquico”.

Podemos observar que este argumento aplica-se também à realidade brasileira atual. O conhecimento das educadoras sobre as leis que determinam a sucessão dos períodos da infância e das características de cada período proporcionam a possibilidade de utilização máxima das capacidades individuais da criança, através de uma aprendizagem que promova o desenvolvimento, auxiliando na formação de novas estruturas psíquicas. Com o domínio deste conhecimento, dentro da perspectiva histórico-cultural, a professora trabalharia na preparação de forma consciente de mediações intencionais com vistas à motivação e consequente apropriação do conhecimento por parte da criança.

Serão apresentadas a seguir as principais fases do desenvolvimento psíquico infantil, com o intuito de compreender a trajetória do desenvolvimento, especialmente a que precede o foco deste estudo, que são os anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, detalha-se um pouco mais sobre o período de formação das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro estágio é o dos bebês, que vai desde as primeiras semanas até aproximadamente o fim do primeiro ano de vida. A atividade principal é a comunicação emocional direta das crianças com os adultos, “desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação” (Facci, 2004, p. 67).

Neste estágio, surge, por volta de 3 meses, o “complexo de animação”, que, de acordo com Elkonin (2017, p. 162), constitui não uma simples reação, mas uma reação complexa, resultante da comunicação com o adulto. O complexo de animação aparece antes mesmo do movimento de preensão e manipulação de objetos, que será o próximo passo do desenvolvimento psíquico do bebê. Embora tão pequenas, as crianças neste momento têm intensa relação com o meio social, como apresenta Facci (2004):

Na relação da criança com a sociedade, num processo de assimilação das tarefas e dos motivos da atividade humana e das normas de relacionamento que as pessoas estabelecem durante suas relações, o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar as sensações que está tendo e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social (Facci, 2004, p. 67).

Percebe-se, assim, que nesta fase em que são desenvolvidos o complexo de animação e as ações sensório-motoras através da manipulação. Logo, a comunicação com os adultos é de fundamental importância na comunicação emocional dos bebês, sendo que seu déficit é decisivo no desenvolvimento psíquico.

A próxima fase acontece ainda na primeira infância, tendo como ação principal a atividade objetual instrumental, ou seja, quando a criança passa para a assimilação dos procedimentos sociais através do que os adultos apresentam a elas.. Neste momento, a comunicação direta passa para segundo plano e dá espaço para a colaboração prática (Elkonin, 2017, p. 162 a 167).

Aqui o interesse da criança é pelo objeto e pela sua ação sobre ele. Elkonin (2017, p. 163) denomina de “fetichismo objetual”, que é quando a criança não se atenta para o adulto, que

fica oculto pelo objeto. Através da linguagem, a criança “aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos” (Facci, 2004).

Num primeiro momento, até por volta de 18 meses, a criança ainda não domina a função simbólica da linguagem, por ser muito complexa. Isto só acontecerá por volta de dois anos, quando começa a formação da consciência. Importante destacar que a prática social será apropriada individualmente. O destaque neste período é organizar com o adulto a colaboração para compreender a ação dos objetos e assimilar os procedimentos socialmente transmitidos. Embora a comunicação tenha evoluído de mímicas para uma criança extremamente falante, a linguagem é um meio de organização e a atividade principal é a objetal (Elkonin, 2017).

A próxima atividade principal, na idade pré-escolar, é a do jogo de papéis ou a brincadeira de faz-de-conta. Nesta fase, a criança se apropria dos papéis dos adultos de forma representativa, quando pretende realizar atividades valorizadas socialmente. Através da brincadeira, ela modela a relação entre as pessoas (Elkonin, 2017). Aqui se desenvolve a atividade simbólica, que fundamentará a futura aprendizagem da linguagem escrita.

Facci (2004) afirma que o jogo é de suma importância no desenvolvimento psíquico:

As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles. Ela ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada, como, por exemplo, dirigir um carro, andar de motocicleta, pilotar um avião. Mas, na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolve a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro (Facci, 2004, p. 69).

Segundo Elkonin (2017, p. 165), este período “constitui o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico”.

O período que sucede o pré-escolar é o que tem como atividade principal o estudo. Enquanto no período anterior a criança tem suas necessidades básicas supridas pelo adulto, com intensa dependência deles, agora ela já começa a travar novas relações sociais, sendo exigido dela novas responsabilidades, com deveres e tarefas importantes.

Elkonin (2017) destaca que nessa fase a criança amplia sua capacidade cognoscitiva e há uma intensa formação das forças intelectuais. “A importância primordial da atividade de estudo está determinada, ademais, porque ela media todo o sistema de relações da criança com

os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal com a família” (Elkonin, 2017, p. 165).

Normalmente, a transição psíquica do período pré-escolar para o próximo período coincide com o momento em que as crianças estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste período, a criança passa a receber cobranças comportamentais dos familiares, das professoras e da sociedade em geral. A própria criança percebe esta diferença, agora ampliam-se as relações. Ela começa a cobrar de si um comportamento mais responsável com vistas a atender as expectativas externas (Leontiev, 2017, p. 61 e 62).

Considerando que este período refere-se à idade do foco do nosso estudo, vamos detalhar mais alguns aspectos relevantes para a compreensão do momento em que a criança deixa de ser pré-escolar e torna-se escolar.

Davidov (2019) destaca a importância desta transição:

É um período de transição no qual a criança apresenta características da infância pré-escolar com particularidades do escolar. Esses comportamentos coexistem em sua conduta e em sua consciência, em forma de combinações complexas, e às vezes contraditórias. Como qualquer estado de transição, este apresenta fases ricas com possibilidades de desenvolvimento que precisam ser identificadas e reforçadas oportunamente. As bases de muitas qualidades psíquicas da personalidade se criam e cultivam nessa fase. Por isso os cientistas atualmente dedicam especial atenção e esforço para colocar em destaque o desenvolvimento do escolar pequeno. A mobilização desse destaque permitirá o preparo das crianças com mais sucesso para atividade de estudo e para as atividades laborais (Davidov, 2019, p. 175).

A compreensão deste momento psíquico, quando a criança carrega consigo as transformações e a dualidade da fase do jogo e da nova fase escolar, com as tarefas e obrigações da atividade de estudo, é de suma importância para que a professora planeje as atividades, compreendendo o pré-escolar que ainda está fortemente impregnado na criança e ao mesmo tempo proporcionando meios de provocar a aquisição de novas estruturas psíquicas que conduzirão às bases das novas possibilidades.

Também é extremamente importante considerarmos a realidade sociocultural destas crianças, pois o desenvolvimento psíquico individual está atrelado às suas experiências nas fases anteriores, sendo de muita importância o diagnóstico desta realidade para o processo consciente de atividades que promovam a apropriação da linguagem escrita de forma a atingir os reais objetivos propostos.

Facci (2004) adverte que “é a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida da criança, pois todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura

humana” (2004, p. 72). Justamente por serem elementos da cultura humana, em diferentes culturas há distintas atividades dominantes. Assim, o desenvolvimento não é um processo linear, mas evolutivo, compreendendo saltos e rupturas. Muitas atividades dominantes num período perdem a força no período seguinte, mas continuam existindo (Facci, 2004, p. 72).

A passagem de uma etapa de desenvolvimento à outra acontece porque a criança percebe que tem potencial para assumir novas funções e se esforça para modificar sua postura para novas relações sociais estabelecidas. Aparecem novas necessidades e novos interesses e a atividade que era principal começa a ficar em segundo plano, abrindo espaço para novo estágio de desenvolvimento (Facci, 2004, p. 72).

A transição provoca mudanças em ações, operações e funções, conduzindo a alterações de atividades como um todo na vida psíquica da criança (percepção, memória, pensamento, entre outras funções psíquicas). Dentro do limite de cada estágio, estão ligadas entre si e são dependentes umas das outras.

Por exemplo, no período pré-escolar, a criança, mesmo frequentando a Educação Infantil (EI), tem uma relação de maior dependência com os adultos. Quando passa para o Ensino Fundamental (EF), já tem a atividade de estudo como algo principal, gerando uma expectativa e uma cobrança social pela aprendizagem da leitura e escrita. Então, a mudança é muito grande ao entrar no EF. A relação com a professora também é diferente da fase anterior. Agora ela tem deveres e tarefas a cumprir.

Psiquicamente, no caso da memória, no período pré-escolar, “ela apresentava determinada função, mas quando chega à fase dos estudos, a memória ocupa novo lugar na estrutura da atividade psíquica da criança; a memorização torna-se voluntária e consciente” (Facci, 2004, p. 73). O estudo se torna um intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação dela com sua própria família, que passa a cobrar seu desempenho escolar. Ocorre também a assimilação de novos conhecimentos, e a criança precisa ser orientada para se apropriar dos conhecimentos científicos (Facci, 2004, p. 72, p. 69 e 70). Destaca-se que a forma como a escola orienta a introdução da criança na atividade de estudo pode favorecer ou desfavorecer a assimilação do conhecimento teórico; daí a necessidade de se trabalhar as capacidades de reflexão, análise e planificação mental (Facci, 2004, p. 70).

Na periodização, temos ainda a fase da adolescência, cuja apresentação não foi considerada necessária neste trabalho, uma vez que trata-se de um período posterior ao foco deste estudo.

A fim de conhecer melhor este momento psíquico que se estabelece nos dois primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, período foco desta pesquisa, destinaremos uma subseção ao desenvolvimento de conceitos e reflexões baseadas na atividade principal deste período, a atividade de estudo, bem como a aquisição da linguagem escrita na perspectiva da PHC.

2.3 A Psicologia Histórico-Cultural e a apropriação da linguagem escrita

Na abordagem histórico-cultural de Vigotski, o entendimento de escrita e, conseqüentemente, da sua aprendizagem vai muito além do desenho de letras e construção de palavras. Os métodos tradicionais conhecidos até então (e que prevalecem ainda em nossos dias) constituem-se imposições externas, de forma técnica e artificial, em que se desenvolve apenas a destreza, desconsiderando que a escrita é um sistema específico de símbolos e signos diferentes da linguagem falada.

A linguagem falada é constituída por um sistema de signos que representam objetos, entidades reais e as relações entre elas, enquanto que a linguagem escrita inicialmente constitui um simbolismo de segunda ordem, representando palavras e sons, mas depois se transforma num sistema de signos que simboliza diretamente estas entidades e suas relações. Para a compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, Vigotski apresenta a pré-história desta aquisição, apontando seus pontos importantes, como o domínio dos primeiros signos que, futuramente, levarão a criança a se apropriar de tal linguagem (Vigotski, 2007).

2.3.1 Considerações sobre a pré-história da linguagem escrita

O primeiro passo do desenvolvimento são os gestos. Assim como a escrita pictográfica pré-histórica representava os gestos, os primeiros rabiscos da criança geralmente são apenas suplementos de representações ou dramatizações gestuais. Nesta fase inicial, a criança nunca fica estática; ela sempre se movimenta de acordo com o que deseja simbolizar ou representar (Vigotski, 2021c, p. 252).

A seguir, na fase da brincadeira simbólica, a criança desenvolve a capacidade de utilizar objetos com finalidades diferentes das culturalmente mais conhecidas. Pode, por exemplo, usar uma peça de madeira para simular um celular e conversar com um interlocutor imaginário. Esta nova função dada ao brinquedo requer uma complexa relação simbólica, pois transforma-se num signo independente. Interessante notar que entre os três e os seis anos de idade, as brincadeiras vão se modificando, de forma que diminuem os gestos e aumenta a fala. Quando

chega a brincadeira de papéis ou do faz-de-conta, a criança avança para um simbolismo de segunda ordem (Vigotski, 2021c, p. 254).

Outra representação importante para a criança é o desenho, que mais tarde passa do gestual, de primeira ordem, para a representação gráfica de objetos, que as crianças costumam dominar até os sete anos de idade (Vigotski, 2021c, p. 258).

No texto “A Pré-História da Linguagem Escrita”, Vigotski traz relatos da pesquisa do psicólogo Alexander Romanovich Luria, em que relaciona o simbolismo do desenho com a simbolização na escrita. Ele observou que crianças de três e quatro anos geralmente não conseguem memorizar frases ou palavras, nem com registros em papéis que lhes eram oferecidos para representarem-nas. Já as mais velhas começam a fazer rudimentos de representação. A partir daí, as crianças de quatro ou cinco anos passam a descobrir que sinais escritos representam símbolos falados das palavras, que podem, além de desenhar coisas, desenhar a fala através de palavras, num simbolismo de segunda ordem.

A conclusão de Vigotski (2007) é que o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças ocorre

pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. De uma maneira ou de outra, vários dos métodos existentes de ensino de escrita realizam isso. Muitos deles empregam gestos auxiliares como um meio de unir o símbolo falado ao escrito; outros empregam desenhos que representam os objetos apropriados. Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente esta transição natural (Vigotski, 2007, p. 140 a 141).

Antes da aprendizagem da linguagem escrita propriamente dita, a criança passa pelas etapas nas quais vai construindo sua relação com os símbolos: os gestos, o brinquedo de faz-de-conta e o desenho. Esta linha histórica conduzirá às formas superiores da linguagem escrita, quando ela passa a ser compreendida como um simbolismo direto, sem necessidade da linguagem falada como elo intermediário. Considerando que entre três e cinco anos a criança vivencia as brincadeiras e o desenho, a aprendizagem da leitura também começa aí, e precisa ser organizada e sistematizada de forma que a criança perceba a necessidade da escrita e da leitura, e busque pela sua apropriação como importante ferramenta de acesso sócio-histórico-cultural (Vigotski, 2007).

O autor ainda defende que a escrita deve ter significado para a criança, que precisa sentir a leitura e escrita como tarefas necessárias, contrapondo-se veemente às técnicas que se preocupam somente com a organização motora.

Após o percurso da pré história da linguagem escrita, a criança, ao adentrar o EF, passará por uma fase de transição na qual, respeitadas as singularidades, o próprio ambiente social favorecerá a transição da fase da brincadeira para a do estudo. Isto pode não ocorrer num primeiro momento para algumas, ou acontecer no decorrer do primeiro ou segundo anos.

2.3.2 A criança na fase de transição da brincadeira para a atividade de estudo

Para iniciar a reflexão acerca da transição da atividade do jogo para o estudo, busca-se em Elkonin (2023) uma orientação quanto à eficácia da aprendizagem que geralmente

[...] é medida pela quantidade e qualidade dos conhecimentos adquiridos, enquanto a eficácia do desenvolvimento é medida pelo nível alcançado pelas habilidades dos alunos, ou seja, pela extensão em que os alunos desenvolvem as formas básicas de sua atividade psíquica, permitindo-lhes orientar-se de forma rápida, profunda e correta nos fenômenos do meio ambiente. Há muito tempo, percebe-se que se pode saber muito, mas, ao mesmo tempo, não demonstrar nenhuma capacidade criativa, ou seja, não ser capaz de compreender de forma independente um novo fenômeno, mesmo que seja de um campo conhecido da ciência (Elkonin, 2023, p. 217).

Em busca de uma proposta educativa que promova de forma eficaz o desenvolvimento das habilidades psíquicas da criança, pensa-se agora naquele aluno que chega ao Ensino Fundamental. A criança traz a experiência na atividade de brincar, que é uma forma importantíssima de se afirmar como sujeito. Ao mesmo tempo, ainda não teve oportunidade de elaborar a atividade de estudo. Ela vai para a escola justamente para desenvolver um mecanismo psicológico que é próprio da atividade de estudo. Repkin menciona a atividade de estudo como o “primeiro tipo de atividade socialmente padronizada com que se defronta a criança” (Repkin, 2019, p. 318).

O momento da entrada no Ensino Fundamental geralmente carrega muita expectativa por parte da criança, a qual direciona seu foco de interesse e a deixa bastante estimulada. Ela tem necessidade de saber. É necessário que esta necessidade seja convertida de forma consciente em interesse interno e pessoal.

Para despertar na criança o interesse em construir seu aprendizado, é preciso que ela seja introduzida de forma gradativa na nova atividade (de estudo), sem uma ruptura abrupta no sujeito cuja atividade principal era o brincar. Quando acessa a nova atividade de forma transformadora, ela iniciará o processo de autodesenvolvimento contínuo. Reconhece-se que o papel principal da atividade de estudo é auxiliar o desenvolvimento psíquico. Porém, nem toda

aprendizagem determina o desenvolvimento; em algumas situações ela pode ser totalmente neutra em relação ao desenvolvimento (Elkonin, 2023, p. 221).

A pergunta que se faz necessária para nossa reflexão neste momento é: Qual aprendizagem é necessária na idade escolar, e em especial nos anos iniciais? O que a criança precisa desenvolver neste período para ascensão do seu desenvolvimento psíquico? Quais atividades fomentam o desenvolvimento da apropriação da linguagem escrita? Qual o papel da leitura literária neste processo?

Elkonin (2023) considera que a criança já desenvolveu nas fases anteriores a percepção e a memória, sendo necessário neste estágio que o pensamento passe para um nível superior:

A essa altura, o pensamento já passaria de praticamente eficaz, em que a solução do problema só é possível em uma situação de ações diretas com os objetos, para visual-figurativo, quando a tarefa requer não uma ação real com os objetos, mas o traçado de uma possível solução para o campo visual diretamente dado, ou preservado na memória em termos de representações visuais (Elkonin, 2023, p. 222).

Na sequência, o autor menciona que a memória nesta fase transforma-se em memória semântica, ou seja, estabelece conexões dentro do material memorizado, podendo fazer análise a partir de signos. Isto significa que tanto a memória quanto a percepção se tornam pensamento, transitando para um novo estágio que permite a compreensão de palavras.

Numa atividade tradicional, o foco se estabelece nas formas já desenvolvidas da atividade psíquica da criança, reforçando estágios anteriores que já estão desenvolvidos: percepção, memória e pensamento visual-figurativo. Na escrita e leitura, são incentivados roteiros e cartilhas padronizados onde a repetição e a cópia não estimulam a criatividade.

No extremo oposto, a atividade de estudo dirigida ao desenvolvimento pode promover desde os anos iniciais o estímulo ao desenvolvimento do pensamento lógico-verbal abstrato, auxiliando a criança à experiência cognitiva generalizada, o que que permite a construção de conceitos a partir de relações entre o sujeito e objetos ou fenômenos. A assimilação de conceitos não é feita através de memorização e, sim, deve ser formada pelo(a) aluno(a) sob orientação do professor (Elkonin, 2023, p. 223 a 224).

No ensino da linguagem, certamente há diversas possibilidades para trabalhar o pensamento através de ações com objetos na formação de conceitos.

Miller e Arena (2011, p. 346 a 350) promovem interessante roteiro de introdução efetiva da atividade de estudo, que começa priorizando a seleção de conteúdos, que precisam ser pensados como a base para desenvolvimento das ações de estudo, lembrando sempre que o

conteúdo precisa fazer sentido para a criança, e que esta tem que perceber este sentido. A seguir, apresentam a necessidade da organização do trabalho, promovendo atividades que tenham o aluno como sujeito aprendente, ou seja, a professora precisa considerar como a atividade é vivenciada pela criança individualmente, quais suas percepções e fontes de interesse, de forma que esta se sinta motivada para participar da atividade.

Depois, trazem a importância de os alunos reconhecerem que as ações executadas na sala de aula fazem parte de uma atividade, entendendo o motivo que as gerou e por que são necessárias. Para que haja aprendizagem, a criança precisa reconhecer a necessidade de executar ações correspondentes a determinada atividade de estudo e interaja com colegas e professoras, buscando ajuda para se apropriar do conteúdo objeto de estudo. Para esta apropriação de forma consciente, as ações precisam fazer parte de uma atividade, como elos de uma cadeia de ações, estruturalmente interligadas, precisando, para tal, que todos os elos façam sentido para a criança (Miller e Arena, 2011, p. 346 a 350).

Existe um ponto relevante a ser considerado: o envolvimento da criança não acontece de forma espontânea; ele requer motivos que a levem a querer aprender. Para que isto aconteça, as ações interativas na sala de aula precisam ser organizadas de forma intencional, preparando-a para relações interpessoais, com foco no sentido e significado e possibilitando que a criança, através da atividade de estudo, em contato com outra criança mais experiente ou com a professora, se aproprie de conhecimentos, habilidades, aptidões e capacidades que promovam seu processo de desenvolvimento. É necessário que a criança encontre sentido na atividade que está executando.

Nesta direção, remetemo-nos aos questionamentos feitos por Miller (2022, p. 13), ao aproximar as propostas de Vigotski e Bajard:

Com base no que ambos os autores defendem como conteúdo a ser trabalhado no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, podemos argumentar que um tempo enorme é gasto pelo pequeno estudante quando ele é submetido a um processo de alfabetização que se baseia no conhecimento do sistema da língua, tendo de memorizar a sequência de letras do alfabeto, juntar sons com letras, treinar a ortografia, decifrar sílabas e palavras fora de contexto, fazer cópias de palavras e textos, e tantas outras ações dessa natureza que a criança em processo de alfabetização é obrigada a fazer. E, diante disso, podemos nos perguntar: para quê? Que tipo de aprendizagem ela consegue realizar com essas ações? Em que essas ações dão a ela a condição necessária e suficiente para compreender enunciados escritos por terceiros e produzir seus próprios enunciados? Qual o sentido que tem para ela esse tipo de conhecimento?

Percebe-se que tomando como base atividades com enunciados diversos, em especial a leitura literária, que proporcionem à criança o acesso aos enunciados escritos de forma programada com vistas ao seu desenvolvimento psíquico, considerando a ZDP em que se encontra, com certeza a transição de atividade e a aprendizagem da leitura e escrita desta criança acontecerão de forma produtiva, promovendo uma mudança na sua realidade, direcionando positivamente o seu processo de humanização nos anos iniciais e subsequentes, promovendo uma nova realidade social.

Partindo das elucidações de Vigotski sobre a complexidade da linguagem escrita e da trajetória histórica necessária para que a criança domine as vias psíquicas superiores que permitem sua apropriação, conclui-se que a literatura infantil, desde os primeiros anos de vida, deve, incondicionalmente, ocupar espaço na vida da criança. Além de figurar como importante fonte de transmissão cultural, possibilita a ampliação da criatividade no contato com ilustrações e histórias, proporciona a aproximação e a intimidade com o símbolo escrito, despertando o interesse pelo seu conhecimento e domínio, além de proporcionar a apresentação de novos repertórios e novas representações culturais, possibilitando através da aproximação com os diversos personagens e conhecimentos de mundo, o enriquecimento dos jogos simbólicos e, consequentemente, o avanço das funções psíquicas superiores.

Para que a apropriação da linguagem escrita seja desenvolvida nas perspectivas anteriormente descritas, apresentam-se agora algumas noções sobre a atividade de estudo e como ela pode contribuir para isto.

2.3.3 A atividade de estudo e a aprendizagem da linguagem escrita

Um grupo de psicólogos russos, a partir de 1920, com base na teoria de Lev Vigotski, iniciou estudos experimentais e criou a teoria da atividade de estudo: Leontiev, Daniil Elkonin, Vasilii Davidov e Vladimir Vladmirovski Repkin.

A partir da década de 1940, Leontiev começou a utilizar o conceito de atividade principal e nomeou a atividade de estudo como atividade principal na etapa escolar inicial, ou seja, dos sete aos dez anos.

As pesquisas avançaram, de forma que na década de 1960, um grupo de psicólogos, cientistas e professores, percebendo a necessidade de se aprofundarem no tema, direcionaram suas pesquisas teórico-experimentais para a atividade de estudo (Repkin, 2014).

Inicialmente, estes estudos visavam compreender fenômenos psicológicos e processos intelectuais, tais como pensamento, memória, atenção e imaginação. No entanto, no decorrer

do desenvolvimento destas pesquisas, intensificaram as pesquisas no campo da memória, concluindo que ela muda e se desenvolve com a atividade. Sendo assim, perceberam que a intervenção com processos ativos estabeleceriam melhores condições no processo de aprendizagem.

Neste momento, as pesquisas ampliaram sua área de atuação, introduzindo o conhecimento das funções psíquicas para a didática. Partindo do pressuposto da ineficácia da educação tradicional, Repkin (2014) propõe a atividade de estudo estruturada, dentro da proposta de ensino humanista e desenvolvente como alternativa:

Está se tornando cada vez mais óbvio que o sistema tradicional de educação estabelecido é ineficaz. Sua ineficácia não consiste apenas no fato de que é complicado e caro, mas também no fato de que ele realiza tarefas educacionais puramente funcionais. Ele não dá o impulso necessário para o desenvolvimento humano e para o autodesenvolvimento. [...] O problema da ineficácia da educação existente requer a busca de alternativas. A alternativa à educação tradicional só pode ser o ensino humanista e desenvolvente (Repkin, 2014, p. 87).

Juntamente com Elkonin e Davidov, Repkin foi o teórico mais importante na implementação da teoria e prática da atividade de estudo. Ao lado de outros estudiosos da didática desenvolvimental, realizou várias experiências com vistas a consolidar “uma teoria psicológica que fundamentasse o processo de estudo, os tipos, a estrutura e o conteúdo desse tipo específico de atividade humana” (Amorim; Puentes, 2021, p. 313).

Nesta concepção, a atividade de estudo é transformadora e aborda uma proposta que tem como objetivo promover uma educação humanizadora, emancipadora e transformadora.

Partindo da referência da PHC, reconhece-se que a escola é “uma via para acessar o conteúdo cultural sistematizado, programado especialmente para desencadear um processo de ensino que promova nos alunos o seu processo de humanização” (Miller; Arena, 2011, p. 342).

Compreendendo a proposta da atividade de estudo nesta perspectiva, e conduzindo nosso foco de interesse para a apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, direciona-se a reflexão neste sentido: como iniciar a criança na atividade de estudo na alfabetização?

Aqui está um dos erros atuais da abordagem extremamente intelectualizada da educação das crianças. Nós nos esforçamos para sobrecarregar o intelecto da criança, para ensinar a ler o mais cedo possível, não percebendo que, assim, minamos a própria base do desenvolvimento – o ser ativo. Sem dominar o mundo das relações dos adultos, a criança não pode avançar (Repkin, 2014, p. 91).

Pensando nesta advertência do autor, observa-se mais nitidamente a concepção que permeia grande parte da educação no Brasil hoje. A ansiedade no ensino da leitura pela família, sociedade e escola, aliada às concepções que não tem o desenvolvimento interno da criança como prioridade, reproduzem-se metodologias que não fazem sentido para grande parte dos estudantes e que acabam comprometendo a transição efetiva da atividade do brincar para a intelectual, impedindo o estabelecimento das bases para uma atividade de estudo consciente.

Quase sempre, na educação tradicional, a criança recebe orientação de um modelo padrão que a obriga a reproduzir e a copiar sem criatividade, sem necessidade de estabelecer conexões e transformações cognitivas.

Para despertar o interesse e fazer sentido para a criança, é preciso pensar na promoção de atividades que possibilitem a manifestação da criatividade (aquí entendida não como aptidão artística, mas como a expansão do caráter ativo da ação, da consciência da atividade que a criança está fazendo). Vigotski (2021b) relaciona o desenvolvimento psíquico com a criação literária:

Com a passagem para outra fase de desenvolvimento, a criança ascende para um estágio etário superior; ela modifica-se e, junto com isso, também o caráter de sua criação. O desenho é deixado para trás como uma etapa vivida e seu lugar começa a ser ocupado pela nova criação, verbal ou literária (Vigotski, 2021b, p. 62).

Ao se pensar que o incentivo à criação literária pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem e da escrita, é imprescindível nos anos iniciais o trabalho com a literatura. Na perspectiva histórico-cultural o domínio da linguagem é primordial para o desenvolvimento humano, pois é “por meio dela que o homem interage e se comunica com o outro, que entra em contato com o acervo cultural da humanidade, que influencia aqueles com quem convive e é igualmente influenciado por eles” (Miller; Arena, 2011, p. 343).

A apropriação da linguagem escrita, na perspectiva da PHC, vislumbra a assimilação do legado histórico-cultural e, para isto, segundo Miller (2020),

a criança precisa passar por muitas experiências em que sejam oferecidos a ela as formas/conteúdos de produção cultural. O trabalho com enunciado promove a produção de sentido, possibilitando à criança acessar a função social da leitura e escrita. No extremo oposto, quando se conduz a alfabetização por meio de memorização de formas escritas e reprodução das mesmas no momento da leitura, codificando e decodificando unidades que se juntam na formação de palavras sem compromisso com a realidade cultural e social, a memória da criança é muito solicitada, em detrimento do desenvolvimento de outras funções importantes, como a função intelectual, o

raciocínio lógico, a consciência e o pensamento teórico, sendo que este utiliza as capacidades de análise, reflexão e planejamento mental (Miller, 2020, p. 18 e 19).

Diante da assertividade da utilização da literatura no processo de apropriação da linguagem escrita, a alfabetização humanizadora tem um dos seus pilares nos diversos enunciados que proporcionam o acesso aos textos.

A fim de se aprofundar um pouco mais na compreensão dos enunciados, na próxima seção apresenta-se a teoria da linguagem na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a outra vertente metodológica que sedimenta esta pesquisa.

3 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA SEGUNDO A FILOSOFIA DA LINGUAGEM

Após a apresentação dos fundamentos teóricos referentes à teoria de Vigotski quanto ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, permitindo situar o momento de desenvolvimento psíquico das crianças analisados nesta pesquisa, serão desenvolvidas a seguir conceituações baseadas nas teorias de linguagem dos autores russos que desenvolveram trabalhos na área de linguagem, em especial, nas contribuições da Filosofia da Linguagem, a partir dos trabalhos de Bakhtin, Medviédev e Volochinóv.

3.1 Filosofia da linguagem: contribuições do círculo de Bakhtin

Inicialmente, aborda-se uma breve contextualização histórica sobre o Círculo de Bakhtin, considerado como agrupamento de intelectuais que produziam material cultural sobre a linguagem, sendo formado no período pós-revolução na Rússia e composto por grandes nomes, entre eles Bakhtin, Medviédev e Volochinóv.

Mikhail Bakhtin (1895-1975) nasceu na cidade russa de Oriol. Seus biógrafos apresentam diferentes versões da sua trajetória. Conforme Arena e Arena (2019, p. 51),

pesquisas minuciosas desvelam aspectos obscuros da vida e da obra de Mikhail Bakhtin que não podem mais ser ignorados pelos investigadores da área de linguagem e especificamente pelos que são tocados por conceitos elaborados ou reelaborados pelo chamado Círculo de Bakhtin.

Foi teórico da cultura europeia e grande pesquisador da linguagem humana, atuou também na crítica literária. Seus principais estudos sobre a linguagem, juntamente com outros estudiosos, integrantes do Círculo de Bakhtin, ocorreram entre os anos 1920 e 1930, com o objetivo de contraposição às correntes dominantes do pensamento filosófico-linguístico da época: Humboldt, Vossler e Ferdinand de Saussure.

Bakhtin, durante sua trajetória, sofreu perseguição política, chegando a ser preso e exilado, acusado de ser anticomunista, vinculado a um grupo religioso cristão e de corromper a juventude com cursos pastorais (Arena e Arena, 2019, p. 73). Este seria o motivo de publicação de obras com nomes de seus amigos que compuseram o Círculo de Bakhtin, Volochinóv, Medviédev, bem como outros estudiosos literários que também compunham o Círculo, tais como Boris Pasternak e Fyodor Sologub. Embora acusado de anticomunista, trabalha com a

ideologia marxista quando mostra o signo linguístico como social e ideológico, trazendo importantes contribuições para a compreensão do pensamento e da linguagem em seus estudos sobre Filosofia da Linguagem e gêneros dos enunciados.

Pável Nikoláievitch Medviédev (1892-1938) foi um teórico russo, historiador literário, crítico literário e professor da Universidade de Leningrado. Ocupou cargos governamentais nas áreas de educação e publicação após a Revolução de 1917, publicando obras sobre literatura, sociologia e linguística. Foi o fundador de filosofia da literatura (em oposição ao método formal). É autor do livro “O Método Formal nos Estudos Literários”.

Valentin Nikoláievitch Volochinóv (1895-1936) também foi linguista e crítico literário. A obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, publicada originalmente em 1929, tem sua autoria por vezes atribuída a ele, e outras a Bakhtin.

O trabalho desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin defende a ideologia marxista e apresenta o signo linguístico como social e ideológico, trazendo importantes contribuições para a compreensão do pensamento e da linguagem em seus estudos sobre Filosofia da Linguagem e gêneros dos enunciados. Estes estudos se desdobraram na análise e compreensão do enunciado e dos seus gêneros (Arena e Arena, 2019, p. 84 a 91).

A seguir, será analisada a contribuição teórica dos autores do Círculo para o embasamento do processo da apropriação da linguagem escrita pela criança.

3.1.1 O enunciado

O enunciado é o emprego da língua, seja de forma oral ou escrita. Na obra “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2022, p. 11 e 12) afirma que os enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”.

O autor também esclarece que cada enunciado particular é individual, existindo tipos estáveis de enunciados, abrindo, assim, a definição destes tipos como gêneros enunciativos.

Estes gêneros são muito heterogêneos, indo desde a linguagem cotidiana até uma obra lírica. Embora tradicionalmente, desde a Antiguidade, estudam-se mais os gêneros literários, os estudos do Círculo de Bakhtin voltam-se para a importância e necessidade de estudo dos diversos tipos de enunciado, inclusive o discurso oral cotidiano (Bakhtin, 2022, p. 12 e 13).

No início do século XX, outras correntes já vinham estudando a língua sob outros aspectos: como sistema de signos, por Saussure e seus discípulos; de forma descritiva,

representada pelo behaviorismo ou ainda como atividade criadora e ato discursivo individual, pelo linguista Vossler e seus seguidores (Bakhtin, 2022, p. 13 a 23).

Porém, a filosofia bakhtiniana avança na compreensão do enunciado como um sistema de trocas sociais, amplamente heterogêneo nos gêneros enunciativos. Classifica os gêneros dos enunciados em primários e secundários, sendo os primeiros referentes à comunicação imediata do cotidiano e os segundos os gêneros predominantemente escritos, como literários, científicos, publicísticos e outros (Bakhtin, 2022, p. 15).

Bakhtin alerta sobre a importância ideológica de se analisar as diferenças entre os gêneros primários e secundários, bem como a natureza dos enunciados, superando concepções simplificadas do discurso e compreendendo o enunciado como unidade real da comunicação discursiva (Bakhtin, 2022, p. 16).

Ao contestar concepções da linguística do século XIX, como de Humboldt, que colocava a função comunicativa da linguagem em segundo plano, e também a de Vossler, que reduzia a linguagem à expressão individual do falante, relegando o outro à simples condição de ouvinte passivo, Bakhtin avança no entendimento que o discurso tem um significado bem mais amplo, focando a função ativa e responsiva do ouvinte:

[...] concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2022, p. 25).

Além deste processo de escolha consciente ou inconsciente dos gêneros enunciativos no dia a dia e da sua função viva, pode-se concluir que todo falante é um respondente e todo ouvinte é também falante, pois este, mesmo em silêncio, mentalmente, elabora suas respostas, opiniões e ativamente processa o discurso. Isto se dá tanto nos gêneros simples, no cotidiano, quanto nos complexos, como na leitura de um romance, por exemplo (Bakhtin, 2022, p. 26).

Considerando que todo falante é também um respondente e quem ouve, não é um receptor passivo, Bakhtin extrapola esta ideia ao apontar que o falante carrega em seu enunciado todo o sistema histórico-cultural que o antecedeu. Assim, afirma que:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só o sistema da língua que usa mas também

alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente completamente organizada de outros enunciados (Bakhtin, 2022, p. 26).

Toda voz é composta de outras vozes, que carregam diversas experiências históricas e culturais, construindo diferentes situações de comunicação no diálogo real cotidiano. Assim, na comunicação discursiva primária, no diálogo real, há um enunciado vivo que se dá com alternância de diálogo dos interlocutores, construindo juntos experiências de trocas de saberes (Bakhtin, 2022, p. 26 e 27).

Na comunicação em geral, utilizam-se certos gêneros dos enunciados, tanto orais quanto escritos, mesmo não percebendo que nestes foram feitas escolhas. Bakhtin (2022, p. 38) afirma que “até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre moldamos o nosso discurso por certas formas e gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos)” .

Nas trocas sociais, a palavra do outro, emitida no enunciado, na produção do discurso, na concepção bakhtiniana, é recebida e assimilada: E toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada) a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação a minha própria palavra ou existe em seu sentido outro) (Bakhtin, 2022a, p. 379).

Na obra “Marxismo e Linguagem”, Bakhtin e Volochinóv (1995) aprofundam ainda mais a reflexão sobre o movimento que ocorre na assimilação do enunciado, ao analisar que, ao compreender um enunciado, existem duas orientações, sendo a primeira interior, psíquica, introspectiva, e a segunda exterior e ideológica.

Na primeira orientação, dirigida ao sujeito, ocorre a atividade mental, em que “o signo deve ser compreendido por outros signos” (Bakhtin/ Volochinóv, 1995, p. 61), ou seja, o indivíduo traduz os signos exteriores em signos interiores, num processo de auto-observação, que promove o discurso interior.

Esta divisão pode, num primeiro momento, dar a impressão de que somente a orientação exterior é ideológica, mas o autor enfatiza que todo signo é social e, conseqüentemente,

[...] em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida

interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (Bakhtin/Volochinóv, 1995, p. 66)

Pensando neste processo ideológico e psíquico do enunciado, vê-se a importância da palavra, pois ela serve de ponte entre o locutor e o ouvinte (interlocutor), carregando as formas ideológicas “de uma classe e de uma época bem definidas” (Bakhtin/ Volochinóv, 1995, p. 113).

Ao colocar a palavra como signo, percebe-se que o locutor escolheu-a num conjunto de possibilidades para se expressar. Esta escolha, mesmo que inconsciente, retrata concepções ideológicas e se dirige a um interlocutor que não é abstrato, e “variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc)”. Afirma ainda que todo enunciado é socialmente dirigida (Bakhtin/ Volochinóv, 1995, p. 112 e 113).

Embora Bakhtin tenha sido um estudioso da linguagem, seus estudos não foram direcionados especificamente para a fase infantil de apropriação da linguagem. Mas, com certeza, ao analisar a palavra, o enunciado e a comunicação em todo o contexto ideológico, trouxe luz para a compreensão do processo de aquisição da língua materna e da linguagem escrita.

Uma vez elucidados os conceitos de enunciado e gêneros dos enunciados sob a vertente bakhtiniana, agora passa-se a focar na apropriação da linguagem escrita pela criança, objeto do nosso trabalho.

3.1.2 O enunciado e a apropriação da linguagem escrita

Ao partir dos conceitos apresentados, percebe-se que a linguagem escrita tem a função de promover trocas sociais e verbais, que são promovidas através dos enunciados e que exercem a função de instrumentos destas trocas (Arena e Arena, 2024).

Antes, porém, de acessar a língua escrita, a criança, desde bebê, percorre toda uma trajetória de aprendizagem da língua materna oral. O processo de aquisição da língua materna se desenvolve também através de enunciados.

De acordo com Bakhtin (2022, p. 38), a língua materna “não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam”.

Aprender a falar é aprender a construir enunciados. Neste momento, ocorrem as primeiras trocas sociais, quando o bebê ouve, assimila de alguma forma o discurso que ouviu, ainda não compreendendo e decifrando os signos, mas já fazendo as primeiras relações deste gênero primário do discurso. Na sequência, começa a ensaiar seus próprios enunciados, começando por balbucios, pequenas palavras, frases curtas, chegando gradualmente até as mais complexas e aos discursos extensos (Bakhtin, 2022, p. 38 e 39).

Para construir discursos elaborados, a criança já possui domínio de regras básicas e estruturais da língua e já domina o processo de comunicação, podendo estabelecer diálogos nos quais compreende e é compreendida. Ela está apta para ampliar cada vez mais as trocas sociais, e, através da linguagem, vai recebendo e compreendendo gradativamente o contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserida (Bakhtin, 2022, p. 39).

Neste momento da aprendizagem inicial da língua materna, a criança assimila o gênero de discurso do meio onde está inserida. Com isto, destaca-se que o contexto que lhe é oferecido reflete a condição ideológica deste meio social. Logo, o enunciado desta criança reproduz experiências histórico-sociais de sua família (Bakhtin, 2022, p. 39).

Algum tempo depois de aprender a se comunicar através de enunciados que expressam suas necessidades, chega o momento de a criança abraçar um novo desafio, o de acessar uma nova modalidade de enunciado e se apropriar da linguagem escrita.

Na nossa sociedade, este momento é muito especial, e carrega muita expectativa por parte da criança, dos seus pares, da família e de todo o meio social. É hora de deixar a atividade da brincadeira e de adentrar na de estudo.

Surge uma questão importante: será tão natural como foi internalizar a língua materna e aprender a falar? Anteriormente, para internalizar a língua materna e se expressar através de enunciados, como esta forma de comunicação foi apresentada a ela? Em pequenos fragmentos da língua, de forma isolada e truncada, como fonemas?

Sabe-se que não. A criança aprendeu ouvindo tudo que dialogavam ao seu redor e foi elaborando a interiorização de toda uma experiência sociocultural que lhe possibilitou a construção dos seus próprios enunciados, encontrando, assim, a capacidade de trocas sociais.

Desde a primeira infância, os enunciados são apresentados à criança, indo muito além do enunciado primário do dia a dia. Diferentes e complexos gêneros enunciativos também são

acessados por ela, tais como contação de história, leitura pelos adultos de livros literários, filmes e outras produções artísticas.

Ao se apresentar à criança não alfabetizada estes gêneros, embora ainda não os domine, ela percebe que os enunciados escritos também têm suas representações simbólicas e passa a ter curiosidade, interesse e, à medida que vai intensificando este contato, sente necessidade de compreendê-los e usufruir destes gêneros para se comunicar.

Quando adentra o Ensino Fundamental, a própria criança já está imbuída deste ideal de dominar a linguagem escrita, juntamente com todo o meio que a cerca. Paralelamente ao seu interesse, observa-se que a apropriação da linguagem escrita é uma aquisição fundamental no seu desenvolvimento, pois através desta aprendizagem, ela estabelecerá importantes relações sociais e a possibilidade de se integrar ainda mais no meio histórico-cultural ao qual pertence, humanizando-se (Davidov, 2019, p. 177).

Arena e Arena (2024) fundamentam com muita clareza a função dos enunciados na alfabetização humanizadora:

Os enunciados da linguagem escrita — objeto de ensino e de aprendizagem — são meios fundamentais no processo de humanização, objetivo final da alfabetização. A alfabetização, portanto, não é o fim a ser atingido. A apropriação dos enunciados ideológicos também não é o fim, porque o porto orientador de chegada será um porto móvel da formação humana. Por este princípio, a linguagem escrita não se torna um meio de comunicação, mas um instrumento cultural mediador de trocas sociais, híbrido, composto por signos verbais e não verbais, que tem como fim a humanização e a formação da consciência (Arena; Arena, 2024, p. 9).

Está se promovendo trocas sociais ao apresentar à criança os diversos tipos de enunciados, partindo da própria vivência do cotidiano que ela já traz das suas experiências domésticas e sociais. Isto permite que a criança veja sentido e se sinta motivada para novas descobertas e interesse pelas novas possibilidades discursivas que lhe são apresentadas.

Este posicionamento amenizará as dificuldades de se apropriar das leis da fala escrita, que são bem mais complexas do que a fala oral. Vigotski enfatiza que “ao passar para a fala escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita” (Vigotski, 2018, p. 64).

Quando não se trabalha com enunciados vivos e significativos, apresentando materiais pré-concebidos através de letras, sílabas ou palavras soltas, a criança não vê sentido, tendo dificuldade ou até bloqueando a aprendizagem da linguagem escrita. Vigotski (2007) afirma que:

Até agora a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (Vigotski, 2007, p. 125).

Vigotski (2007) também chama a atenção para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, colocando-o como um fator relevante no ensino da escrita, pois aquilo que a criança em idade pré-escolar faz com assistência (Zona de Desenvolvimento Proximal) fará sozinha nos anos seguintes (nível de desenvolvimento real). A partir deste conceito, o processo de desenvolvimento é questionado, propondo uma nova fórmula que estabelece que a criança precisa ser estimulada não naquilo que já domina, e, sim, adiantar-se ao seu desenvolvimento (Vigotski, 2007, p. 98 a 102).

Considerando que a linguagem escrita é um sistema complexo de símbolos e signos, ela não pode ser dominada de forma externa e mecânica, mas numa apropriação de funções comportamentais complexas (superiores), que advém da apropriação de todo um processo histórico e cultural. Este processo, por sua vez, não é mecânico, e precisa ser construído internamente pela criança após a aquisição externa e através de trocas sociais (Vigotski, 2007, p. 126 e 127).

Percebe-se, assim, a complexidade da apropriação da linguagem escrita justamente por exigir o domínio de funções superiores. Isto mostra que a aprendizagem da linguagem escrita diz respeito a processos que extrapolam a filosofia de linguagem, interligando este conhecimento com a necessidade de compreensão da formação psíquica e social da criança.

Compartilha-se com o parecer de Kohle (2023), que considera a aquisição da linguagem escrita ser bastante complexa, implicando “reflexões e compreensões cognitivas do mundo, como resultado da construção subjetiva socialmente mediada pelos signos. Além disso, a necessidade de concretizar a linguagem interior, torna a apropriação dos atos de escrita bastante complexa para a escola dar conta de realizar” (Kohle, 2023 p. 32).

Seguindo este raciocínio que admite a complexidade da apropriação da linguagem escrita, em consonância com a teoria de pensamento e linguagem de Vigotski e seus seguidores, bem como na Filosofia da Linguagem bakhtiniana, pode-se estabelecer diretrizes importantes para auxiliar a criança neste processo.

Considerando, primeiramente, o estágio psíquico da criança, que se encontra na fase introdutória da atividade de estudo, é importante diagnosticar suas experiências anteriores e a

Zona de Desenvolvimento Proximal/Iminente para promover desafios para novas aquisições. O segundo ponto diz respeito à utilização de metodologia adequada para despertar o interesse da criança: ela precisa sentir necessidade de ler e escrever. Na proposta humanizadora, a literatura infantil se apresenta com papel prioritário no processo de alfabetização, visto que tem potencial de conduzir um conjunto de atividades que fomentam o desenvolvimento integrativo das funções psicológicas superiores (Kohle, 2023 p. 34 e 35).

Na próxima seção serão introduzidas reflexões acerca da literatura infantil e suas possibilidades para a formação das crianças na proposta da alfabetização humanizadora.

4 LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO: POSSÍVEIS DIÁLOGOS

Uma vez já estabelecidas as bases teóricas da pesquisa, nesta seção serão abordados os princípios da alfabetização humanizadora. Na sequência, será realizada a contextualização da literatura e literatura infantil, começando pelo sua trajetória, para finalmente estabelecer um diálogo entre a literatura e a humanização.

4.1 Alfabetização humanizadora: princípios e conceitos

Na promoção de reflexão acerca de uma proposta humanizadora, inicialmente pensa-se numa abordagem desenvolvimental que “propõe como fundamental na constituição de cada sujeito a sua atividade sobre objetos e fenômenos do meio em que vive por intermédio de outros sujeitos mais experientes do que ele” (Miller, 2020, p. 9).

Esta abordagem remete ao direito de cada criança de se apropriar dos bens culturais acumulados pelas gerações através do relacionamento com outras crianças, com seus familiares e com as professoras. Percebe-se hoje com maior intensidade a promoção destas trocas na Educação Infantil, visto que neste estágio ainda não deve existir uma cobrança da alfabetização como fim.

Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando tanto a criança quanto a professora são cobradas pelo resultado, embora existam tantos estudos comprovados cientificamente quanto à formação das funções psíquicas superiores, instala-se um descompasso entre a teoria do desenvolvimento pela atividade e a prática da sala de aula. Em pleno século XXI, paralelamente aos avanços tecnológicos de toda ordem, ainda busca-se a segurança de métodos que reprimem as trocas culturais, repetindo um modelo individualista de aprendizagem da linguagem que fixa-se em letras, sons, fonemas e alfabeto.

Um outro foco relevante que é objeto de estudo da língua materna é o enunciado. Miller (2020) apresenta a seguir uma reflexão que estrutura a proposta da alfabetização humanizadora a partir do enunciado:

Com esse foco, os alunos podem ter uma compreensão da forma pela qual são constituídos os diferentes gêneros discursivos, quais os recursos linguísticos utilizados na elaboração de cada um deles, incluindo, nestes últimos, aqueles relativos ao sistema de representação da língua, superando, por esse meio, sua condição de sujeitos que memorizam informações a respeito de ordenação da língua e reproduzem discursos alheios, para a condição de sujeitos que

compreendem o modo pelo qual utilizam os recursos da língua e que, com eles, criam os seus próprios discursos” (Miller, 2020, p. 9).

Partindo desta reflexão, percebe-se o quanto este sistema de apropriação de enunciados pode mudar a trajetória de vida de uma criança, rumo à humanização.

Ao se buscar novas possibilidades para promover a aprendizagem da linguagem escrita nesta perspectiva, alguns pesquisadores(as) e educadores(as) da atualidade almejam concretizar novos caminhos para a apropriação da linguagem escrita.

Destaca-se no Brasil, a partir de 2020, a formação do Núcleo de Alfabetização Humanizadora - NAHum - composto por um grupo de educadores(as) e pesquisadores(as) brasileiros. O grupo de pesquisadores se uniu para atuar em contraposição à Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019, instituída pelo Decreto nº 9.765/2019 (Brasil, 2019). Seus objetivos são ampliar as discussões teóricas acerca do processo de alfabetização e divulgar práticas de uma alfabetização humanizadora, disseminando bens culturais brasileiros, com o intuito de resistir às políticas públicas que corroboram para a desumanização (Soler, Silva, 2024).

Arena e Arena (2024) explicitam na obra “Alfabetização Humanizadora: Princípios e Funções de Caracteres” o que move a alfabetização humanizadora:

Ao aprender como os homens trocam cultura, como dialogam pelos enunciados da linguagem escrita, as crianças, com o estatuto de sujeitos ativos nessas trocas, ao se apropriarem desses enunciados, humanizam-se. O porto de chegada não é, por essa razão, a própria apropriação, a própria alfabetização, mas a humanização por meio dela cotidianamente construída. A alfabetização não é também ponte entre a criança e a humanização, porque encarna em si mesma o próprio desenvolvimento humanizador. [...] Esta publicação pretende, com sua circulação, se posicionar como espaço de resistência contra a brutalidade da desumanização escancarada em políticas, planos e métodos, concretizados em livros, cartilhas e apostilas de fácil consumo, e, também, em oposição ao conceito de literacia e ao de alfabetizar-letrando (Arena e Arena, 2024, p. 11).

Ao utilizar o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Filosofia da Linguagem, o grupo NAHum emprega os estudos do desenvolvimento humano promovidos por Vigotski, Volochinóv e Bakhtin.

A construção do conceito de alfabetização humanizadora na perspectiva deste grupo considera que a apropriação da linguagem escrita começa desde os primeiros anos de vida. Ao compreender que todo enunciado carrega trocas culturais, consequentemente, o foco da

aprendizagem não é na consciência fonológica ou alfabética, como esclarece Arena (2021), estabelecendo a relação da linguagem escrita com a mente humana, visto que esta:

[...] na troca com o outro, se apropria de um artefato histórico e cultural – a linguagem escrita – constituída por unidades de sentido que se vinculam à linguagem oral não pelos elementos técnicos (sons e letras), mas pelos sentidos compartilhados entre ambas. Os sentidos são registrados ora por sons, ora por caracteres. São duas aprendizagens com suas próprias especificidades. A criança que não tem meios fisiológicos para falar, para ouvir ou para mover os dedos pode situações onde elabora sua visão de mundo, acessa brincadeiras e outros objetos culturais pode aprender a ler e a escrever, porque a escrita é gráfica, visual, materializada em enunciados concretos que escorrem cheios de sentidos pelos quase infinitos suportes: papel, tela, areia, tecido, pedra, folha e muitos outros mais (Arena, 2021, p. 2).

A alfabetização se inicia desde a primeira infância, tendo em vista que atualmente no nosso meio social e cultural a comunicação pela linguagem escrita é encontrada por toda parte, pois muito antes da criança ingressar no Ensino Fundamental já está em contato com a escrita. A criança “não alfabetizada” interpreta a escrita de rótulos de produtos, propagandas e ferramentas digitais. Ela também “lê” ilustrações de livros de história, livros digitais, histórias em quadrinhos e outros documentos.

A criança de até cinco anos deve conviver no meio social familiar, e na Educação Infantil participar de brincadeiras e outras formas de interação cultural, dialogar com o meio em que vive, construir sua visão de mundo a partir destas experiências, interpretar e fazer a leitura dos diversos signos a partir de todos estes contextos.

A alfabetização humanizadora reconhece que esse processo de apropriação da linguagem ocorre desde as primeiras interações da criança com a linguagem escrita e deve buscar proporcionar a ela condições de elaborar um processo gradual de apropriação da escrita, a partir da compreensão da língua oral e escrita, considerando que o enunciado carrega orientação ideológica de acordo com a experiência social e cultural do sujeito.

Esta orientação social do enunciado foi reconhecida por Volochinóv, quando compreendeu que todo enunciado pressupõe um interlocutor e que este ouvinte não é passivo, pois reage sempre, mesmo que interiormente. Assim, até no caso do leitor literário, o escritor pressupõe uma inter-relação. Indo além, apresenta que existe uma relação sócio hierárquica entre o falante e o ouvinte. Um exemplo corriqueiro como “quero comer” pode ser enunciado de diversas formas de acordo com a posição social do falante e do ouvinte. O enunciado sempre tem um auditório, que pode ser presente ou presumido. Na linguagem literária, o escritor “cria

não só os enunciados, mas também toda imagem exterior do personagem, [...] uma orientação social do enunciado” (Volochinóv, 2019, p. 280 e 281).

Em consonância com Volochinóv, Arena (2023), na perspectiva da proposta humanizadora, reconhece que a linguagem escrita é um mediador híbrido:

A linguagem escrita não é, para nós, um meio de comunicação, mas um mediador híbrido, composto por signos verbais e não verbais, de trocas sociais. Não há enunciado sem um gênero que o acolha e não há um enunciado sem a substância da cultura e o tempero dos julgamentos, da valorização, da apreciação humana (Arena, 2023, p. única).

Esta fala de Arena (2023) demonstra a força ideológica de cada enunciado. Ao se apropriar da linguagem escrita, a criança também se apropria, na maior parte das vezes inconscientemente, de um signo social e ideológico. Quando feita de forma humanizadora, a apropriação fomenta o discurso interior da criança, conduzindo-a a produzir significados que associem os novos aprendizados com suas experiências de vida. Isto se dá através de leitura e escrita de enunciados completos:

A capacidade de ler enunciados desenvolve-se no processo de leitura de enunciados, e a capacidade para produzir enunciados escritos desenvolve-se no processo de produção escrita dos diferentes gêneros enunciativos. Com isso estamos afirmando que a criança, desde o início do processo de alfabetização necessita conviver com enunciados escritos completos, inteiros, originais e não apenas frações deles – trechos, palavras, sílabas ou letras, tanto nos momentos de realização de leituras, como nos momentos da escrita de enunciados (Miller, 2021, p. 2).

Muito além da alfabetização, através da leitura e escrita de vários enunciados, a criança constrói sua visão de mundo, de forma completa, complexa e não truncada, conseguindo estruturar a sua formação pessoal ao mesmo tempo que domina as regras desta ferramenta cultural que é a linguagem escrita.

Além dos pressupostos teóricos que norteiam o trabalho do grupo NAHum, ele desenvolve permanentemente estudos e experiências que visam enriquecer a prática pedagógica, subsidiando o trabalho de educadores e educadoras. Para elucidar acerca dos complexos princípios teóricos que orientam a alfabetização humanizadora, o grupo NAHum, em conjunto com o grupo de pesquisas da obra de Élie Bajard (1937-2017), elaborou um documento intitulado “Manifesto: Por uma Alfabetização Humanizadora não-excludente” (Arena; Arena, 2024, p. 12 a 15). Destacam-se alguns princípios que compõe o texto:

- As unidades materiais da linguagem escrita são visíveis e independentes das unidades materiais audíveis da linguagem oral.
- Segundo autores da filosofia da linguagem russos, o vínculo entre linguagem oral, escrita e de sinais se dá pelos signos ideológicos.
- A linguagem escrita tem natureza cultural e complexa, fundamental para apropriação cultural das novas gerações humanas.
- A linguagem escrita é dirigida aos olhos, tendo como referência a linguagem interior e não a oral.
- O fonema é próprio da linguagem oral.
- A Linguística estuda os fonemas, os alofones e as sílabas, bem como a formação fisiológica dos mesmos, portanto é uma ciência da natureza.
- A alfabetização humanizadora tem como objeto da linguagem escrita a linguagem oral, os gêneros dos enunciados, as trocas com o outro, a cultura na vida e na escola e atos humanos com a escrita, sendo portanto, uma ciência humana, que não exclui nenhuma criança e cultua a cultura de todas elas e inclui quem não ouve fonemas, quem não enxerga caracteres, quem não movimenta os dedos ou a boca e quem raciocina de modo diverso.
- Os caracteres são figuras manipuláveis, unidades portadoras de sentido para todos, podendo ser manipulados por sensores quando necessário.
- Sendo não-excludente e culturalmente diversa, a alfabetização humanizadora pode provocar severas rupturas nas concepções e nas metodologias de alfabetização de crianças brasileiras.

No detalhamento dos princípios que norteiam a alfabetização humanizadora, reconhece-se a coerência e adequação da proposta para a realidade atual. Sabe-se que toda ideia nova encontra resistência e oposição, principalmente quando vem romper com crenças arraigadas. Acredita-se que, a partir de pequenas sementes distribuídas em práticas, pesquisas e textos - acadêmicos ou não-, há esperança que muitas crianças sejam beneficiadas com um novo caminho onde possam apreender a leitura e a escrita em toda a sua complexidade, compreendendo textos que tenham significado em suas vidas.

Esta pesquisa tem a pretensão de contribuir com a compreensão e divulgação de uma das matrizes da alfabetização humanizadora, a literatura infantil. Portanto, a seguir, serão apresentados os caminhos percorridos pela literatura infantil até os dias de hoje.

4.2 Caminhos da literatura infantil ontem e hoje

Encontram-se na obra “Os gêneros do discurso” considerações relevantes sobre a escolha de gênero do discurso:

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos. Com frequência, uma pessoa que tem pleno domínio do discurso em diferentes campos da

comunicação cultural — sabe ler um relatório, desenvolver uma discussão científica, fala muito bem sobre questões sociais — em uma conversa mundana cala ou intervém de forma muito desajeitada. Aqui não se trata de pobreza de vocabulário nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, à falta de um suficiente acervo de noções sobre um enunciado inteiro que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas de estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade para tomar a palavra a tempo, começar corretamente e terminar corretamente (nesses gêneros, a composição é muito simples) (Bakhtin, 2022, p. 41).

Este exemplo de Bakhtin é muito propício para o objeto do nosso estudo pela riqueza de detalhes de algo que, na visão do senso comum, parece inverossímil, justamente pela cultura de idolatria dos saberes elitizados.

O motivo de se trazer este exemplo é a proposição de uma situação oposta a esta. Pense-se na criança dos anos iniciais, quando trazida a um ambiente escolar que lhe parece distante, repleto de letras e caracteres que ela já percebe que fazem parte de um código, mas, por não dominá-lo, não consegue ver sentido. Defronta-se com enunciados que lhe são estranhos e lhe parecem desconexos da sua realidade. Ela, assim como as pessoas relacionadas no exemplo de Bakhtin, já possui um acervo mental de experiências com a língua, que lhe possibilita as trocas sociais, mas se sente impotente diante deste novo gênero que lhe é apresentado.

E se, em contraposição ao modelo tradicional de letras, sílabas e palavras desconexas, for oferecido à criança a introdução ao aprendizado da linguagem escrita através da literatura? Ela terá oportunidade, pelo estímulo que as histórias trazem, de se emaranhar neste novo gênero gradativamente e ir construindo relações mentais que lhe permitam dominar um novo repertório e caminhar para também se expressar neste gênero, construindo seus enunciados?

Antes de se adentrar na estrada das possibilidades que a literatura apresenta no processo de alfabetização, considerando que esta pesquisa se alicerça na Psicologia Histórico -Cultural, reconhece-se que a literatura infantil precisa ser contextualizada. Para tanto, este assunto terá início com algumas considerações acerca da trajetória histórica que a literatura infantil percorreu até chegar no formato e expressão que tem atualmente.

A literatura infantil surgiu a partir do século XVIII, quando a infância começou a existir de forma específica, pois antes disto, a criança não era vista como diferenciada do adulto, com necessidades particularizadas, como se entende hoje. Somente na Idade Moderna, com o novo modelo da família burguesa com pequeno núcleo unicelular, privativa e sem relações comerciais ou financeiras com parentes mais distantes, iniciou-se uma relação mais afetiva, que passou a se atentar para as necessidades específicas da infância (Zilberman, 2023, p. 33 a 37).

Neste novo formato social, a literatura infantil emergiu através de pequenos textos específicos para crianças escritos por pedagogos e professores. Importante destacar que estes materiais tinham caráter educativo, ou, mais especificamente, doutrinador. Este objetivo era exclusivamente didático (Zilberman, 2023, p. 33 a 37).

Entre os séculos XVII e XVIII, as mudanças sociais permitiram certa evolução da literatura infantil e sua ascensão como arte literária. Propaga-se uma idealização de pureza, de fragilidade, de dependência da criança em relação ao adulto. Este posicionamento determinará uma tendência ao isolamento e marginalização da criança, afastando-a da sociedade para não contaminá-la e ao mesmo tempo oferecendo uma educação que transmita um acervo cultural que a direcione dentro dos padrões idealizados pelos seus educadores e educadoras, tanto pela família quanto pela escola.

Surgem as primeiras produções direcionadas às crianças, os contos de fadas, que buscam fomentar o imaginário infantil com magia e fantasia. O escritor Charles Perrault inaugura este modelo ao representar a classe burguesa em ascensão na Europa, através da personificação do herói ou heroína, advindos de classe inferior, que, com ajuda de seu auxiliar encantado (fada, duende, animal) e de situações mágicas, supera todas as dificuldades para ascender à condição de felicidade. Interessante observar que este herói não faz nada além de aceitar com resignação sua condição e, através do elemento fantástico, é recompensado pela atitude resignada. Isto nos leva à reflexão da mensagem passada ao pequeno leitor, da necessidade de passividade e aceitação para obter a recompensa e da adequação à burguesia emergente (Zilberman, 2023, p. 48 e 49).

A literatura dirigida à criança naquele contexto busca no folclore europeu tradições para a nova realidade. No início do século XIX, os Irmãos Grimm trouxeram para os livros fábulas e histórias alemãs, advindas tanto das tradições camponesas quanto aristocráticas. Na transposição para a linguagem da literatura infantil, observa-se que “perdeu-se o conteúdo de rebeldia, mas permaneceu o elemento de natureza fantástica, com um conteúdo escapista e uma representação do estado de impotência do protagonista central e, por extensão, da criança” (Zilberman, 2023, p. 49).

Este parecer de Zilberman (2023) se sustenta na insistência de levar à criança um modelo social ideal, sem rebeldia e sem transgressões. A burguesia tinha necessidade de se perpetuar e assegurar seu espaço. Assim, a necessidade de implantar uma arte e consequentemente uma literatura burguesa conduziram ao incentivo à leitura, constituindo, desta forma, o leitor burguês, tanto na literatura para adultos quanto para crianças.

À medida que a concepção de infância vai se modificando, a literatura infantil acompanha estas mudanças, mantendo seu caráter unilateral de transmissão de conhecimento de mundo do adulto para a criança. Ao mesmo tempo também vão se incorporando novas tecnologias, novos temas de interesse e até novos suportes.

No século XX, a crescente industrialização, que possibilitou a distribuição de livros impressos, aliada ao maior acesso à alfabetização, trouxe a literatura infantil aos lares de classe média, agregando outros gêneros, tais como poesia, ciência, história, história em quadrinhos e outros. Embora todos os gêneros contribuam para o desenvolvimento infantil, Bajard (2014) chama a atenção para a importância da ficção para a construção da personalidade infantil, devido à necessidade de “constituir para si um universo imaginário, chave de interpretação do mundo real” (Bajard, 2014, p. 44).

O grande avanço tecnológico do final do século XX e início do XXI é a ilustração, que começa timidamente, mas vai ganhando espaço cada vez maior, chegando aos dias de hoje como ícone essencial na literatura infantil.

A grande produção de literatura infantil atualmente atende com diversidade de recursos, materiais e gêneros, que vão desde bebês até pré-adolescentes. Ela retrata também as várias visões de mundo a serem assimiladas pelas crianças. Sendo assim, ao se abordar o tema literatura infantil, é necessário considerar que ela carrega intencionalidades na formação da criança, que serão primordiais para o seu desenvolvimento.

Embora ainda se encontre a divisão “entre uma aptidão poética e um apelo extremo do adulto à doutrinação da criança” (Zilberman, 2023, p. 12), felizmente a grande produção literária atual oferece muitas possibilidades para a arte literária.

Nesta pesquisa, ao se referir à literatura infantil, serão considerados exclusivamente os livros com proposta artística e a sua utilização na apropriação da linguagem escrita, lembrando que esta pode (e deve) acontecer como ferramenta emancipadora, libertadora e formadora de cidadãos conscientes.

4.3 A literatura e suas possibilidades para o processo de formação humana

“A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época” (Bakhtin, 2022a, p. 362).

A literatura, como instrumento inquestionável de transmissão cultural, apresenta todo o contexto sócio-histórico de uma realidade e tem nos signos da linguagem escrita a sua forma

de manifestação. Ela precisa ser considerada como elemento de referência para a formação da criança com o objetivo de humanização.

Arena (2010), considerando a criança como aluno (a) e também apropriante da cultura humana, tece uma análise sobre a importância das obras literárias no redesenho e na reinterpretação da realidade, enfatizando que:

[...] este movimento de apropriação [...] não é simplesmente receptivo porque sua própria natureza mobiliza as trocas culturais entre a obra e seu leitor. Na verdade, a pequena criança-aluna-leitora posiciona-se como o centro no diálogo, no movimento de apropriação cultural e, por essa razão, aprende e apreende o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário e, ao posicionar-se, atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro em relação dialógica. Se, ainda, a língua é considerada como parte da cultura - e constituinte do gênero discursivo, da enunciação literária -, a importância da aproximação efetiva e direta entre leitor e literatura infantil se avoluma porque pela palavra, signo pleno em um enunciado, o pequeno leitor a compreende como um delicado sensor - com a palavra - da cultura de uma época, em diálogo ininterrupto com o passado e o presente. Os aspectos histórico-culturais necessários à formação humana afloram das relações entre os traços culturais tanto do gênero literário infantil quanto do leitor em formação (Arena, 2010, p. 15 e 16).

A apropriação histórico-cultural através da literatura infantil promove um diálogo interior salutar da criança e o mundo que a cerca, refletindo em construção de novos paradigmas que, paralelamente à apropriação da linguagem escrita, constituem sua formação humanizada. Este movimento permite a construção individual de conhecimentos que permitirão a apropriação da cultura de seu tempo, dialogando também com o legado cultural histórico das gerações passadas e estabelecendo as bases para seu futuro. Além dos enunciados que trazem a realidade do tempo presente, ao entrar em contato com enunciados literários do passado, como os contos de fada, as crianças “recriam a realidade e se apropriam da história e da cultura do homem na Terra” (Arena, 2010, p. 16).

A aproximação da criança com a literatura desde tenra idade permite-lhe abrir um cabedal de possibilidades na sua formação. Mesmo quando ela tem contato com uma obra literária do seu tempo e que a temática seja centrada no tempo presente, ela tem oportunidade de ter acesso cultural às anterioridades que edificaram a obra, indo ao encontro das considerações de Bakhtin (2022a, p. 362) sobre a análise literária, quando afirma que ela não pode ser isolada da cultura de uma época, porém “é ainda mais nocivo fechar o fenômeno literário apenas na época da sua criação, em sua chamada atualidade”.

O autor aprofunda esta questão evocando as profundezas do sentido de uma obra:

As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem no séculos, isto é, no grande tempo, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade. [...] Mas amiúde a obra ainda aumenta o seu significado, isto é, entra em grande tempo entretanto uma obra não pode viver no séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados. Se ela nascesse toda integralmente hoje, (isto é, em sua atualidade), se não desse continuidade ao passado e não tivesse com ele um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele (Bakhtin, 2022a, p. 262 e 263).

Em cada obra literária o autor manifesta através do estilo, da temática, do gênero do discurso, da contextualização, dos objetivos e de outros componentes, o edifício de uma trajetória cultural que carrega não somente a sua experiência de vida, mas toda a história que chegou até ele. O que representa o acesso a este edifício e aos edifícios de outras obras para o(a) pequeno(a) leitor(a)?

Significa a possibilidade de formação de conceitos e de conhecimentos a partir de referenciais diversificados que extrapolam a realidade do seu lar, da sua escola e do pequeno meio social onde convive. Significa ouvir outras vozes, conhecer outras verdades, acessar diferentes gêneros enunciativos, enxergar novas imagens e ouvir muitas e muitas vezes sua própria voz interior dialogando com este passado, conectando com sua realidade presente e construindo sua realidade futura, podendo elaborar novos sonhos em seu imaginário.

A criança que se apropria da linguagem escrita sob a orientação de obras literárias também amplia seu repertório para a escrita, pois busca em fontes diversas os recursos que lhe possibilitarão a formação das funções psíquicas superiores. Ao se defrontar com a diversidade de estilos, perceberá que além das experiências socioculturais que o seu meio lhe fornece, existem muitas outras formas de enunciado. Ela entenderá que estas formas diferentes podem ser utilizadas e que seu discurso oral ou escrito pode ser planejado e direcionado como ela quiser. É de uma riqueza enorme aprender a escrever sob a luz do enunciado, como se vê em Bakhtin (2022):

Todo enunciado é um elo na cadeia discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por certo conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, primeiramente, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro elemento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais.

O segundo elemento do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, é o elemento expressivo, isso é a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem

significado vário e grau de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível (Bakhtin, 2022, p. 46 e 47).

Na perspectiva do enunciado como elo na cadeia discursiva, fica claro que quanto maior o domínio do conteúdo semântico por parte do falante ou do escritor, maior a facilidade em se fazer compreendido, de se comunicar em qualquer meio ou situação e ainda escrever ou falar expressando-se de forma consciente, utilizando a consciência da não neutralidade do discurso a seu favor.

A literatura na alfabetização abre todas estas possibilidades, contribuindo para a formação de um leitor literário, e também de um indivíduo que compreende as contradições e dialéticas que envolvem o ser e o estar no mundo.

Uma vez que foram construídas as bases teóricas que justificam e recomendam o uso da literatura na alfabetização, bem como a necessidade da alfabetização humanizadora nos dias atuais, a partir de agora se seguirá para o diálogo estabelecido com as professoras da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia, buscando estabelecer as convergências e divergências a respeito das contribuições da literatura durante o período da alfabetização das crianças.

5 A LITERATURA INFANTIL NO TRABALHO DAS PROFESSORAS: ANÁLISE CONSTRUÍDA A PARTIR DE PALAVRAS, CONCEITOS E EMOÇÕES

A partir dos princípios apresentados sobre o trabalho com a alfabetização humanizadora, foi possível compreender as narrativas das professoras com um olhar que busca, além de conhecer suas concepções, infiltrar nas experiências de vida, com todas as trajetórias e sentimentos que constituem este grupo de professoras, seres humanos que carregam em suas palavras conhecimentos, decepções e esperanças.

Antes de examinar as entrevistas, será descrito como a pesquisa foi organizada e como se deu o desenvolvimento do trabalho.

5.1 A construção da pesquisa

Inicia-se esta subseção dialogando com González Rey em busca de fundamentar a escolha do percurso epistemológico e a natureza desta pesquisa:

Nas ciências antropossociais, o uso de teorias tem conduzido, com frequência, ao dogmatismo e à coisificação de conhecimentos pré-estabelecidos que se aplicam de forma direta e antecipada ao estudado, com o qual as teorias terminam sendo um fim em si mesmas, mais que um meio de produção de novos conhecimentos [...] As teorias não são sistemas estáticos aos quais se deve assimilar todo o novo conteúdo, mas sim são sistemas abertos em relação aos quais os pesquisadores devem cultivar uma consciência de parcialidade, de desenvolvimento, e não de resultado final como frequentemente ocorre na ciência. A força do imaginário positivista, centrado nos dados, tem feito com que a teoria seja assumida frequentemente como pano de fundo para rotular a informação procedente do momento empírico (González Rey, 2022, p. 29 e 30).

Ao destacar o objetivo de conduzir um trabalho que, mais do que uma investigação, trouxesse um olhar dinâmico e inquieto sobre o atual momento histórico, a opção epistemológica baseada na Psicologia Histórico-Cultural e no materialismo histórico-dialético abriu a possibilidade de se pesquisar a temática de forma ampla, a partir de escuta das vozes de professoras alfabetizadoras e de reflexões sobre suas falas.

Por se tratar de estudo na área de educação, com a opção metodológica já explicitada, e entendendo que nela se estabelece todo um processo dialógico, de caráter subjetivo, buscou-se desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando-se a vertente orientadora de González Rey (2022, p. 13).

Na mesma direção, vislumbrando a escolha do instrumento para construção de dados como um meio de provocar a manifestação do outro, optou-se por entrevistas semiestruturadas, procurando nesta ferramenta a possibilidade de uma conversação em “que o outro se envolve em suas reflexões e emoções sobre os temas que vão aparecendo” (González Rey, 2022, p. 42).

No projeto de pesquisa inicial, paralelamente ao levantamento teórico, a ideia era apresentar às escolas da Rede Municipal de Uberlândia a pesquisa em linhas gerais e identificar quais escolas teriam interesse em participar dela. A seguir, seria pedido às diretoras das instituições educativas que repassassem para as professoras de primeiro e segundo anos um questionário para levantarmos alguns dados básicos, com a intenção de mapear o perfil geral (idade, tempo de atuação na educação, tempo de atuação no primeiro ano ou no segundo ano do Ensino Fundamental, formação, entre outras questões). Num segundo momento, seria realizada uma entrevista com algumas destas professoras a fim de aprofundar a pesquisa e atingir o objetivo de conhecer suas concepções sobre a literatura infantil no processo de aquisição da linguagem escrita.

A tramitação da documentação pelo Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP) se estendeu até quase o final de 2023, de forma que, tendo em vista a aproximação do encerramento do ano letivo, não foi possível divulgar a pesquisa nas escolas naquele ano. O parecer do Comitê de Ética está no Anexo.

No início de 2024, a iminência de greve de professores também reduziu as possibilidades de acesso às escolas. Neste momento da pesquisa, houve necessidade de se buscar dentro do campo um novo cenário para a livre e criativa ação do pesquisador:

É no interior do campo que se definem os diferentes momentos da pesquisa em uma processualidade impossível de ser controlada por nenhum tipo de *a priori*. A pesquisa qualitativa representa [...] um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, o qual enriquece de forma constante a representação teórica sobre o modelo teórico em desenvolvimento (González Rey, 2022, p. 80 e 81).

Desta forma, a fim de atingir o objetivo principal de dialogar com as professoras, a pesquisa foi divulgada no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI), coordenado pela orientadora desta pesquisa e se verificou o interesse de algumas das participantes do grupo, que atuavam na rede municipal como professoras de primeiro ou segundo anos do Ensino Fundamental, em participar da pesquisa.

A partir de então, houve algumas manifestações de professoras que participavam do grupo, colocando-se à disposição para contribuir com a pesquisa ou indicando profissionais de diferentes escolas da rede municipal de Uberlândia.

Após contato com as professoras indicadas, oito aceitaram participar da pesquisa, sendo que cada professora trabalha em uma escola diferente da RME de Uberlândia.

O estudo foi realizado com um grupo de oito professoras, sendo quatro atuantes no primeiro ano do ensino fundamental e quatro no segundo. Foram feitas entrevistas individuais, agendadas de forma individual e virtual com sete delas, pela plataforma *Google Meet*, e com uma professora foi feito presencialmente, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A opção por realização da entrevista de modo presencial ou remota, foi escolha de cada professora.

Foi elaborado um roteiro único (Apêndice A), pré-estabelecido, com questões abertas, organizadas com o intuito de responderem à pergunta que norteou este trabalho: *Quais são as concepções das professoras que atuam na alfabetização de crianças da rede municipal de Uberlândia/MG sobre o trabalho com literatura infantil durante o processo de alfabetização das crianças?*

Como esta pergunta se desdobrou nos objetivos específicos da pesquisa, as questões foram direcionadas para compreender também a realidade das professoras e detalhar estes aspectos.

Foram feitos contatos individuais com as professoras via whatsapp, informando a temática da pesquisa. Também houve o envio do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice B) das entrevistadas para preenchimento e assinatura. Também se explicou a proposta e se esclareceu eventual dúvida. Foi agendado um horário para cada discente. Para preservação do sigilo, cada professora escolheu um nome de flor para se identificar. As entrevistas ocorreram durante o mês de março de 2024.

No roteiro dessas entrevistas, foram incluídas as informações básicas sobre as professoras e se seguiu com as questões abertas, com o objetivo de, promovendo a escuta das profissionais e diálogo com elas, conhecer suas concepções a respeito do trabalho com literatura infantil. O objetivo destas questões foi, além de conhecer a realidade que permeia o dia a dia das professoras, permitir que elas buscassem em suas vivências, espontaneamente, pensamentos e emoções que manifestassem suas concepções.

A análise do material foi feita a partir da transcrição e leitura inicial de todas as entrevistas. Posteriormente, foram construídas as categorias, propondo um quadro para

identificação do perfil das professoras e depois um quadro para cada uma das demais questões das entrevistas.

5.2 A trajetória da pesquisa e a construção de novas aprendizagens

Ao buscar professoras dos anos iniciais do EF, encontram-se pessoas que gentilmente se apresentaram dispostas a contribuir com a pesquisa, revelando realidades que permeiam o dia a dia de suas vidas nas escolas, reflexões sobre suas trajetórias como profissionais e memórias que justificam a constituição delas mesmas como seres humanos.

Na análise das entrevistas, pôde-se identificar que a posição da pesquisadora é privilegiada, ao contemplar detalhes que a outra pessoa não consegue identificar em si própria, indo ao encontro do que Bakhtin expressa sobre o excedente na visão estética:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes do seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto, e sua expressão-, o mundo atrás dele; toda uma série de objetos e relações que, em função desta ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (Bakhtin, 2022a, p. 21).

O lugar de cada pessoa no mundo é singular. Num dado momento e num dado lugar, cada indivíduo é o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias atuais e anteriores que o constituem como é. A distância entre o eu e o outro, o eu e os outros, permite o excedente da minha visão em relação a cada um deles. A minha visão, constituída na relação eu outro, é permeada pelo meu conhecimento, pela minha visão ética e pela minha contemplação estética (Bakhtin, 2022a, p. 21 e 22).

Partindo desta breve consideração inspirada na análise literária de Bakhtin sobre personagens, é possível se colocar como pesquisadora que toma a teoria da Psicologia Histórico-Cultural, a Filosofia da Linguagem na vertente bakhtiniana, e a análise qualitativa como matrizes, diante das professoras entrevistadas, na busca por inferir dos seus enunciados as concepções e experiências de vida que as motivam.

Trava-se um percurso que se inicia buscando levantar o perfil das docentes, adentra-se nas suas trajetórias de vida profissional, percorre-se os relatos de suas experiências na escola e visualiza-se a realidade narrada pelas professoras, procurando, nesse caminho, conhecer as concepções, sentir as decepções, as dificuldades, os desafios, os sonhos e as esperanças.

Opta-se por organizar os dados em quadros, com as respostas de todas as professoras. Em alguns quadros, além da questão prevista no roteiro, foram acrescentadas outras perguntas específicas que surgiram a partir das entrevistas realizadas.

Após cada quadro, seguem-se comentários a enunciados destacados, que transmitem concepções implícitas, interpretadas pelo olhar da pesquisadora em diálogo com os referenciais adotados na pesquisa.

5.3 Conhecendo as entrevistadas

Para refletir sobre a questão “quais são as concepções das professoras que atuam na alfabetização de crianças da rede municipal de Uberlândia/MG sobre o trabalho com literatura infantil durante o processo de alfabetização das crianças?”, procura-se compreender os relatos de experiências de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro e segundo anos) da rede pública municipal de Uberlândia.

Nas entrevistas realizadas se buscou, a partir de suas narrativas, compreender como as professoras organizam seu trabalho pedagógico, em especial, no que diz respeito ao trabalho com a literatura infantil, que inclui refletir sobre suas vivências em sala de aula, expectativas, desafios, dificuldades e possibilidades com essa área do conhecimento.

Inicialmente, apresenta-se o perfil das professoras, construído a partir dos dados levantados na entrevista:

Quadro 1 - Perfil das professoras

Nome	Idade (anos)	Ano que atua	Graduação	Pós-graduação	Tempo de experiência na educação	Tempo de experiência com anos iniciais	Quantos turnos trabalha
1-Rosa	34	1º	Pedagogia	Supervisão	11 anos	3 anos	2
2-Jasmim	44	1º	Pedagogia	Psicopedagogia e Educ.Inf.	8 anos	5 anos	2
3-Girassol	54	2º	Normal Superior	Educ.Especial e Indígenas	23 anos	17 anos	1
4-Violeta	41	1º	Pedagogia	Coord. e Docência no Ensino Médio e EJA	14 anos	4 anos	2
5-Tulipa	53	2º	Pedagogia	Docência do Ens. Superior e Coordenação Pedagógica	20 anos	10 anos	2
6-Lírio	39	2º	Pedagogia	Tecnologia de Educ. a Dist.	14 anos	2 anos	2
7-Margarida	31	1º	Pedagogia	Educação Especial e Inclusão Escolar	9 anos	3 anos	1
8-Orquídea	41	2º	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	7 anos	5 anos	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Identifica-se no grupo pesquisado um perfil diverso: são todas mulheres, a faixa etária varia de 31 a 54 anos, sete são formadas no curso de graduação em Pedagogia e uma no Normal Superior; quatro atuam no 2º ano do Ensino Fundamental e quatro no 1º ano. Essa equidade na atuação ocorreu de forma não planejada, uma vez que se buscou as pessoas que se interessaram em participar da pesquisa, desde que atendessem aos critérios expostos em outro momento deste trabalho. Todas possuem pós-graduação em nível de *lato sensu*, com cursos nas áreas de Supervisão, Psicopedagogia e Educação Infantil, Educação Especial e Indígenas, Coordenação e Docência no Ensino Médio e EJA, Docência do Ensino Superior e Coordenação Pedagógica, Alfabetização e Letramento e Tecnologias Educacionais.

Esses dados demonstram que, apesar da diversidade, também se encontraram algumas semelhanças entre elas: apenas uma professora graduou-se em Normal Superior, as demais em Pedagogia, e todas possuem pelo menos uma formação em nível de pós-graduação *lato sensu*. Sobre o tempo de atuação na educação, varia de sete a 23 anos e nos anos iniciais do Ensino Fundamental o tempo varia de dois a 17 anos.

A apresentação de tais dados objetiva expor um breve perfil das professoras, sem pretensão de trabalhar com dados estatísticos. Não se pode deixar de mencionar que mais da metade das professoras entrevistadas trabalham em dois turnos. Esses dados coadunam com a realidade identificada em uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, em parceria com a Universidade de Stanford e o D³e (Dados para um Debate Democrático na Educação), com dados do Censo Escolar 2023, que destaca que aproximadamente 450 mil professores trabalham em duas ou mais escolas no país, condição que traz prejuízos à saúde docente e à qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças.⁸

Em seguida, para compreender as concepções das professoras alfabetizadoras sobre o trabalho com literatura na alfabetização, dentro do modelo teórico qualitativo, buscou-se por meio das entrevistas, na subjetividade dos relatos de experiências sobre a literatura infantil no processo de apropriação da linguagem escrita, extrair reflexões que trouxessem elementos para análise pretendida.

Para conhecer melhor as docentes, procura-se saber inicialmente se gostam do trabalho de alfabetização. As respostas são expressas no Apêndice C, quadro 2 - *Levantamento se as professoras gostam de trabalhar com alfabetização*.

⁸ Disponível em: Site Fundação Carlos Chaga. Link: <https://www.fcc.org.br/fcc-em-pauta/atuacao-docente-em-multiplas-escolas-no-brasil-pesquisa/> Acesso em: 14 jan. 2025.

De uma forma geral, todas gostam de trabalhar com alfabetização. Mesmo as professoras Rosa, Jasmim e Violeta, que falaram dos desafios e das dificuldades, admitem gostarem.

As respostas de algumas professoras já começam a demonstrar algumas concepções, ainda não sobre literatura, mas sobre a apropriação da linguagem escrita, opiniões estas que são relevantes, pois a partir delas vão se desenhando os pontos de vista sobre a literatura na alfabetização.

A colocação de Rosa, “eu gosto de ser professora, mas a alfabetização parece que eu ainda não encontrei o segredo dela, porque ela tem um segredo”, carrega um apelo interessante, como se ela estivesse em busca de uma resposta, um direcionamento, um caminho. Possivelmente este “segredo” esteja na clareza e posterior escolha de um aporte teórico consistente que direcione seu caminho.

Arena (2021) contribui com uma explicação detalhada quanto à apropriação da linguagem escrita pela criança, demonstrando que os diferentes olhares são amparados por diversos aportes teóricos:

Se o campo for o das ciências da natureza, o aporte teórico principal virá da fonoaudiologia, da neurologia e de tendências da psicologia cognitiva. Se o campo for o das ciências humanas, as referências para as respostas serão outras, distantes do funcionamento da produção de sons pela boca, dos sons ouvidos pelos ouvidos, dos dedos que traçam sinais e das letras que obrigatoriamente devam representar sons. As referências estarão dirigidas para a linguagem escrita, em vez da linguagem oral, porque o objeto de ensino é essa linguagem escrita que realmente liga os homens em suas trocas. Por isso, é a mente humana que, na troca com o outro, se apropria de um artefato histórico e cultural – a linguagem escrita – constituída por unidades de sentido que se vinculam à linguagem oral não pelos elementos técnicos (sons e letras), mas pelos sentidos compartilhados entre ambas. Os sentidos são registrados ora por sons, ora por caracteres. São duas aprendizagens com suas próprias especificidades (Arena, 2021, p. 2).

A aprendizagem da linguagem escrita pelas trocas sociais e pelos significados, em busca de humanização, pode ser um caminho novo que abra uma perspectiva mais coerente para a angústia da professora Rosa, que já até quis sair do primeiro ano.

Para compreender um pouco mais a realidade das professoras, procurou-se saber sobre a trajetória delas em relação à alfabetização e à literatura infantil. As respostas, que trazem as manifestações sobre a formação das professoras para lidar com a alfabetização, estão presentes no quadro 3 do Apêndice C.

Percebe-se que apenas duas professoras tiveram oportunidade satisfatória de formação na graduação: Tulipa e Lírio. Na fala das demais, lamentam esta deficiência e falam dos caminhos que buscaram para compensar.

Rosa viu jogos de alfabetização na graduação e depois participou de curso na prefeitura Onde Melhor Convier (OMC). Chama a atenção para atividade com poema e rima, já indicando o trabalho com literatura.

Violeta e Girassol falaram da distância entre a teoria e a prática. Jasmim relata que precisou “estudar bastante para me aprofundar, ter uma base mesmo. Até para seguir um caminho, porque na faculdade não tem.”

Em busca da humanização das crianças, cabe também uma reflexão sobre a formação humanizadora dos educadores e educadoras, para que possam direcionar seus olhares para as trocas que fortalecem e humanizam. Só assim teremos profissionais que orientam suas ações por novos caminhos, ou seja, criando

as condições ótimas para uma alfabetização humanizadora [...]. Por se situar no campo da educação, nas ciências humanas, e eleger a linguagem escrita como meio de trocas sociais, a alfabetização cuida da humanização da criança em formação, pelo estudo e a apropriação da constituição gráfico-ideológica dos enunciados e do desenvolvimento de uma consciência gráfica, isto é, um modo de pensar que percebe as funções dos caracteres, tão diversos quanto sejam as exigências das trocas, na criação e recriação de sentidos (Arena, 2021, p. 2).

Ainda buscando saber sobre a formação das professoras, procura-se compreender se durante a graduação elas cursaram disciplinas que abordavam o tema literatura. Embora não previsto no roteiro inicial, algumas professoras abordaram reflexões que abriram espaço para novos questionamentos sobre formação continuada na literatura infantil, que estão presentes no *quadro 4- Formação das professoras quanto à literatura infantil*, no Apêndice C.

Mais uma vez as professoras, em sua maioria, se queixam da falta de formação. Algumas disseram não ter formação alguma, enquanto outras se lembraram de alguma coisa, de forma um tanto quanto vaga, passando a impressão de não terem se aprofundado no assunto. Rosa fala um pouco de oficinas voltadas para arte em geral, mas não se lembra de nada concreto voltado para a literatura. Jasmim declara que viu muito pouco sobre isto e que também não teve outras oportunidades de formação em relação à literatura, nem na prefeitura.

Girassol teve formação curricular restrita, mas lembra-se que “lá ouvíamos muitas histórias, muitas coisas”, referindo-se às colegas da graduação que tinham feito magistério e já lecionavam. Sua colocação mostra as possibilidades de aproximação da teoria com as práticas,

quando há interesse. Ao mesmo tempo, pode-se lamentar que este espaço de aproximações não foi aproveitado na sua graduação.

Margarida e Orquídea já disseram ter recebido uma boa formação na graduação quanto à literatura infantil, e que a utiliza até hoje.

A literatura infantil, sem dúvida, é imprescindível ao processo de alfabetização, uma vez que

[...] a leitura literária rompe com as práticas de alfabetização, escolarização e reforço escolar, dando-lhes uma nova força por intermédio de diversas estratégias e ações, tais como a hora do conto, as mostras literárias, a contação de histórias, os diários eletrônicos de leitura, os recitais, entre outras (Souza, 2014, p. 89).

É lamentável se deparar com profissionais que foram privadas na sua graduação do conhecimento das imensas possibilidades que a literatura abre nas salas de alfabetização, considerando que para um trabalho efetivo com a literatura, é preciso que a professora seja preparada para uma mediação literária consciente, como destaca Souza (2014, p. 86):

A leitura literária, em função de suas especificidades, deve ser refletida e praticada dentro de uma perspectiva ampla, que tem como pano de fundo o conjunto de estratégias e ações de organização e dinamização escolar considerada ambiente profícuo ao processo de mediação.

Os desafios na formação se manifestam nas fragilidades na prática escolar, que aparece nas falas de algumas docentes, como relata Jasmin, que se queixa da falta de tempo para pesquisar e ler os livros.

Por outro lado, o depoimento de Orquídea apresenta os benefícios de uma boa e motivadora formação, até mesmo no enfrentamento de um sistema que rouba a autonomia dos profissionais:

Diante de todo o sistema que ficamos dentro e ao mesmo tempo perdemos completamente autonomia, foi na aula de primeiro ano, Metodologia da língua portuguesa com a Adriana Pastorello. Gente, aquela mulher é demais! Ela é maravilhosa! Nos ensinou várias técnicas de contação de histórias. Ficamos encantadas, então assim o que eu tenho foi esse período do primeiro ano nessa disciplina.

Quase uma década depois de Orquídea ter bebido da fonte dos maravilhosos conhecimentos e da história da luta da professora que direcionou sua vida profissional, encontra em Arena (2022, p. 200) ainda mais engajada na busca de “caminhos para lutar no espaço da

sala de aula, pois como ela destaca [...] a única possibilidade concreta de mudança, porque é lá no chão da escola que podemos criar uma outra cultura escolar”.

Arena (2022, p. 200, 201), apontando o momento de 2019-2022 como um retrocesso na alfabetização brasileira, destaca a contribuição de Ferreiro e Teberosky a partir da década de 1980, propondo um caminho inverso da alfabetização tradicional, apontando um novo cenário:

Em 2022, temos livros de literatura para crianças circulando nas escolas, não na quantidade ideal, mas já existem. Os gibis não são proibidos, como foram outrora. Muitas professoras já deixaram de lado a cartilha mas não conseguiram ainda se afastar da concepção metodológica que elas portavam, organizadas sempre pelos parâmetros dos métodos tradicionalmente usados para ensinar a escrever e a ler: sintético, analítico ou global fonético ou de soletração. [...] Neste cenário educacional, um pouco de vida começou a entrar nas escolas por portas entreabertas de professoras que tateiam uma pedagogia voltada para a construção de um mundo mais justo e mais fraterno. O docente que tanto já caminhou sabe que uma relativa liberdade de cátedra lhe permite deixar passar esse cavalo do método fônico sem pular em sua garupa, porque ele nos levará a desastrosa fábrica de decifradores de sons que não foram ensinados a compreender (Arena, 2022, p. 201).

Nas últimas décadas, havia uma percepção segundo vários pesquisadores, que a grande maioria das cartilhas tradicionais foram abolidas, a diversidade literária foi introduzida nas escolas, mas os parâmetros dos métodos tradicionais continuaram sendo utilizados. Vale destacar que a prefeitura de Uberlândia criou, em 2022, o Pacto pela Alfabetização, padronizando orientação e material para toda a rede.

No desenrolar das entrevistas individuais, na subjetividade das reflexões ocorridas, foram encontradas aproximações nas falas das professoras que não se conhecem, evidenciando novos aspectos a serem analisados, especialmente recorrentes menções a preocupações delas, em várias respostas a perguntas diferentes, sobre o “Pacto”. Elas se referiam ao Pacto pela Alfabetização da Prefeitura Municipal de Uberlândia, que doravante passou-se a ser designado de “Pacto”, seguindo o vocabulário das professoras.

Embora inicialmente não fosse propósito das entrevistas perscrutar sobre metodologia, em consonância com González Rey (2005), buscou-se na análise que se desenvolverá na sequência, contemplar este aspecto tão evidenciado, por se

[...] considerar o conhecimento um processo permanente de produção de inteligibilidade, que se legitima na medida em que produz novas zonas de sentido sobre o problema estudado.

A legitimação do conhecimento é necessariamente processual e está sempre envolvida com um modelo teórico em desenvolvimento. Nesta posição, não há nenhuma expectativa de conhecer a realidade tal como ela se apresenta, o

que de fato despoja o pesquisador da pressão da “verdade” como momento final e indiscutível de uma pesquisa, condição indispensável para realizá-la segundo esta perspectiva (González Rey, 2005, p. 117).

Para construir uma análise da utilização pelas professoras da literatura infantil nas turmas de alfabetização, procurou-se compreender qual a importância que elas dão à literatura, partindo do pressuposto que esta importância está fortemente atrelada às suas concepções de mundo, de ser humano, de criança, de educação e de apropriação da linguagem escrita. Percebeu-se que estas concepções estão fortemente relacionadas à metodologia ou matriz utilizada no processo alfabetizador, pois muitas reflexões se evidenciaram neste sentido, apontando a assertividade do instrumento utilizado (conversação). De acordo com González Rey (2005, p. 126),

[...] a conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores da sua subjetividade individual. A partir destes espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções que, por sua vez facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando a trama de sentido subjetivos.

Em busca de se compreender as várias referências das professoras ao “Pacto”, será feita uma breve contextualização de tal documento, para, na sequência, ponderar sobre outros elementos trazidos pelas professoras no decorrer das entrevistas.

5.4 Concepções de Literatura Infantil no processo de apropriação da linguagem escrita num contexto histórico determinado pelo “Pacto de Alfabetização”

O Pacto pela Alfabetização da Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia

[...] constitui-se em uma política colaborativa, um compromisso formal assumido entre a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME), o Instituto Raiar, o Instituto Projeto de Vida e as escolas da Rede Municipal desde janeiro de 2022. Com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º Ano do Ensino Fundamental (EF) (Uberlândia, 2024, s.p.).

Em Uberlândia, o “Pacto” foi criado num contexto pós-pandêmico, em 2022, assumindo, segundo os registros da prefeitura, a defesa do direito à alfabetização. Traz quatro

eixos estruturantes: a instrumentalização de todos os profissionais da RME envolvidos com material didático comum; utilização de cronograma orientador do processo de planejamento, além da promoção da formação dos profissionais com formação inicial e continuada tendo como referencial teórico a abordagem fônica na alfabetização; gestão e acompanhamento e mobilização social (Uberlândia, 2024, s.p.).

Paralelamente à ação pela alfabetização até o 2º do Ensino Fundamental (EF), a Prefeitura de Uberlândia também lançou em 2022 o Programa Fortalecimento da Aprendizagem (PFA), que

[...] constituiu-se em uma política pública da SME de Uberlândia voltada a apoiar as escolas da Rede Municipal de Ensino a efetivarem o direito à aprendizagem dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental. Trata-se de uma ação colaborativa que envolve diferentes profissionais da escola, bem como as famílias de nossos estudantes. O objetivo específico do PFA é promover a recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática, garantindo aos estudantes do 3º ao 9º anos o direito à alfabetização. A recomposição das aprendizagens não pode ser confundida com reforço escolar, pois exige que o professor tenha um programa específico a ser seguido, favorecendo a consolidação das habilidades essenciais da primeira etapa do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e Matemática que são necessárias para a continuidade do processo de escolarização (Uberlândia, 2024a, p. 24).

Observa-se que o “Pacto”, ao propor o PFA com foco em “habilidades essenciais”, reforça a tendência dos métodos tradicionais de alfabetização que concebem a necessidade de desenvolver estas habilidades como um requisito para a alfabetização. Esta tendência opera na direção oposta à alfabetização humanizadora, pois esta concepção entende que

[...] é um erro imaginar que somente o desenvolvimento de tais habilidades poderá auxiliar essa aprendizagem, porque a apropriação da linguagem escrita na criança se inicia dentro dos limites de um novo sistema. A linguagem escrita é um sistema de signos e, certamente, a sua aprendizagem modificará as estruturas perceptivas e motoras presentes no organismo, mas o nível de maturidade dessas estruturas pouco ajudará na compreensão dessa linguagem (Gontijo, 2017, p. 173).

O “Pacto”, com a política de desenvolvimento de habilidades e adoção de um programa único específico que prevê atividades e material comuns a toda Rede Municipal, composta de 57 escolas, traz impactos diversos no cotidiano escolar.

Nas análises a seguir, mesmo mantendo o foco deste trabalho na literatura infantil nos anos iniciais do EF, observa-se o quanto as professoras voluntariamente se referem ao “Pacto”.

Ao serem questionadas se a literatura é contemplada no planejamento pedagógico, algumas professoras mencionam os impactos gerados pelo “Pacto”, bem como pela estrutura comum do cronograma e dos materiais, o que pode ser observado no quadro 5 do Apêndice C: *Literatura no planejamento pedagógico*.

Rosa, ao responder se a Literatura estava contemplada no seu planejamento, traz:

Sim, temos semanalmente duas aulas de literatura que são obrigatórias e o que acontece: o material do Pacto que temos que seguir, ele é muito voltado para esta compreensão de interpretação de texto, questão oral, histórias, para que quando você dá entrada no fonema da semana, da lição da semana, primeiro você conta uma história, você leva os meninos a pensar, a levantar questionamentos sobre aquela história, os personagens, e com isto você introduz o fonema, a letra da semana e pode ir fazendo outras variedades. Por exemplo, contei a história da semana, a letra da semana, aí na aula de literatura eu trago uma história ou um poema que pode complementar, uma atividade de registro.

Sua resposta suscitou uma questão complementar: *“Como utiliza os livros de literatura nas suas aulas, além do que você já contou?”*

Tem o livro didático, tem o material do Pacto, que é extenso. Então assim, eu usava os dois. Este livro de histórias que vinha para trazer o fonema da semana, o livro didático também sempre traz estudo do texto, alguns textos que eu achava interessante, de receita, poesia, poema, fábulas. Eu pegava aquilo ali e levava para a sala de aula. **Mas não dava tempo de usar outras coisas, porque senão eu ia ficar muito atrasada no meu cronograma.”**

A professora associa o uso de literatura ao material didático utilizado pela RME, que é referenciado como o material do “Pacto”. O livro de histórias, por exemplo, compõe este material, apresentando um personagem em linguagem simplificada, com o objetivo de subsidiar uma sequência didática e apresentar um fonema, que será trabalhado aquela semana. É chamado livro de histórias, mas a especificidade do seu conteúdo distancia o livro da estética literária. Segundo Zilberman (2023, p. 26),

A seleção dos textos advém da aplicação de critérios de discriminação. O professor que se vale do livro para veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com o padrão culto, mas adulto, àquela criação que tem índole edificante. Todavia é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética. Porque a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico aos seus pequenos leitores; e não é só porque esses ainda não alcançaram o status de adultos que merecem sua produção literária menor.

Neste sentido, a utilização de material tão extenso unificado pelo “Pacto” estabelece um cronograma sem espaço para iniciativas que libertem a criança desta sistematização. Ainda citando Zilberman (2023), ela propõe que

Da coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre a obra e o leitor. Pois, quanto mais este demanda uma consciência do real e um posicionamento perante ele, tanto maior é o subsídio que o livro de ficção tem a lhe oferecer, se for capaz de sintetizar, de modo virtual, o todo da sociedade. [...]

O que a ficção lhe outorga é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, por meio de sua linguagem simbólica. Logo, não se trata de privilegiar um gênero ou uma espécie em detrimento de outras, uma vez que os problemas peculiares necessitam ser examinados à luz dos resultados alcançados por escritor; e sim de admitir que seja pelo conto de fadas, pela reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas, ou pelo relato de aventuras, o leitor reconhece o contorno no qual está inserido e com qual compartilha lucros e perdas (Zilberman, 2023, p. 27).

Quando o texto não vem direcionado para veiculação de códigos e regras, possibilita a convivência com o mundo criado pela imaginação, propiciando à criança a apropriação individual e a recriação da realidade segundo suas próprias experiências culturais. No trabalho com a literatura, a professora não pode ser uma redutora, utilizando as informações do texto com limitações por ele direcionadas, mas, sim, a promotora de diversas interpretações que as crianças podem trazer, emergindo não o código mecânico da leitura, mas as relações entre o significado e a história da criança. A função formadora da literatura infantil não pode se confundir com o ensino do código, mas com um projeto libertador, que incentiva a criança a se tornar um leitor crítico (Zilberman, 2023, p. 28 a 30).

Neste sentido, percebe-se a restrição que o material do “Pacto” impõe à Rosa, como às demais professoras. De acordo com o Fascículo “Pacto pela Alfabetização” (2024b, s.p.), Rosa, assim como as demais professoras regentes de 1º ano, utiliza dois materiais de apoio para o ensino de Linguagem: “Vamos todos aprender a Ler - VTAL” e “Bases Linguagem”.

O primeiro desdobra-se em Guia do Professor, Material do Aluno (Cadernos do Aluno 1 a 4, com exercícios a serem desenvolvidos com atividades pré-estabelecidas com o professor, em grupo, em dupla, individual e para casa) e Materiais Suplementares (compostos por Jogos, Cartazes, Fichas Didáticas e Livro de Histórias, sendo que este último, já mencionado pela professora Rosa, subsidia as atividades do caderno).

Já as “Bases Linguagem” também contam com o Caderno do Aluno e o Guia do Professor, contendo cinco blocos de atividades para cada unidade, a serem desenvolvidas ao

longo das sequências didáticas. Estes blocos são: hora da conversa, hora de pensar nas palavras, hora de pensar nas letras, hora da escrita, hora da leitura. Destaca-se esta última atividade:

Hora da Leitura: é o momento dedicado à leitura deleite, por diversão e prazer. Espera-se que seja um momento lúdico e que, a cada dia, o professor alterne a atividade proposta, para que as crianças possam experimentar diferentes situações proporcionadas pela leitura e desencadeadas pelo livro, seja de forma individual, em dupla, em grupo, conduzida pelo professor, em sala de aula ou na biblioteca. Ela foi planejada para encerrar as atividades de cada dia de aula (Cibotto, Sargiane, Mazzuchelli, 2023, s.p.).

Observa-se que a hora da leitura é o único momento não pré-determinado pelo material didático. A orientação para o professor é alternar a atividade proposta, e deve ser aplicada no final de cada dia de aula.

Não existe um direcionamento para atividade literária, somente que seja uma leitura deleite. Percebe-se certa incoerência, ou talvez mais do que isto, certa negligência ao munir as professoras de um material totalmente pronto, com um cronograma unificado para toda a RME, sem espaço e tempo para nada além, e deixar o final da aula, para uma atividade deleite. A literatura infantil, diferentemente desta proposta, merece destaque, planejamento, ter um horário especial, um espaço elaborado, para que realmente seja percebida como algo importante pelas crianças e toda comunidade escolar, juntamente com suas outras funções ideológicas. Da forma como é proposta neste material didático, acaba levando as professoras à atitudes como a de Girassol, que explica como realiza seu trabalho com a literatura:

Na verdade eu faço leitura deleite todos os dias com meus alunos. Eu gosto. Eu faço leitura de imagem, eu faço contação de história todos os dias. Meu planejamento eu faço semanal, uma coisa que eu procrastinava e agora já aprendi a lidar com isto, e eu ponho leitura deleite todos os dias. **O dia que não dá, que eu escolho um livro que é maiorzinho, eu leio um poema, eu abro na internet ali mesmo no meu celular e leio um poeminha, canto uma musiquinha, tal,** mas eu gosto muito de fazer a leitura. Por quê? Es estou percebendo que minhas crianças, não todas, tem umas que são mais tímidas, mas eu tenho aluno lá que já lê fluente, mas que foi se apaixonando, porque eu faço isto: na hora da leitura eu ponho ênfase, eu faço graça, eu brinco, eu volto lá atrás, “olha, o que vocês estão achando dessa personagem?”, tal. Eu faço com que a criança se interesse pela história, eu mudo a voz: olha, e agora, o que aconteceu, eu diminuo, de repente eu dou um grito, “Ah!!!”, todo mundo fica assim, o que foi? o que será? Porque de manhã as crianças às vezes estão meio sonolentas...

A “leitura deleite”, conforme prevista no material didático, precisa acontecer todo dia, nem sempre de forma programada, podendo ser um poeminha, uma musiquinha da internet...

Esta atividade gera alguns questionamentos: Literatura seria deleite? Qual a concepção de literatura neste programa? Qual a concepção de literatura das professoras? Há espaço para se trabalhar a literatura neste contexto?

Questiona-se ainda mais: Como organizar um planejamento que cumpra todas as atividades propostas e contemplar a literatura?

A professora Orquídea traz um desabafo:

Eu te confesso que nas possibilidades que eu tinha, só quando eu trabalhava com educação infantil que nós tínhamos. Na própria sala de aula você preparava ali momentos de contação, tinha um dia também na semana que nós tirávamos, entre as professoras para trabalhar de forma bem lúdica de várias formas, com vários recursos diferentes... Aí sim, mas a partir do momento que eu fui pro fundamental, não. Esses momentos hoje são raríssimos, raríssimos! E às vezes na aula de Literatura e Linguagem eu tento trazer algo, houve uma tentativa do município de encontrar a cada quinze dias para promover esses espaços da literatura em diversas formas, mas assim, impossível, com o material do “Pacto”, com todo cronograma que recebemos. Por fim a direção até fez vista grossa para esse projeto.

Girassol, noutro momento (quadro 11), também menciona o “Pacto” ao responder sobre projeto de incentivo à leitura literária:

E agora, estou fazendo planejamento semanal, mas estou esperando o material do Pacto. **O Pacto às vezes me atrapalha um pouco.** Não tem dificuldade com as crianças, a dificuldade é com o sistema e com os pais.

No quadro 6, Orquídea também mencionou novamente o “Pacto” ao explicar sobre como utiliza a literatura no processo de alfabetização:

Não como eu gostaria. Porque como eu te falei, na escola privada é todo um sistema apostilado, cronograma, várias datas comemorativas. Então todo tempinho que eu tinha ainda tentava inserir livros, pelo menos uma contação simples. Trabalhar com eles um pouco de prosódia, sei lá, de interpretação de texto, da imaginação, essas coisas... Eu sempre tentava trazer uma atividade mesmo, que fosse de folhinha, um texto mais curto, alguma coisa. E o ano passado a mesma coisa. Eu imaginei, eu vou tomar posse, vou ter um pouco mais de autonomia, fazer uma sequência didática. Mas assim, enquanto não chegavam os livros, eu consegui. Por exemplo trabalhei o poema da Casa e seu dono, do Elias José. E aí fomos trabalhando a questão do humor, a questão da Rima, aí eu trabalhei com eles também cada um rimar com seu próprio nome, sei lá, “essa casa é de papel, quem mora nela é o Rafael”, aí eles amaram fazer isso porque mesmo para o segundo ano alguns estão com dificuldade de perceber isso. E aí eu fui fazendo essa sequência didática porque até o momento eu tenho autonomia, não tinha chegado os **materiais**

do Pacto. Só que quando chegaram os materiais, com o material vai chegando o cronograma...

O ano passado eles chegaram a colocar quatro sequências didáticas numa semana para podermos concluir o material. Então, assim, é um pouco frustrante, eu te confesso. Eu até andei conversando com as colegas porque falei: assim gente, porque o caminho não tem significado, você sente sua turma, você sente o que é interesse da sua turma, as coisas vão fluindo naquilo ali. Porque quando você traz algo, além de não ter significado, ainda é massacrante, é cansativo para eles, a aula fica pesada, as crianças que tem mais dificuldade, se cansam...

As professoras evidenciam a angústia da falta de tempo em função do material e do cronograma do “Pacto”. Falam do cansaço, do peso que o processo desencadeia na vida das crianças. Mais do que isto, a professora Orquídea faz uma importante reflexão sobre o significado.

A alfabetização não pode ser sentida pela criança como um peso. Ela precisa fazer sentido, ter significado em sua vida, promover a humanização. A leitura precisa ser incentivada; logo, é necessário despertar o desejo de ler. Gontijo (2017) chama atenção para o desenvolvimento da escrita:

Do ponto de vista pedagógico, é essencial ter em mente que a capacidade de usar a escrita para si como os outros a utilizam não surge e se desenvolve de forma espontânea e naturalmente. Uma criança que passa a usar as letras do alfabeto para escrever as suas ideias, as alheias, para recordar e para intervir sobre os outros, precisa vivenciar inúmeras situações em que as pessoas leem e escrevem para ela e a incentivam a ler e a escrever (Gontijo, 2017, p. 172).

Para se apropriar do legado cultural através da escrita, a criança precisa passar por muitas experiências em que sejam oferecidos a ela as formas/conteúdos de produção cultural. O trabalho com enunciado promove a produção de sentido, possibilitando à criança acessar a função social da leitura e escrita. No extremo oposto, quando se conduz a alfabetização por meio de memorização de formas escritas e sua reprodução no momento da leitura, codificando e decodificando unidades que se juntam na formação de palavras sem compromisso com a realidade cultural e social, a memória da criança é muito solicitada, em detrimento do desenvolvimento de outras funções importantes, como a função intelectual, o raciocínio lógico, a consciência e o pensamento teórico, sendo que este utiliza as capacidades de análise, reflexão e planejamento mental (Miller, 2020, p. 18 e 19).

A abordagem da professora Violeta adentra vários conceitos, dentre eles a função social da escrita:

Sim, tem um horário específico para literatura. Porém, eu acho que, como é alfabetização, é a todo momento, lincar essa alfabetização com a parte literária.

Aqui ela demonstra que compreende a necessidade de usar a literatura a todo momento, o que coaduna com o pensamento de Miller (2020,) de oferecer várias formas/conteúdos de produção cultural. Também destaca ter um dia e horário específicos. Aborda, inclusive, projetos que está executando:

Então eu até fiz com os meninos esse ano, um projetinho, que chama O livro viajante. Fizemos uma maletinha com um livro que vai para casa, com um caderninho, e neste caderno, como é o primeiro aninho, eles vão colocar o autor, o título do livro, e vai retratar a história através de desenho, porque como eles estão aprendendo a ler agora, eles não vão conseguir registrar muita coisa. Então eu coloquei mais para eles escreverem o autor, o nome do livro, e a mãe vai ler e a criança vai desenhar. É até uma forma de aproximar a família com o que o aluno está vendo na escola.

No projeto da sacola viajante, que aparecerá depois na fala de quase todas as professoras, ela enfatiza muito a questão do registro, talvez até em detrimento do deleite ou da função social da leitura, mas destaca a oportunidade de aproximação da família. Na sequência, Violeta apresenta outro projeto de leitura em sala de aula, que utiliza no dia da aula de literatura, trazendo alguns elementos relevantes para nossa análise, como o termo pseudoleitura, e não leitura de imagens; a ênfase em “não sabem ler”, ao invés de em aprendizagem. Apresenta também a dramatização, ótima oportunidade de linguagem e troca e o incentivo a leituras diversas, valorizando a função social da escrita.

[...] eu já tinha uma caixa branca, destas caixas organizadoras, e coloquei para leitura. Coloquei alguns livros, fui pegando mais os clássicos, alguns livros que tem em caixa alta, para ajudar neste processo, e todo dia que tem aula de literatura, trabalhamos com esta caixa, que fica na minha sala de aula. Eu falo: vamos pegar a caixa de leitura, aí eu pego, levo lá para a frente e vamos organizando. Vai de um a um, escolhe o livro que quer, leva para sua mesa, cada um vai fazendo a pseudo leitura, a apreciação das imagens, e é tão engraçado, que a semana passada eles pegaram os livros, foram criando a história, pois não sabem ler. Aí dou oportunidade de um a um vir contar a história, encenar, como se estivesse lendo...porque aqui, na zona rural, eles tem pouco acesso, então eles ficam empolgados. Mas eu vou falando, que não pode rasgar. [...]

Eu acho que a função social da escrita é que eles vão começar a ler. Então eu incentivo para eles começarem a ler as placas, ler rótulos, ler um livro. Eu tentei mostrar para eles porque eles tem que se esforçar, estou tentando estimular através do livro para que tenham este gosto pela leitura, que às vezes, alguns não tem. Não tem isto em casa, não sabem o quanto isto é importante, não tem esta referência.

A fala da professora alterna conceitos do tradicional e do novo, quando diz que procura incentivar o gosto pela leitura e que eles têm que se esforçar, que não pode rasgar... A ânsia de atingir a meta da alfabetização muitas vezes projeta todos os esforços da professora, carregando o peso da obrigatoriedade, do esforço, do distanciamento do material didático, que tem que ser preservado a todo custo, que não pode rasgar. Percebe-se este foco também nas colocações da professora Lírio:

[...] no município tem uma disciplina específica de literatura.
 [...] trabalhamos no segundo ano o método fônico para alfabetização.
 [...] E vamos trabalhando isso no português, então lá na literatura eu gosto de começar com os gêneros mais simples, uso leitura semiótica, sabe? Uso leitura de imagem também.
 [...] Um textinho falando sobre o carnaval como manifestação cultural brasileira, eles confeccionam alguma coisa, “qual que é a primeira letra da palavra?” Na segunda semana eu trabalhei com eles os rótulos das embalagens, o que você percebe, para que que serve? Aí criamos o alfabeto dos rótulos porque em português estamos trabalhando alfabeto.

Identifica-se que até a aula de literatura transforma-se num trabalho direcionado para a aprendizagem do código em detrimento da compreensão e elaboração de significados pessoais para a criança.

Com a finalidade de refletir sobre o significado da alfabetização, da leitura e da escrita na vida das crianças, bem como da importância da literatura infantil, na subseção seguinte será apresentada a abordagem da literatura infantil na perspectiva da alfabetização humanizadora, buscando aproximações e distanciamentos com a realidade apresentada nas falas das professoras.

5.5 Leitura, escrita e literatura na perspectiva da Alfabetização Humanizadora

Ao reconhecer que a apropriação da linguagem escrita se inicia ainda na primeira infância, o processo gradativo de encontro com a linguagem escrita acontece em diferentes contextos, de forma sistematizada ou não, visto que

[...] a compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se ligação estreita com a situação em que ele toma forma. Esta situação, mesmo no caso da introspecção, apresenta-se como a totalidade dos fatos que constituem experiência exterior que acompanha, esclarece todo o signo interior. Essa situação é sempre uma situação social, a orientação da atividade mental no interior da alma (a introspecção) não pode ser separada da realidade de sua

orientação numa situação social dada. E é por essa razão que um aprofundamento da introspecção só é possível quando constantemente vinculado a um aprofundamento da compreensão da orientação social. Abstrair essa orientação levaria ao enfraquecimento completo da atividade mental, como acontece quando se abstrai sua natureza semiótica (Bakhtin/ Volochinov, 1995, p. 62).

A escola pode e deve trabalhar para que a criança, desde o início da Educação Infantil, tenha oportunidade de conhecer e utilizar diferentes tipos de enunciados orais e escritos, ampliando as possibilidades de experiência exterior para que, conseqüentemente, oriente o discurso interior (Bakhtin/ Volochinov, 1995, p. 62 e 63).

Através da relação dinâmica que a criança estabelece com o meio em que vive, vai produzindo sentidos psiquicamente. Com a interação da criança com as professoras, com outras crianças e com todos do seu meio, os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares vão se estruturando, “de modo a favorecer a constituição dos significados e dos sentidos essenciais à sua formação, objetivando o desenvolvimento de suas capacidades, habilidades, aptidões, atitudes e valores imprescindíveis ao seu processo de humanização” (Miller e Arena, 2011, p. 373).

A literatura infantil possibilita apresentar a linguagem literária se desdobrando em contextos variados que dão à criança a oportunidade de se aproximar da linguagem escrita não somente ouvindo e depois lendo poemas, contos, histórias, contos de fadas e outros gêneros, mas conduzindo-a a experiências diversas, tais como, ouvir contação de histórias, acompanhar a leitura de um(a) mediador(a), ser “leitor” de ilustrações, designs gráficos editoriais e das próprias representações escritas. Pode ainda ser o fio condutor para trabalhos de interpretação de texto, dramatizações, reescrita e inspiração para outros enunciados. No quadro 6 do Apêndice C estão presentes as concepções das professoras sobre a presença da literatura durante o processo de alfabetização das crianças:

Vê-se a sensibilidade de Jasmim ao responder sobre a literatura na alfabetização:

Eu creio que ela é essencial, ela é a base, é muito importante para poder aguçar a criatividade, o interesse pela escrita e pela leitura. **Porque mesmo não sabendo ler, eles estão lendo: é uma leitura de imagens, é uma leitura de mundo.** É essencial! Muito muito importante, mas nem sempre é tão valorizada nas escolas...

Colocar a falta de valorização da literatura nas escolas, falar da leitura de imagens e de mundo mostra o anseio de Jasmim por uma alfabetização humanizadora. Ao se perguntar como seria uma proposta de alfabetização humanizadora nos anos iniciais do EF com a literatura, vê-

se que a criança já chega nessa etapa carregando uma experiência de vida, sendo imprescindível olhar para ela considerando seu ambiente cultural e social de origem, seu modo de percepção e organização mental de mundo e as formas de interação com outras pessoas. Assim, ao conhecer a experiência com a fala e a escrita do meio em que convive e sua experiência nas trocas sociais, pode-se estabelecer uma proposta que lhe permita ampliar seu conhecimento de mundo sem negar ou abortar suas experiências anteriores.

Sobre isto, percebe-se nas entrevistas que algumas professoras vivenciaram a experiência da literatura na Educação Infantil, mas, mesmo reconhecendo sua importância, não conseguem promover atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É possível verificar na afirmação de Rosa sobre alguma outra experiência de utilização da literatura para crianças no processo de apropriação da linguagem escrita (quadro 5): “Eu só tive na escola particular, com educação infantil. Mas era mais para despertar o gosto pela leitura”.

Tulipa realiza uma atividade nas aulas de literatura onde trabalha diferentes gêneros, buscando as experiências socioculturais das crianças:

[...] temos a disciplina literatura, sempre gosto de trabalhar os gêneros textuais, e dentro dos gêneros, por exemplo, se for trabalhar receita culinária, por exemplo, eu peço para quem puder levar uma receita de casa. E aí comentamos como é aquela receita, como eles usam, se é um prato especial, eu gosto de sempre ampliar. Não só trabalhar por trabalhar. Explorar bastante.

Estas respostas, que vão ao encontro da proposta de alfabetização humanizadora, sugerem atividades que proporcionam à criança a apropriação da linguagem escrita através de novas e diversificadas vivências que fazem sentido para elas, pois se relacionam com a experiência que trazem das suas vivências sociais e que irão fomentar o desenvolvimento psíquico da criança.

Miller (2020, p. 14) destaca a importância da interação entre sujeitos para “a transformação das funções psíquicas inferiores, de base biológica, como a atenção involuntária, a memória mecânica, etc. em funções psíquicas superiores”, pois estas relações são “mediadas pelos signos que constituem o acervo cultural do meio social em que se dão” as mesmas (Miller, 2020, p. 14).

Estas experiências socioculturais realizadas em grupos promovem desenvolvimento psíquico da criança, pois elas começam a estabelecer e organizar mentalmente sua compreensão da escrita, elaborando gradativamente as diversas representações e interpretações dos signos.

Isto se dá porque o ser humano, para mediar suas relações com o mundo, utiliza instrumentos tanto externos (ferramentas) quanto internos, os signos, instrumentos específicos da atividade psicológica, subjetivos, e que aumentam o controle do ser humano sobre si mesmo: atenção, memória e comportamento (Vigotski, 2007, p. 56).

Vigotski, a partir de experiências realizadas com crianças, aponta que o uso do signo como mediador altera a estrutura do comportamento:

A estrutura de todo o processo se altera dependendo de uma mudança na posição do estímulo mediador (o signo) - a estrutura de todo o processo muda o comportamento. O uso da palavra como uma forma de lembrar foi suficiente para mudar todo o processo ligado à lembrança de uma instrução.[...] Assim como o uso de certo instrumento determina todo o mecanismo de uma operação de trabalho, o caráter de um signo utilizado é a base de todo o processo (Vigotski, 2021a, p. 160).

Sendo assim, o uso compartilhado dos signos explica o salto qualitativo dos processos elementares para os superiores. A linguagem é o sistema simbólico mais importante. O autor ainda diz que no desenvolvimento infantil, o desenvolvimento psicológico acontece do exterior para o interior, de fora para dentro, por um processo de internalização, e não se dá numa absorção passiva. Primeiro ocorre entre indivíduos, com categoria interpsicológica, e depois como categoria intrapsicológica (Vigotski, 2007, p. 126).

Mais do que uma atividade motora complicada, a linguagem escrita é “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (Vigotski, 2007, p. 126).

Vigotski (2007, p. 126) enfatiza que “a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez são sim signos das relações e entidades reais”. Sendo assim, “o domínio de um sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa. Em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas”(Vigotski, 2007, p. 126).

A partir dos estudos de Vigotski, encontramos reflexões de Gontijo (2017) que contribuem para a prática da alfabetização:

Essas características da linguagem escrita evidenciam que as funções psicológicas necessárias ao seu aprendizado não estão presentes na criança no início do processo de alfabetização, pois são distintas da linguagem oral que se encontra desenvolvida no aprendiz que inicia o processo de alfabetização. Essas funções psicológicas vão constituindo-se na criança durante o seu

aprendizado e transformando as funções já existentes. Dessa forma, as aprendizagens escolares, especificamente a linguagem escrita, antecipam-se ao desenvolvimento. Nesse caso, é infrutífero empreender esforços no sentido de proporcionar o desenvolvimento de habilidades perceptivas e motoras, consideradas requisitos para a aprendizagem, pois as funções que serão desenvolvidas nas crianças com essa aprendizagem são de outra natureza. Partindo do raciocínio elaborado anteriormente, é possível concluir que a aprendizagem da linguagem escrita transita na zona de desenvolvimento proximal, exigindo, portanto, que as atividades de escrita sejam efetuadas pelo aprendiz em colaboração com outras pessoas que a dominam. Nesse sentido, a aprendizagem da linguagem escrita só ocorrerá se o professor ensinar à criança os seus elementos constitutivos e sua significação social (Gontijo, 2017, p. 175).

Seguindo esta linha de raciocínio, a alfabetização passa a ser vista de outra forma, sem utilização de metodologias tradicionais silábicas nem fonológicas, cartilhas nem textos dissociados do universo da criança, utilizando o texto literário como forma de acesso ao mundo da escrita. Quando se enfatiza a técnica, trabalhando o reconhecimento das letras, sem uma atividade que desperte o interesse da criança, ensina-se a ela que “escrever se resume desenhar as letras quando de fato escrever implica registrar e expressar informações, ideias, sentimentos, etc” (Miller; Melo, 2008, p. 3).

Neste processo mecânico, mesmo sem o uso de cartilhas, mas utilizando os mesmos princípios de estudo de letras e sílabas, a criança não se expressa, a escrita fica cada vez mais mecânica, e sem ter o que dizer, a criança não sente necessidade de escrever. Isso promove uma aprendizagem artificial, exigindo da professora empenho pela disciplina e da criança muito esforço, atenção, e memória sem sentido. Isto faz com que o processo artificial de desenhar letras, dissociado do processo de comunicação e expressão, desestime a criança e relegue muitas delas ao fracasso (Miller; Melo, 2008, p. 3 e 4).

Mas se nos afastarmos dos modelos tradicionais, pode-se indagar: como fazer?

Bajard (2012) propõe três instrumentos pedagógicos: formar educadores no próprio local de trabalho a partir de reflexão sobre teoria e prática que transformem a sala de aula, compartilhando experiências positivas entre os pares; considerar a aprendizagem da escrita como “a conquista de uma nova linguagem e não como o domínio de um código de transposição recíproca entre letras e fonemas” e promover a visão da escrita como uma linguagem, ajudando a criança a descobrir significado nos textos e ir aos poucos se apropriando do processo (Bajard, 2012, p. 20 a 23).

Paralelamente à aproximação da criança com os diferentes gêneros através da leitura, que proporcionam a elaboração de relações e conclusões sobre estilo literário e gráfico (letras, espaçamento, maiúsculas e minúsculas, etc), promove-se e incentiva-se também a produção

escrita. Esta, distanciando-se veemente de práticas de cópias sem sentido, se baseia em trocas através de situações de construção coletiva (e, posteriormente, individual) que retratam as experiências do grupo, a partir da criação de textos nos diversos gêneros, associados às vivências concretas e não artificiais daquele grupo, o que traz sentido para cada criança, que compreende o que está fazendo e por que está elaborando aquele trabalho (Bajard, 2012, p. 20 a 23).

Ao produzir enunciados completos, a criança trabalha a capacidade de compreender, lendo e escrevendo enunciados que fazem sentido para ela, como nesta citação de Miller (2021):

Temos para nós que uma alfabetização humanizadora é aquela que desenvolve na criança sua capacidade de ler e de escrever enunciados, de modo que, quando está diante de um enunciado escrito, é capaz de atribuir a ele um significado, objetivando com isso estabelecer uma compreensão sobre o conteúdo de sua leitura. E, da mesma forma, quando a criança deseja escrever algo para alguém, consegue elaborar um enunciado considerando o contexto da enunciação, o interlocutor e as propriedades do gênero enunciativo que foi objeto de sua escolha. Uma alfabetização que, em síntese, atua no processo de emancipação da criança como sujeito de sua própria atividade (Miller, 2021, p. 2).

Diante de todos os conceitos e das reflexões apresentadas, entendendo que no processo inicial da escrita, a criança se apropria das marcas do discurso social e passa a reproduzir a ideologia que assimilou, a alfabetização humanizadora traça novas diretrizes tanto para a formação da professora alfabetizadora quanto para a metodologia do trabalho de alfabetização. Promove o acesso a diferentes gêneros enunciativos, a novos conhecimentos e leituras que ampliam a transmissão cultural, contribuindo na formação de cidadãos que pensem livre e conscientemente, pois além do conhecimento construído a partir do contato com vários enunciados, será estimulado a compreensão deles, utilizando o enunciado a favor da educação emancipatória, apoiado na sua própria cultura (Arena; Arena, 2024). A literatura infantil é um dos elementos estruturantes da alfabetização humanizadora, pois abre para a criança um universo de novas possibilidades de modos de viver, sentir e agir, ampliando muito suas possibilidades de conhecimento de mundo.

Na pesquisa, percebe-se a valorização da literatura pelas professoras, porém, muitas vezes, em uma perspectiva distante da proposta humanizadora. Talvez pela ansiedade de ver as crianças lendo, talvez pelas possibilidades que o material do “Pacto” e a metodologia vigente proporcionam, percebe-se a redução da leitura literária (se assim se pode chamar) aos “minilivros”, preocupando-se com a fluência, com a leitura, com interpretação oral, como nesta resposta de Girassol:

Eu tenho uns livros que sobraram do ano passado, do Pacto, que eram os mini livros, eu os destaco, distribuo para as crianças, ou outros livrinhos, mais fáceis de leitura e dou para eles, as vezes peço que leiam para mim. Eu tenho uma criança que lê fluente, interpreta, aí chamo para vir para minha mesa, fazer uma leitura, eu acho que isto estimula as outras crianças a quererem ler, porque de primeiro ninguém queria. Como esta mocinha agora quer ler, agora vários levantam a mãozinha. Então eu vou dar uma atividade no livro didático de matemática ou português, ou um pequeno textinho, teve um poeminha que todos queriam ler. Depois eu repito, para que todos entendam melhor a dicção.

Eu acho que sem a literatura, não tem como você dar aula, não tem como você estimular a criança a aprender a ler. Se você não apresentar pra elas bons textos, uma música, um poema, uma quadrinha que você lê com entusiasmo, você traz a criança pra isto: “Eu queria ler igual a tia”. Sem literatura é muito complicado!

Tem-se aqui uma questão que pode ser discutida à luz das reflexões de Miller (2021):

A capacidade de ler enunciados desenvolve-se no processo de leitura de enunciados, e a capacidade para produzir enunciados escritos desenvolve-se no processo de produção escrita dos diferentes gêneros enunciativos. Com isso estamos afirmando que a criança, desde o início do processo de alfabetização necessita conviver com enunciados escritos completos, inteiros, originais e não apenas frações deles – trechos, palavras, sílabas ou letras, tanto nos momentos de realização de leituras, como nos momentos da escrita de enunciados (Miller, 2021, p. 2).

A leitura de enunciados diversos é indiscutível no processo de alfabetização. O acesso à leitura literária possibilita à criança mergulhar em experiências que podem começar pela capa, enveredando-se pelas ilustrações, pelas cores, pela ordem e direção das letras e demais caracteres, pela repetição dos personagens e por inúmeras outras experiências que vão sensibilizá-la pelo universo da linguagem escrita. A professora Girassol reconhece a necessidade de oferecer bons textos para os alunos, mas oferece “minilivros”, que não podemos considerar como livros literários.

A partir das gravuras a seguir, temos uma ideia do material utilizado pelo “Pacto”, extraído do minilivro *Lulu e a Lua*, de Denise Rochael, que apresenta um casal e um cachorro diante da lua.

Figura 3 - Capa e página 1 do minilivro *Lulu e a Lua*, de Denise Rochael



Fonte: Minilivro *Lulu e a Lua*, de Denise Rochael,, digitalizado pela pesquisadora.

Figura 4 - Páginas 2, 3 e 4 do minilivro *Lulu e a Lua*, de Denise Rochael



Fonte: Minilivro *Lulu e a Lua*, de Denise Rochael,, digitalizado pela pesquisadora.

Fig. 5 - Pág.5 do minilivro *Lulu e a Lua*, de Denise Rochael

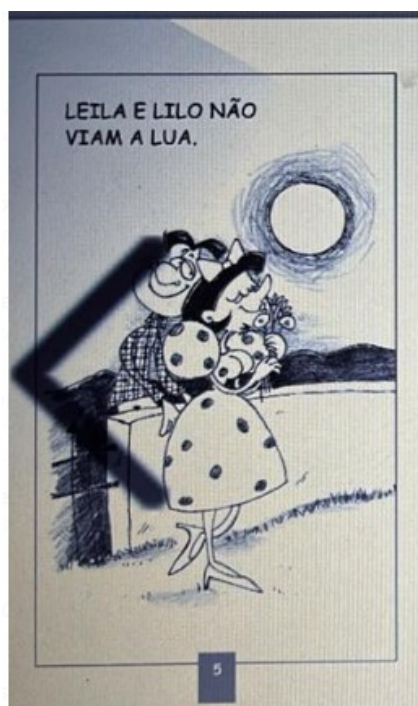


Fig. 6 - Pág.6 do minilivro *Lulu e a Lua*, de Denise Rochael



Fonte: Minilivro *Lulu e a Lua*, de Denise Rochael,, digitalizado pela pesquisadora.

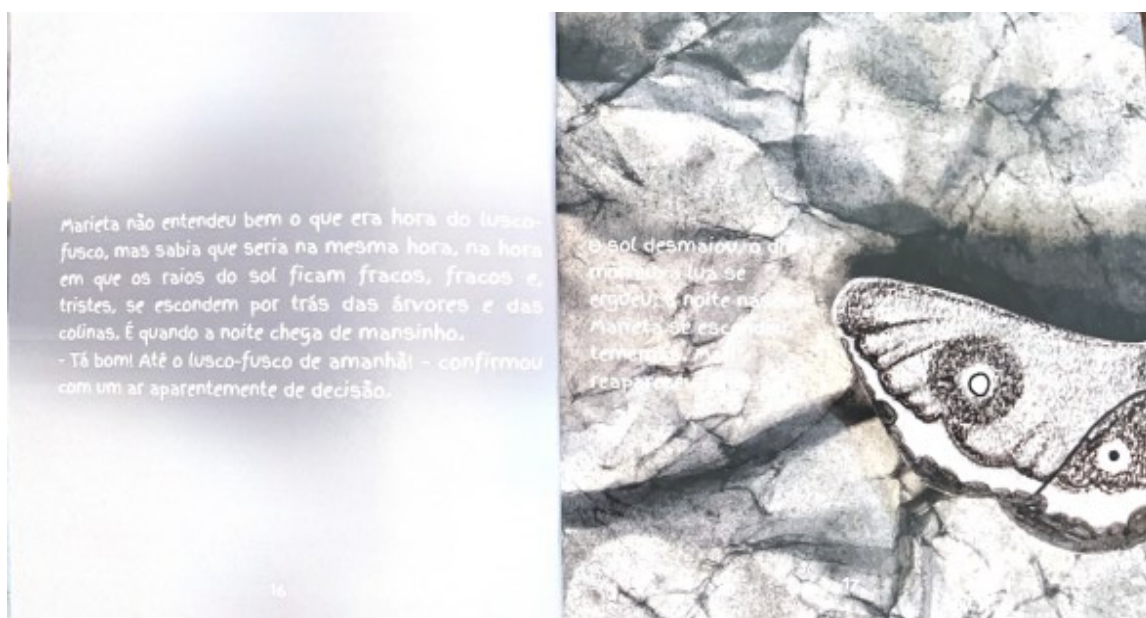
A seguir, observaremos que na obra *Mari, a Mariposa, e Marieta, a borboleta*, o autor Dago Arena e a ilustradora Fernanda Carneiro, também exploram a relação entre animais (mariposa e borboleta), o dia, o sol, a noite, a lua.

Fig. 7 - Capa do livro *Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta*, de Dago Arena



Fonte: Livro *Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta*, digitalizado pela pesquisadora.

Fig. 8- Páginas 16 e 17 do livro *Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta*, de Dago Arena



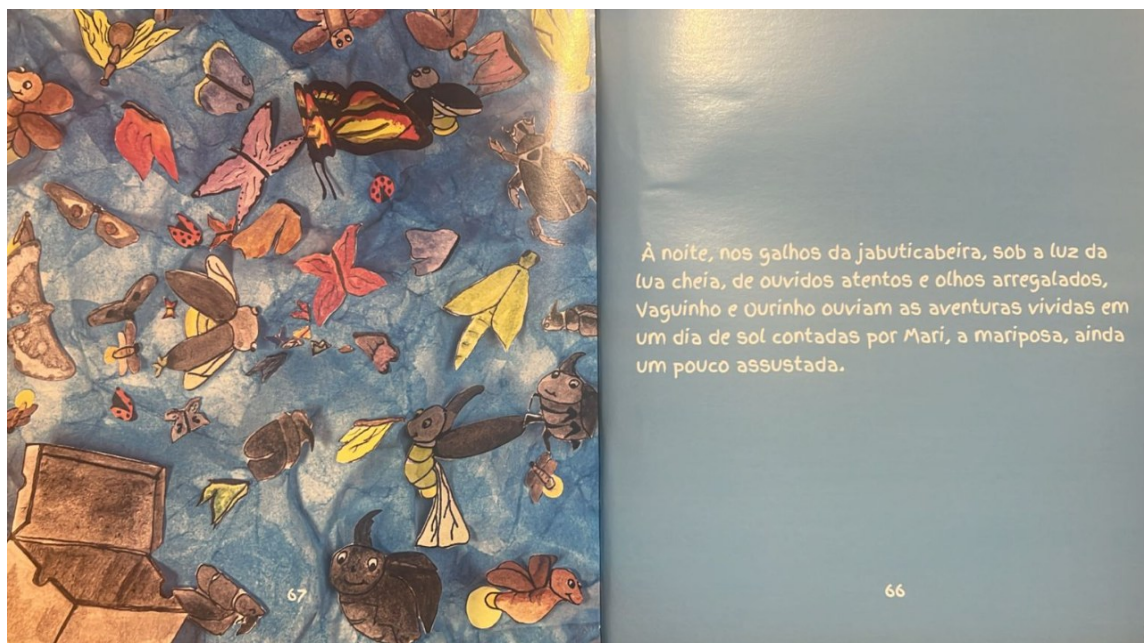
Fonte: Livro *Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta*, digitalizado pela pesquisadora.

Fig. 9- Páginas 24 e 25 do livro *Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta*, de Dago Arena



Fonte: Livro *Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta*, digitalizado pela pesquisadora.

Fig. 10- Páginas 66 e 67 do livro *Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta*, de Dago Arena



Fonte: Livro *Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta*, digitalizado pela pesquisadora.

No primeiro texto, o foco exclusivo no fonema /l/ traz um texto empobrecido e limitado, que, de tão simplificado, torna difícil a compreensão e o interesse da criança.

No texto de Arena, destacamos o encantamento como a lua é apresentada: “o sol desmaiou, o dia morreu, a lua se ergueu, a noite nasceu” (Arena, 2022, p.17). E na página 66,

encerrando o livro, a lua cheia aparece novamente, contrapondo as aventuras vividas num dia de sol.

Este texto, ora acompanhado da imagem em tons de cinza retratando a noite, ora ilustrado com todo o colorido do dia, pode suscitar diversas conexões na mente da criança, conexões estas que promovem o desenvolvimentos das funções psíquicas superiores.

Muito além disto, o texto trata de questões ambientais, envolve o leitor em sentimentos de medo, de torcida contra o caçador de borboletas, de alegria, e muito mais. Envolve, comove, encanta...

Não importa se o pequeno leitor ou pequena leitora aprendem um, dois ou dez fonemas, ou letras, ou palavras. Importa que eles veem sentido no que escutam ou leem; analisam, num movimento de aprendizagem real, onde o interesse pela leitura é reforçado pela qualidade do texto e das imagens.

Dando continuidade às análises, encontramos outra professora, Margarida, também adotando uma postura de valorização da literatura, trabalha com uma obra literária de autora reconhecida, porém preocupa-se em direcionar para o momento específico do roteiro de alfabetização que está seguindo:

Ajuda sim, bastante. Eu acredito que a literatura ela amplia muito a visão do aluno. O aluno, a partir do livro ele amplia seu vocabulário, amplia assim a visão de coisas que talvez não seja do cotidiano dele. Através do livro ele adquire esses novos conhecimentos e também através da literatura eles amplia sua capacidade como leitor também.

Essa apreciação da leitura é muito importante, né? Nesta fase principalmente. Nesta semana eu vou trabalhar com eles um livrinho que chama...esqueci, da Ruth Rocha, que ela fala sobre alimentação. **Aí dentro dessa parte de alimentação eu vou trabalhar com eles aquilo que eu estou trabalhando na alfabetização, que é as consoantes as vogais.**

A professora, a partir da concepção fonológica, utiliza o texto para o trabalho com vogais e consoantes.

Miller (2022, p. 13), comentando a crítica de Bajard (2021, p. 332) aos métodos que defendem a alfabetização restrita aos elementos formais da língua, apresenta a proposta de “descoberta do texto”, instrumento no qual as crianças são convidadas a compreender antes de pronunciar.

Abaixo, compartilha-se uma experiência de descoberta do texto realizada com uma turma de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I:

Selecionamos a obra *A escola*, do autor Cláudio Thebas. Expusemos às crianças um cartaz com o enunciado poético escrito em dupla caixa para a identificação e compreensão dos diferentes caracteres gráficos.

A exposição em formato de cartaz, afixado na lousa, favoreceu o primeiro contato visual e, em seguida, perguntamos: De que se trata o texto?

Nesse momento, as crianças começaram a observar o enunciado para identificar e reconhecer as palavras já conhecidas e atribuir sentidos aos caracteres gráficos alcançados por seus olhos atentos e curiosos. Silenciosamente, iniciaram a atividade de leitura do enunciado poético, lançando suas ideias e apontamentos.

Também estimulamos a participação com perguntas. [...] Com essas perguntas podemos encorajar a participação, provocar reflexões, pensamentos e segurança e, também, demonstrar apoio e colaboração na descoberta dos sentidos do enunciado escrito.

A partir das nossas provocações, as crianças começaram a socializar seus pensamentos (Kohle e Lima, 2022, p. 21).

Neste exemplo, nota-se que na proposta de descoberta do texto a criança inicialmente faz a leitura com os olhos de forma individual, para reconhecer o texto gráfico e ativar seus conhecimentos anteriores, na busca por compreender o enunciado com os recursos que possui. A seguir, o grupo discute acerca do texto, hipóteses são elaboradas e testadas com o auxílio da professora. As crianças vão construindo juntas o sentido, num processo cooperativo (Kohle e Lima, 2022, p. 14).

Ao refletir sobre estas experiências, percebe-se que a literatura infantil, hoje tão abundante em obras magníficas, de renomados ou iniciantes autores, pode contribuir com a aprendizagem da linguagem escrita, fomentando na criança o desejo por conhecimento de novas experiências culturais, novas possibilidades sociais, preparando-a para alcançar novas possibilidades de vida. É o que se vê no depoimento da professora Violeta, ao apresentar uma concepção que se aproxima da alfabetização humanizadora, quando reconhece a necessidade de ir além da decodificação e de não se preocupar, como na proposta que adotam, somente com “palavras focadas”. Reconhece também as limitações do “Pacto”:

Eu acho assim que deveria ter mais informações voltadas para a importância da literatura, de como se usar a literatura neste processo de avaliação, como utilizará o nosso poder. Às vezes nos preocupamos só com a decodificação e esquece um pouquinho do porquê da literatura. Você pode utilizar o livro para te ajudar, não só palavras focadas. De dentro daquele livro, daquela história, você pode tirar uma palavra-chave para trabalhar a alfabetização.

Então eu acho, que deveria se pensar na valorização, sim, de espaços literários na escola, de formações voltadas para isto, já que, o município é tão voltado para isto, ele valoriza tanto a alfabetização, principalmente neste pós-pandemia, deu um boom na analfabetização, então nós estamos tentando recuperar isto, né? Então eu acho que falta um aliado. Precisa investir mais. Investir em livros, investir em materiais, materiais atrativos e de repente buscar livros atrativos. Investir em todos os sentidos, em espaços, em pessoa

física, material. E depois destes três, investir na capacitação semanalmente, mensalmente. Assim como temos a formação do Pacto. [...] Então, o Pacto é bem compacto, ele tem espaço dentro daquele livrinho, daquele textinho que trabalha com aquela vogal tal. Não, não existe, nós trabalhamos aqui com o B, então que tal lermos o livro da Branca de Neve, ou então outro livro literário, não consegue fazer este link ainda.

Continuando, Violeta esclarece:

[...] igual eu te falei, eu não acho, eu não gosto muito de engessar. Como professora, temos que ter uma organização, todo um planejamento. Mas eu faço meu planejamento, mas no meio da minha aula, se surgir uma oportunidade de recortar umas palavras, se eu sentir que aquilo é necessário, eu mudo meu planejamento. Eu não gosto de trabalhar engessada. É isto!

A professora, que não gosta de engessar, que gostaria de ter mais informações sobre literatura, de como utilizar a literatura, faz um apelo por esta oportunidade. É ir além dos materiais vinculados aos fonemas, trabalhar a literatura com todo seu encantamento, despertando o interesse das crianças!

Para despertar o interesse, é necessário ir ao encontro do que atrai a criança, dando-lhe liberdade nas escolhas literárias, deixando-a livre para escolher o que lhe agrada, o que lhe sensibiliza, o que toca o seu coração.

Na escuta da professora Lírio, encontra-se uma expressão que coincide com o título de uma obra de Bajard: “Eles leem mas não compreendem: onde está o equívoco?” (2021):

O que acontece, quando as crianças começam a ser alfabetizadas: elas têm uma preocupação muito grande com decodificar. E aí primeiro elas aprendem decodificar depois vão adquirindo fluência e ritmo. E aí elas começam a compreender. Então, num primeiro momento, agora, os alunos do segundo ano neste início de ano, eles leem. Acabou de ler uma frase pronunciada, eles se perguntam: mas o que tem que fazer? O que eu li? Eles leem mas não compreendem.

Então eu acho que a literatura vem contribuir neste sentido, quanto mais fluência melhor a compreensão da criança, e isso me ajuda em todas as outras disciplinas.[...] Eu acho que a leitura, o gosto pela leitura, esse prazer de ler, contribui muito na compreensão das crianças.

As crianças em alfabetização não se preocupam em decodificar, mas na escola tradicional elas são treinadas para isto. Em pleno século XXI, certamente a literatura pode significar muito mais do que ferramenta de desenvolvimento de fluência e ritmo. Uma perspectiva conceitual diferente pode inverter este processo. Bajard (2021), na introdução da

sua obra póstuma “Eles leem mas não compreendem: onde está o equívoco?”, tece importantes considerações a respeito:

O problema da aprendizagem da escrita não é apenas responsabilidade da escola. A sociedade inteira - e cada um dá seu palpite, porque sofreu um processo de alfabetização na infância e tem filhos, netos ou sobrinhos na escola - acredita que a escrita portuguesa é embasada sobre o sistema alfabético, que as letras representam os sons e que para saber ler e escrever é necessário aprender a desenhar letras que remetem a sons [...] A pergunta que poderia fazer o *Pequeno Príncipe*, em 2017, ao nadador do conto de Saint-Exupéry, é: “qual a relação entre sua competência de usuário de seu tablet e os exercícios que os professores propõem aos alunos do 1º ano da escola fundamental?”(p. 30).

Nos dias de hoje, o novo questionamento do *Pequeno Príncipe* ao autor do conto, de acordo com Bajard (2017) poderia promover reflexões: não há sentido em ensinar a transpor letras sem compreendê-las. Não há necessidade de ensinar a decodificar para depois compreender. Hoje, enquanto as pessoas estão inseridas no mundo digital, não faz sentido a professora propor letras, desenho de letras, contorno de letras, sem que antes a criança compreenda onde essa imagem aparece na sociedade, porque ela aparece.

Podemos responder a uma sociedade que exige dos profissionais da escola a repetição de velhos métodos, apresentando novas possibilidades coerentes com os recursos que a criança utiliza fora da escola, uma vez que todos tem familiaridade com o uso de tantas tecnologias no cotidiano, com imagens, vídeos e escrita.

Para encantar a criança de hoje, despertando o gosto pela linguagem escrita, as professoras podem utilizar recursos que façam sentido para elas, como livros cheios de imagens e diversas histórias de mundo, possibilitando-lhe acessar suas experiências pessoais, fazendo novas construções psíquicas superiores.

No momento de trabalhar a literatura infantil nos anos iniciais, as professoras podem trazer a literatura no centro do planejamento, aproveitando os espaços dentro e fora de sala de aula em atividades criativas e inovadoras, aproximando a criança de novas e diversas criações, como arte visual, poesia, ritmo, sonoridade, dentre outras.

Buscando conhecer as atividades utilizadas pelas professoras entrevistadas para trabalhar a literatura na sala de aula e no espaço escolar, como trabalham no sentido de despertar as crianças para a leitura literária, bem como conhecer os espaços e acervos disponíveis para este trabalho, serão apresentadas a seguir algumas manifestações das professoras que delineiam suas concepções e a realidade nas suas salas de aula e, paralelamente, serão trazidas algumas experiências encontradas na literatura.

Oferecer à criança não alfabetizada ou em processo de alfabetização diversas modalidades de experiências com a leitura e escrita do texto é fundamental. Bajard (2014) ainda destaca a importância de proporcionar à criança o acesso aos diferentes tipos de textos, mas alerta que não se pode atribuir a todos indistintamente a mesma relevância, visto que nem todos os gêneros possuem o mesmo interesse para as crianças. Para ilustrar as diferenças de interesse, Bajard cita um exemplo, comparando um bom texto de ficção com a trivialidade de uma bula de medicamentos (Bajard, 2014, p. 30).

Ao considerar que cada criança tem suas próprias experiências de vida, suas particularidades e interesses, a oferta variada de gêneros textuais, bem como a apresentação deles através de diferentes atividades e situações de escuta, leitura e trocas, são de muita relevância na alfabetização. Afunilando ainda mais, ao encontro da proposta desta pesquisa, a seguir apresentam-se experiências que envolvem literatura infantil no cotidiano escolar.

Sobre como as professoras utilizam os livros de literatura durante as aulas, identifica-se que contemplam algumas experiências com projetos literários, conforme relatos descritos no quadro 7- *Experiências narradas pelas professoras com literatura na sala de aula*, do Apêndice C.

A “sacola viajante”, “livro viajante” ou ainda “sacola literária” foi citada neste e em outros momentos da entrevista por quase todas as professoras. Em geral, as crianças levam o livro para casa, uma ou duas a cada semana, leem com ajuda da família, preenchem uma ficha literária e devolvem para a escola. Algumas professoras, como narram a professora Rosa, Jasmim e Lírio, dão continuidade na sala de aula:

[...] aí na volta do livro ele também fazia essa apresentação para os colegas de sala: “Olha, levei esse livro aqui”, ele chama tal, aí abria a página que ele tinha gostado... [...] Era questão de cinco a dez minutinhos (Rosa).

Cada semana é uma criança que leva, cada criança é um livro diferente. Aí ele leva o caderno de registro onde ele vai registrar o título e o autor e o desenho da parte que ele mais gostou. E aí ele traz esse caderno e conta para os outros alunos qual foi a história (Jasmim).

Aí no dia seguinte ele mostra o desenho que ele fez sobre a parte que ele gostou, mostra um pouquinho para os colegas sobre a história e sobre o que ele gostou... (Lírio).

Encontra-se relato de experiência similar no livro “Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem” (Bajard, 2014, p.165 e 166) com a sacola de tecido, com observações muito pertinentes, como, por exemplo: “a criança aprende a buscar, manusear, folhear, transportar,

guardar; os cuidados do livro fazem parte da educação do leitor”. A educação que utiliza o livro literário trabalha para a formação de um futuro leitor. A professora Jasmim compreende a necessidade da educação para a literatura: “Já tive alunos que rasgaram o livro, outros que o cachorro comeu o livro... no começo foi bem difícil, e depois também já tive outros feedbacks bem legais, que a família realmente ficou engajada”.

Vê-se também observações relevantes referentes ao manuseio do livro, evidenciando que “possibilita uma relação sensível com ele por parte da criança”; favorece a compreensão da criança sobre a função da escrita, tendo o livro como fonte de história; a sensibilização das famílias para o universo da escrita e a transformação de pais em mediadores. Este envolvimento saudável da família vai ao encontro da afirmação da professora Rosa:

Aí eu perguntava para ele o que estava acontecendo naquela página, perguntava qual a imagem que estava ali, perguntava “você sabe ler este trequinho?” Aí ele falava sei, ou não. Aí ele lia ou ele falava o desenho é sobre tal coisa que tá acontecendo aqui na história, e aí a parte que eles mais amavam, porque eles mostravam a foto de como que tinha sido lá na casa dele, aí mostrava para todos os colegas e pronto!

No relato de experiências, a professora Tulipa narra o trabalho com uma data comemorativa, em que resgata as vivências pessoais e familiares das crianças. Apesar da defesa ser que as crianças tenham acesso à literatura cotidianamente e não apenas em datas comemorativas, considera-se ser interessante que essa professora busque a literatura e que, por meio dela, trabalhe a oralidade, a expressão artística, a liberdade de expressão, as conexões com as vivências das crianças, estabelecendo possíveis diálogos literários. No depoimento, Tulipa sugere que poderia trabalhar uma sequência didática “dentro da alfabetização”. Ela talvez não tenha se dado conta que a experiência da oralidade e do registro através do desenho já são importantes instrumentos para a apropriação da linguagem escrita, de uma forma que faz sentido na vida das crianças:

Sempre que tem um projeto específico que dá para utilizar o livro, eu uso. Ontem eu fui trabalhar com eles sobre o tema da Páscoa, eu trabalhei o livro “O coelho que não era de Páscoa”. Então sempre que eu conheço um livro dentro do tema, eu gosto de levar.

Este da Páscoa é meu livro, pessoal. Eu mesma contei a história, fiz as perguntas oralmente e depois depois eles desenharam. Aí eu perguntei e eles fizeram um relato de como comemoram a Páscoa nas suas casas, qual o sentido da Páscoa na família deles e depois nós fizemos um registro no caderno, uma ilustração, não foi escrito, foi só um trabalho oral mesmo.

“Você utiliza a Literatura no processo de alfabetização?”

Sempre. Por exemplo, sequência didática de um livro. Este da Páscoa mesmo **dava para fazer uma sequência didática usando o tema Páscoa**. Aí poderia utilizar este livro e fazer uma sequência didática por escrito, trabalhando dentro da alfabetização.

Silva e Corsino (2014) relatam a observação de turma de primeiro ano do EF em escola pública federal que inclui em sua grade curricular aulas de literatura a partir do primeiro ano do EF. As aulas acontecem uma vez por semana, durante 90 minutos. Na primeira parte, a professora senta no chão com as crianças, em círculo, lê uma história e conversa sobre a leitura. Na segunda, propõe uma atividade sobre a história lida e as crianças se reúnem em pequenos grupos para realizá-la. As observações das pesquisadoras trazem dados importantes, como este: nas rodas de conversa após a leitura, as crianças costumam “entrar” na história a partir de conexões que estabelecem com suas próprias vidas (Silva; Corsino, 2014, p. 139 a 143).

Outra observação relevante: quando a professora conversa com as crianças após uma leitura, observa-se o movimento do corpo inteiro das crianças, como uma forma de lerem o texto verbal. “Este gesto traz indicativo para se pensar propostas pedagógicas para o primeiro ano, muitas vezes sem espaço para o corpo se expressar e para as brincadeiras se desenvolverem” (Silva; Corsino, 2014, ano, p. 144). A roda de diálogo é um momento importante:

É interessante observar que as crianças trazem suas experiências para a roda, com todas as marcas do seu tempo, da sua cultura e da sua classe social. Ao expressar uma opinião, relatar um fato, fazer escolha, as crianças se diferem porque também diferem as suas histórias.

Compartilhando as histórias, elas têm a possibilidade de ampliar seu horizonte social, não só com que as histórias trazem, mas com o que elas repercutem depois de escutadas (Silva; Corsino, 2014, p. 147).

A mediação literária é um importante caminho para aproximação do texto escrito, contribuindo no desenvolvimento da criança em vários sentidos. A professora Jasmim também trabalha com a leitura literária, mas chama de “contação de história”. Abre-se aqui um parêntese para fazer uma breve distinção entre mediação literária e contação de história, as quais possuem finalidades diferentes.

Somente a professora pode ser a mediadora? Não, pode ser a mãe, o pai, a avó, o avô, o bibliotecário(a) ou o educador(a). O “termo mediador de leitura designa a pessoa que se interpõe entre o texto e o receptor, tendo em vista facilitar sua recepção” (Bajard, 2014, p. 45).

As sessões de mediação propiciam encontros de crianças com o livro. A partir de alguns meses de idade, elas são convidadas a participar destes encontros. Bajard (2014, p. 45 e 46)

exemplifica com a experiência com mediadores jovens voluntários de Ensino Médio ou da universidade pela instituição “A Cor da Letra” (Centro de Estudos, Pesquisa e Assessoria em Leitura e Literatura Infantil, São Paulo), em lugares diversificados, tais como pátios de internatos, jardins, creches, escolas, hospitais, etc.

Os encontros oferecem uma presença educativa em lugares seguros a crianças que conhecem apenas a rua como lugar de brincadeira. Mediante este acompanhamento educacional, desvelam as riquezas da Literatura Infantil desconhecidas na família ou no bairro, sensibilizando as crianças ao funcionamento da língua escrita, linguagem determinante para sua inserção social (idem, *ibid*, p. 46).

Hoje, as sessões se disseminaram e se estendem por outros espaços e grupos, estando presentes principalmente em escolas de Educação Infantil, mas já são utilizadas no Ensino Fundamental também. São programadas de maneira regular ou pontual em torno de um acervo móvel de livros de qualidade.

A mediação literária refere-se à manifestação teórica de um texto fixo, é fiel ao texto do livro sem qualquer alteração e inicia o ouvinte à língua escrita (Bajard, 2012, p. 41). Incentiva ainda a formação de futuros leitores, pois além da criança ampliar seu conhecimento de mundo, começa a perceber que a linguagem escrita tem várias funções, como informar, divertir, instruir, dentre outras. Além disto, a criança se familiariza com diferentes tipos de enunciados ao se apropriar e comparar vários textos que lhes são lidos, percebendo formas diversas de organização linguística (Miller e Melo, 2008, p. 31).

A sugestão de “A Cor da Letra” é que seja reunido um grupo de crianças, um ou mais mediadores e um acervo de literatura infantil com quantidade maior de livros que o número de crianças.

Começa com uma brincadeira coletiva seguida pela disseminação do acervo no chão. A brincadeira assume um duplo papel ritual que visa congrega o grupo, introduz os participantes em um mundo lúdico em ressonância com a ficção presente nos livros. O resto do tempo é dedicado à exploração do acervo. As crianças escolhem livros, brincam com eles, folheiam os exemplares, trocam os volumes entre si. Concomitantemente, dentro do mesmo ambiente, cada criança tem ocasião de pedir a um mediador para que lhe revele pela voz o texto do livro, depois de cerca de 45 minutos os exemplares são guardados e uma atividade coletiva de despedida encerra a sessão (Miller; Melo, 2008, p. 47 e 48).

Na obra “A descoberta da língua escrita”, Bajard (2012) explica que na transmissão para o grupo, o texto torna-se acessível pela voz do mediador e as ilustrações podem ser vistas por todos. Este detalhe é relevante, pois todos precisam ouvir bem a história e ver as imagens.

Detalha também que o livro deve ficar ao alcance das mãos, e as crianças podem explorar o acervo sozinhas ou com os amigos, manipular e brincar com os livros, fazendo leituras diferentes, nas quais o livro pode se transformar em luneta, chapéu ou casinha. A criança também pode brincar com a narrativa, quantificando ilustrações de objetos, brincando com os personagens e outros usos que ela mesma vai criar (Bajard, 2012, p. 27 a 32).

Lírio conta sua experiência com piquenique literário, que se aproxima desta proposta:

Gosto também de criar momentos, por exemplo, uma coisa que eu gosto de fazer pelo menos uma vez a cada semestre é piquenique literário. Aí esse dia eu trago assim, aqui na frente da escola tem uma área verde, um jardinzinho, aí eu trago uns edredons, umas colchas grandes, aí pego os livrinhos e coloco disponível para eles nas cestinhas, aí fazemos um lanchinho saudável, eu peço para os pais mandarem nesse dia um lanchinho diferente, saudável, tem que ser individual, porque na rede não podemos mais fazer o lanche coletivo devido a alergias, alguma coisa que a criança tem que possa dar algum problema, então cada um traz o seu. Fazemos o bilhetinho pedindo para trazer algo saudável, pra trabalhar esta questão da alimentação, e o piquenique, de ser um momento de lazer, um momento saudável, né? E aí eles se deitam ali na grama, cada um pega um livrinho. E aí tem uns que ficam meios desesperados: “tia, mas eu não sei ler”, mas eu vou ler para você, ou então: “leia com seu coleguinha”, ou então “leia as imagens e me conta o que você acha que tem nesta história?”

O piquenique pode fomentar uma série de atividades da linguagem escrita, começando pela confecção do bilhete para as famílias, podendo ser trabalhada uma lista coletiva do que vão levar, confecção de um quadro de planejamento de horário, utensílios que vão levar, além de outras práticas que começam dias antes do piquenique. Com a chegada do grande dia, a professora pode conduzir as crianças para as alegrias da leitura ao ar livre, deixá-las escolher os livros, como fez a professora Lírio e, se for possível, fazer este verdadeiro ritual à sombra de uma árvore, colocando tapetes, almofadas e pufes, surpreender mais ainda as crianças com um “pé de livro”, para cada criança saborear como verdadeiras frutas os livros retirados do pé de árvore. O “pé de livro” é feito aproveitando uma árvore qualquer que tenha galhos. Prepara-se cada livro passando um barbante nele aberto e amarrando em um galho (Bajard, 2012, p. 38 e 39). Nesta atividade, pode-se fazer uma mediação literária e, depois, assim como foi feito pela professora Lírio, deixar que as crianças escolham, manuseiem, façam leituras individuais, em duplas ou pequenos grupos.

As sessões de mediação literária aproximam a criança da escrita e incentivam a vontade de ler ela própria os textos escritos, sendo uma experiência muito rica na alfabetização com vistas à humanização. A professora Margarida traz uma destas ricas experiências:

Esse ano eu já trabalhei aquele livro do Marcelo Marmelo Martelo. Então eu levei esse livro pra sala, teve uma leitura. Aí eu contei a história primeiro para eles, uma história para deleite mesmo.

Aí na outra semana eu contei a história pra eles, passei para cada um olhar, cada um olhou, falou do que gostou aí depois dessa história eu puxei pra alfabetização. Eu dei uma atividade pra eles puxando, né, para questão da alfabetização, com uma ilustração.

Na proposta de alfabetização humanizadora, a sessão de mediação em si, já é uma prática alfabetizadora riquíssima. Quando a professora conta que cada criança ouviu, olhou, manuseou e gostou, nesta perspectiva a atividade já estava realizada. A formação de mediadores dentro desta perspectiva com certeza será um grande passo na difusão da prática humanizadora de alfabetização.

A mediação literária não é a mesma coisa que a contação de história, pois esta não está necessariamente ligada a um texto fixo, pois sua narrativa é veiculada pela língua do contador, sem obrigatoriedade de fidelidade ao texto, podendo se modificar nas apresentações. O contador coloca sua emoção, utiliza recursos visuais, sonoros e expressivos para dar mais ênfase ao conto. “Contar enriquece a língua oral do ouvinte” (Bajard, 2012, p. 40).

Uma vez já esclarecida a diferença de mediação literária e contação de história, analisa-se a manifestação da professora Jasmim:

Faço contação de história com eles. Eu manuseio o livro, conto a história, aí eu passo para eles olharem as imagens. E tem outros momentos que eu entrego o livro para eles. Eles ainda não sabem ler, eles mesmos falam que não sabem ler, mas eu explico que tem outros tipos de leitura indicando para olharem as imagens, o que está acontecendo. E também tem alguns livros sem escrita, eu procuro levar alguns para eles. Quando chega no meio do ano aí eu já vou conseguir, porque eles já tem mais bagagem.

Há também uma linda experiência da professora Orquídea com contação de história:

Contação usando fantoches, palitoques, outros recursos concretos, como por exemplo aquela A casa sonolenta, eu utilizei balões, para poder contar cada personagem num balãozinho.

Então, semanalmente nós temos duas aulas de Literatura e Linguagem. Então eu procuro trazer, mas confesso que não é sempre que dá.

Esta atividade, realizada a partir de uma obra literária infantil, fomentando a comunicação e a expressão oral das crianças, pode ser uma rica oportunidade de escrita. A sugestão é que, após a contação na roda, cada participante utilize um objeto que simbolize alguma coisa da sua vida relacionada à história. Na sequência, entrega-se papel, cola, tesoura, lápis e cartolina colorida a cada criança para se expressar, desenhando e escrevendo. Depois, as crianças expõem seus trabalhos e todas leem as produções dos colegas (Bajard, 2014, p. 191 e 192).

Após compartilharmos experiências e sugestões de atividades com a utilização da literatura, passa-se às reflexões sobre espaços para o desenvolvimento da literatura nas escolas, bem como o acesso às obras literárias por alunos(as) e professoras.

5.6 Olhares sobre os espaços dos livros literários nas instituições educativas

Sobre o objetivo de identificar como são organizadas, segundo as participantes da pesquisa, as realidades das escolas pesquisadas quanto à existência de biblioteca escolar, mecanismos de sua utilização e formas de acesso às obras literárias por professoras e alunos(as), como é o acesso ao material literário nas escolas, foi elaborado o quadro 8- *As bibliotecas das escolas*, Apêndice C.

Em sua obra “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2022, p. 11 e 12) afirma que os enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”.

A composição elaborada com todos os signos contidos no livro infantil desperta sensações, sentimentos, memórias e conexões, propiciando novas construções no psiquismo infantil. Mais do que isto, a forma como é acessado o ambiente e o contexto também suscita diversas significações.

Considerando a contribuição de Bakhtin e Volochinov sobre o signo, quando afirmam que “toda imagem artístico simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico” (1995), há de se pensar e selecionar com muito cuidado as obras oferecidas às crianças, bem como as situações, ambientes e tempos destinados à vivência da literatura nas escolas e espaços externos (considerando, por exemplo, atividades com o envolvimento das famílias).

Nesta perspectiva, em consonância com Branco, Vilela e Corsino (2014), também pode-se convidar às indagações: “A diversidade na produção de uma indústria editorial cada vez mais

larga e abrangente traz inúmeras questões para a constituição de acervos. Neste sentido indagamos: que livros têm chegado às escolas? Como são adquiridos, organizados e lidos?” (Branco; Vilela; Corsino, 2014, p. 243 e 244). Acrescenta-se, ainda: qual a realidade encontrada nas falas das professoras da RME de Uberlândia nesta pesquisa?

Variados relatos chamam a atenção sobre a realidade atual das bibliotecas das escolas da RME. O “Pacto” é muito mencionado pelas professoras que relatam que as aulas do PFA acontecem no espaço da biblioteca, além de ela funcionar como depósito dos livros didáticos antes de serem distribuídos para os alunos. Outra queixa é a ausência de bibliotecário ou profissional que se dedique a esse trabalho, conforme as manifestações:

[...] a biblioteca está cedida para o fortalecimento, ele está junto com o Pacto pela alfabetização, que veio depois da pandemia[...] Por isso eu levava um por um para biblioteca no horário do meu módulo para escolher o livro que levaria na sacola. [...] Então assim, no dia que ela (a professora do Pacto) não estava na escola e não ia ter de ter outra turma lá eu levei eles para ter este contato com a biblioteca. Mostrar os livros, mostrar onde ficava gibi, que a gente ia vir uma vez por semana para escolher estes livros e eles iam levar para casa. A gente ia assinar lá e levar para casa. Mas assim, foi a única vez que eu consegui, porque não dá, não dá. O ambiente é usado (Rosa).

Tem, mas não funciona. Eu sou bem chata, na verdade. Eu reclamo de tudo. E uma das minhas reclamações é essa, a falta da nossa biblioteca. Por quê? Porque a nossa biblioteca virou uma sala de reforço. Isso me deixou extremamente triste e desanimada, porque eles vão tirando as coisas boas (Girassol).

Sim, lá tem vários livros. Tem livros clássicos... na verdade, a biblioteca da escola este ano está sendo utilizada para aquele projeto que eu te falei, o PFA. Então este espaço está sendo utilizado para alfabetização, então eu não levo os meninos para lá, eu só pego os livros (Violeta).

Eu vim de outra escola, comecei nesta este ano, mas na outra também não tinha bibliotecária, mas a biblioteca era um pouco mais organizada, então eu já estava habituada. Então eu estou usando os meus livros que tenho em casa para dar as aulinhas.

[...] tem aquele momento no início do ano que chegam os livros didáticos da escola toda, e não se tem onde guardar. Aí a biblioteca fica meio inutilizada neste momento até que faça a entrega dos livros. Vira depósito (Lírio).

Tem esse espaço, é denominado biblioteca, mas na verdade ele não é uma biblioteca, é um depósito de livros. Então assim, o ano passado e esse ano continua muita bagunça: livros didáticos que chegam na escola e ficam lá empilhados até conseguir entregar, livros que às vezes as crianças devolvem vão ficando lá empilhados.

[...] E não tem um funcionário que é responsável, então a gestão, ela busca os profissionais que estão ociosos pra ajudar nessa organização desses espaços, mas é um trabalho de formiguinha, né?

Cada dia, uma vez na semana, vai uma pessoa lá, faz um pouquinho, e é assim: por enquanto está dessa forma (Margarida).

No passado, porque meus filhos estudaram lá, tinha biblioteca, pegavam emprestado, e tinha este momento. Agora lá atualmente não tem, tem esse espaço mas não está sendo explorado como deveria (Orquídea).

Possui, mas não tem bibliotecário à tarde. Acho que só tem de manhã. E eu trabalho à tarde. Eu vim de outra escola, comecei nesta este ano, mas na outra também não tinha bibliotecária, mas a biblioteca era um pouco mais organizada, então eu já estava habituada. Então eu estou usando os meus livros que tenho em casa para dar as aulinhas. (Jasmim).

Os relatos revelam que em quase todas as escolas as bibliotecas foram desativadas e transformadas em sala de aula para o PFA. É no mínimo instigante se pensar que uma proposta de fortalecimento de alfabetização desarticula a possibilidade de acesso ao livro literário! Um programa que estabelece diretrizes unificando toda a RME com material didático e treinamento para todos os profissionais envolvidos, com “o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º Ano do Ensino Fundamental (EF)”, despreza o livro. Para que então a criança vai se alfabetizar?

As memórias da professora Girassol parecem sintetizar o que as crianças estão perdendo:

Porque a biblioteca é um lugar gostoso: “hoje nós vamos à biblioteca!”, e isto faz com que a criança se interesse, só dela olhar aquela quantidade de livros, nossa, isso aguça! Porque eu quando era criança, meu sonho era ir para a biblioteca. Então eu penso que está fazendo muita falta.

Como a criança vai despertar seu gosto pela leitura sem lhe oferecerem livros e espaços de qualidade? Qual a importância e o significado do espaço da biblioteca escolar?

A biblioteca escolar se apresenta como espaço dedicado ao acesso às diversas fontes de informação, objetivando contribuir com os processos de democratização da informação e de formação de alunos e professores leitores. Ela se apresenta como ambiente privilegiado para mediação de leitura em seus diversos matizes porque constituem ambiente onde os diferentes elementos se encontram presentes e os diversos sujeitos podem atuar de forma articulada e colaborativa. Diante e da finalidade das potencialidades desta instituição, há de se considerar a necessidade de organização e dinamização de modo condicionar o estabelecimento de estratégias e o desenvolvimento de ações capazes de promover a mediação da leitura na escola (Souza, 2014, p 79 e 80).

Diante da realidade apresentada e da necessidade de revitalização deste espaço, as memórias e sugestões da professora Lírio podem ser um caminho para a retomada da biblioteca como um espaço de mediação da literatura infantil:

Há alguns anos, quando comecei a trabalhar aqui, a biblioteca funcionava melhor, porque tinha um profissional que ficava na biblioteca. Então os livros eram catalogados, ela tinha um conhecimento maior do que se tinha ali na biblioteca, o que não tinha. Aquela coisa que no dia a dia da escola não dá tempo de fazer. Eu conheço muita coisa que tem na biblioteca porque eu estou na escola já há doze anos, então eu sei muito o que tem. O professor que chegou agora já não. Então eu sinto muito a falta deste profissional, que foi tirado de nós, isto nas escolas da rede municipal, não tem mais o profissional específico para trabalhar na biblioteca. Então tinha aquela troca de livros semanalmente, que a gente mandava os meninos lá, eles faziam empréstimo, liam naquela semana, devolviam na próxima semana, funcionava muito bem. Às vezes tinha alguma ação, que ela fazia uma dramatização com as crianças. A gente levava, dividia em horários por turmas, e nós, professores R1, a gente levava naquele momento, tinha uma gravação, alguma leitura deleite ali para as crianças, um ambiente mais acolhedor. Então perdeu-se isto quando tirou este profissional que ficava somente por conta da biblioteca. Então estes momentos, fazemos hoje em dia, mas aí é mais burocratizado. Tem que fazer o agendamento, esta questão do empréstimo dos livros, que aí não tem jeito de fazer mais, isto é o tipo de coisa que dá pra continuar fazendo, as visitas à biblioteca ficaram mais escassas. (Lírio)

É possível ver no relato acima e nos anteriores o quanto as políticas públicas nos últimos anos provocaram o desmantelamento das bibliotecas escolares em Uberlândia. Mas a realidade era diferente há menos de uma década atrás. Falando da realidade passada, Lírio dá boas pistas de como organizar um espaço saudável e produtivo para a leitura literária, abrangendo aspectos da organização, das visitas semanais e até da utilização do espaço para ações como gravação e dramatização. Fala também do profissional para cuidar e organizar o espaço, orientar professores e alunos sobre o acervo. Sua fala caminha ao encontro da necessidade de revitalização deste espaço, consciente dos ganhos que a prática da leitura do livro literário no espaço da biblioteca é de fundamental importância para a formação de leitores (Souza, 2014, p. 81).

A professora Violeta também lamenta a perda do profissional bibliotecário e da ocupação do espaço com outra finalidade:

As crianças só acessam os livros da escola na sala de aula, quando você faz uma atividade direcionada? Elas não têm acesso à biblioteca? Se uma criança, por exemplo, quiser ir à biblioteca e pegar um livro, não pode?
Não. Ainda não, por que não tem bibliotecário mais (a Prefeitura retirou os bibliotecários de todas as escolas, isto é uma queixa, se não me engano, retirou desde 2018), não tem alguém para te falar “este livro tem” ou “este livro não

tem”. E como a biblioteca está sendo utilizada para o projeto, este cantinho da leitura que está sendo utilizado. Mas temos total acesso à biblioteca, só não tem como fazer este gerenciamento dos alunos irem até a biblioteca porque não tem profissionais para ajudá-los a pegar o livro que ele deseja. Não tem profissional de apoio para isto (Violeta).

Não adianta ter “total acesso à biblioteca”, mas não ter o acervo organizado, pois as professoras e os alunos não contarão com ninguém para atendê-los. A biblioteca precisa ser um espaço de integração de atividades de leitura literária. Um espaço diverso da sala de aula, que fomenta realmente a leitura, não um local com estantes,

com alguns livros, localizada em algum recanto da escola. [...] A biblioteca escolar no espaço de mediação de leitura deve ser vista necessariamente como centro de aprendizagem integrado às diversas atividades que compõem a instituição escolar. [...] Faz-se necessário situá-la no centro das atividades didáticas e pedagógicas visando a sua definição como um centro irradiador de uma educação dinâmica, participativa, democrática e autônoma (Silva, 2014, p. 82).

Além destas importantes reflexões acerca do espaço da biblioteca, há de se reconhecer também que não basta pensar somente no espaço, mas na diversidade, quantidade e qualidade dos livros.

Para atrair a atenção da criança e o desejo por conhecer a história, o livro precisa ser atraente, e a leitura das ilustrações é fundamental. Proporcionar à criança o acesso a livros diversos e diferentes formas de expressão é dar-lhe a oportunidade da aproximação com a arte literária de uma forma sensível, contribuindo para a formação de leitores literários,

porque arte literária, quer seja por enunciados escritos ou visuais dialógicos, pode trazer para a vida muitas de nossas crianças levando-as a ocupar cada vez mais lugares inesperados, impensados, sobretudo urgentes e necessários em patamares novos de acesso às bonitezas mais sofisticadas da cultura produzida pelos homens. Pode trazer vida literária e humanização; a um só tempo ensinar o ato de ler por meio do objeto livro de infância, desenvolvendo a inteligência e a personalidade das crianças (Giroto, 2022, p. 3).

Certamente, para que isto aconteça, há necessidade de munir as escolas e as professoras de material literário de qualidade, com exemplares em quantidade suficiente para se trabalhar com a turma. E também há que se cuidar dos espaços para a literatura.

Em busca de saber um pouco mais sobre o acervo literário disponível na escola e das obras indicadas para o grupo em questão, bem como compreender a quantidade de obras disponibilizadas, como é o acesso às obras literárias pelas professoras e pelas crianças, foram

questionadas *como era o acesso aos livros de literatura da escola, se as escolas possuem livros de literatura e, caso positivo, se eram em quantidade suficiente de acordo com o trabalho que realiza ou gostaria de realizar*. As respostas foram organizadas no quadro 9 do Apêndice C.

Em relação ao acesso aos livros literários, o quadro que se apresenta é o do improvisado. Não existe uma orientação da RME que valorize a biblioteca, todo o projeto de ensino é limitado ao material do “Pacto”, que não favorece a leitura literária, e, mais do que não favorecer, desfavorece, pois rouba o espaço das bibliotecas e relega o acervo ao empilhamento nos cantos. Ainda retira o bibliotecário e, quando muito, a escola consegue direcionar um oficial administrativo para, sem formação e integração com o planejamento pedagógico, faz o papel de organizador e entregador de livros.

A professora Margarida carrega em sua fala a desolação por ver a literatura relegada ao segundo plano. Retrata bem a forma de organização da biblioteca, que prioriza a organização dos livros do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) em detrimento dos livros literários:

E aí tem um rapaz da secretaria que é do administrativo que na medida do possível ele sai para poder organizar e catalogar isso aí. Só que até então ele estava totalmente envolvido nos livros didáticos, né? Entregar e fazer todo esse controle aí os livros do FNDE [...] e a hora que terminar ele vai estar envolvido com os livros do Pacto, então ele vai estar envolvido com tudo isso de novo [...]. Os de Literatura ele vai mexer depois que ele terminar com isto.
Vai ficando pro fim.

Apesar de todo o contexto desolador, algumas professoras, por conta própria, buscam de alguma forma, com seu esforço pessoal, promover atividades de leitura literária, como a professora Rosa, que retira os livros da biblioteca, assumindo ela própria a responsabilidade, assinando e se responsabilizando pela devolução, para poder envolver suas crianças no projeto de empréstimo de livros:

Os pequeninhos foi por meu intermédio. Eu me responsabilizava por aquele livro que ele levava, eu assinava e eu tinha que dar baixa na semana seguinte e devolver aquele livro para biblioteca. Porque lá não tem bibliotecário, é um funcionário oficial administrativo que às vezes ficava lá organizando um livro ou outro. E até pouco tempo atrás nem tinha este oficial administrativo, quando chegou para a escola, que estava com falta, eles colocaram ele nessa função de organizar os livros, organizar para a entrega, entrega e retirada.

Ainda há outras professoras que, por iniciativa própria, se desdobram para levar a leitura literária às crianças:

[...] eu, nos meus horários de módulo, tenho ido à biblioteca para ver se eu consigo separar alguns livros (Jasmim).

Podemos ir, mas tem um projeto lá, projeto de alfabetização daquelas crianças a partir do terceiro ano que não estão alfabetizadas. Como não tem uma sala específica, a professora utiliza a biblioteca. Aí eu posso usar só no dia do módulo dela. Eu e as outras, mas geralmente não vão todas. Aí no horário de módulo nós agendamos, pode ser com este assistente administrativo que fica lá. Tal horário eu posso trazer meus alunos para a biblioteca (Tulipa).

As crianças acessam os livros só na sala de aula, porque na biblioteca, no momento não, porque não tem uma pessoa para acompanhar, essa entrega, essa devolução. Escola é um espaço que não dá tempo...às vezes o pai e a mãe acham que a criança fica muito tempo na escola, mas não é. Quando eu vejo, até eles falam: **“Tia, não é possível que já vai dar a hora de ir embora!”** E eu fico feliz com isto, sinal de que minha aula está sendo gostosa (Girassol).

Como eu já conheço, eu venho (à biblioteca), mexo, acho. Aproveitamos o módulo, selecionamos o material (Lírio).

Não conseguimos usar o espaço da biblioteca, mas dentro da sala de aula podemos levar os livros e usar, e consegue desenvolver o trabalho (Margarida).

Além da necessidade de acesso à biblioteca, outra discussão importante refere-se à qualidade dos livros que chegam à criança. Os acervos das escolas públicas geralmente têm boa quantidade de livros, porém nem sempre de qualidade (Branco, Vilela e Corsino, 2014, p. 255).

Em relação à quantidade, algumas professoras se manifestaram:

Olha, se todas as salas pegarem para fazer tipo uma caixa de leitura, acredito que não, porque são livros diferenciados. Como tem um primeiro ano, então é suficiente. Tenho 21 alunos, é a turma mais cheia da escola (Violeta).

Tem alguns livros aqui que a gente tem assim ó, o conjunto que dá para a turma toda. Esse aqui por exemplo, dá para trabalhar com a turma toda, tem um para cada um, vem 30 geralmente, e eu estou com 28, que é o número máximo que conseguimos por causa do tamanho da sala (Lírio).

Eles ficam em prateleiras, mas tem um acervo bem grande de livros de literatura para trabalhar com os alunos. Não conseguimos usar o espaço da biblioteca, mas dentro da sala de aula podemos levar os livros e usar, e consegue desenvolver o trabalho.

A fala de Margarida a respeito do livro “Marcelo Marmelo Martelo” chama a atenção em relação à qualidade, lembrando que para instigar o gosto pela leitura, o livro precisa seduzir a criança, começando pela aparência, pelas ilustrações, levando-a a pensar neste universo da arte.

Na atualidade, há uma imensa oferta de livros para crianças, sendo que eles se diversificam nas mais variadas possibilidades de suporte. “O livro pode assumir diferentes suportes materiais, passando pelo plástico e pelo pano, à tela. Há os livros caracterizados como ilustrados, livros de imagem, livro jogo, livro brinquedo, *e-book* - literatura digital que incorpora texto, imagem e movimento” (Branco, Vilela e Corsino, 2014, p. 243).

No contato com o livro literário infantil, a criança, muito além de conhecer uma história, encontra nele primeiramente a leitura de imagens, que é essencial no mundo atual, preparando o leitor para o reconhecimento e interpretação dos ícones, já que existe uma imensa diversidade de recursos visuais. A leitura de imagens prepara a criança para o acesso às informações utilizadas na tecnologia digital antes mesmo da leitura de textos escritos.

Hoje, “os livros literários infantis utilizam a linguagem visual em conexão com a linguagem escrita, explorando essa transição que a criança vivencia de um tipo de leitura feita com base nos signos visuais, para outra feita com base nos signos linguísticos” (Miller e Melo, 2008, p. 29).

A imagem no livro infantil possibilita um acesso parcial à obra completa por parte da criança não alfabetizada, oferecendo ao alfabetizando um primeiro contexto narrativo que vai incentivá-lo a buscar o texto escrito, auxiliando-o a inferir seus sentidos e iniciando a identificação de alguns dos seus elementos léxicos ou gramaticais. Neste sentido, o livro ilustrado dirigido à infância modificou completamente a relação da criança com o mundo da escrita, além dos muros da escola para muitas delas, o que conduz a uma das primeiras descobertas, que é reconhecer a imagem como representação, ou seja, a imagem é um objeto distinto da realidade, estabelecendo a construção psíquica dos signos (Bajard, 2014, p. 68 a 71).

Algumas professoras, ao se manifestarem a respeito dos livros, demonstraram foco principal na quantidade e na utilização como recurso de alfabetização dentro da metodologia fonológica:

Até o ano passado chegou inclusive os kits literários em boa quantidade de cada um daquele exemplar, não vinha só um. Teve até um dia na escola que desenvolvemos a parada literária, porque aí fizeram vários cantinhos dentro da escola, um movimento. Mas foi um dia só, não tem esta continuidade dia a dia (Girassol).

Mas a biblioteca tem uma quantidade boa de livros, sim. Gostaria que tivesse mais voltados para o processo de alfabetização, mais com caixa alta, com as letras maiores, livros maiores. Fosse bem assim, maiores, e que ajudassem o processo de alfabetização (Violeta).

A professora Margarida acredita que com o material do “Pacto” tem oportunidade de trabalhar a literatura:

No material do Pacto toda semana tem uma história diferente, esse ano nós ainda não trabalhamos este material do Pacto, mas o ano passado toda semana tinha uma história. Segunda-feira era o dia que eu trazia pra eles a história, então tinha todo aquele processo ali, que história é hoje? qual animal? vamos descobrir que animal que é hoje? Porque cada semana é um animal diferente, com um som diferente, com uma letra diferente, um fonema diferente. E aí dentro desse fonema, dessa história, também dá para trabalhar literatura. Porque cada história tem um enredo diferente, né?

Essas histórias são ilustradas? Como é este material? As crianças gostam?

Eles gostam, só tem uma ilustração, a ilustração do animal mesmo. Não tem assim a ilustração da história, da contação da história, mas eles gostam bastante, são histórias curtas. Aí todo dia lemos aquela história, aí eu vou trabalhando as palavras da história Trabalho as sílabas das palavras.

São histórias interessantes, são histórias literárias?

Sim, tem o caráter literário nesse material sim.

Se estas crianças gostam deste material, que lhes apresenta um animal por semana, com uma única ilustração direcionada para a letra ou fonema do dia, qual seria o impacto de oferecer a elas livros de qualidade, com histórias que lhes mostrassem outros mundos, outras culturas, outras ideias, outros sonhos?

No texto “Não só de pão vive a criança: o poder dos livros na humanização da infância”, Girotto (2022, p. 2 e 3) mostra que a aproximação de vários enunciados através da arte nos proporcionam a alimentação dos pensamentos e das almas, porque “a arte genuína, todos nós concordamos, é distanciada de uma voz mandatária, tirana, fechada em si mesma como voz de verdade, falseando a natureza real da vida.”

Com o intuito de apurar outras formas de contato, manuseio e exploração da arte literária na escola, foi perguntado às professoras *se nas escolas em que atuavam possuía outros locais específicos para trabalho com leitura literária e outras formas de contato, manuseio e exploração de literatura para crianças*. As narrativas encontradas estão dispostas no quadro 10 do Apêndice C.

O quadro que se desenha na RME de Uberlândia em 2024 em relação à literatura de uma forma geral é grave. Além dos espaços da biblioteca terem sido redirecionados para as atividades do PFA, as escolas não têm outros locais destinados à literatura. É interessante notar que algumas professoras descrevem espaços que poderiam ser utilizados com esta finalidade, porém não o são. Talvez por uma questão cultural, a leitura literária não é priorizada no planejamento geral da escola. Vemos em Souza (2014, p. 86) que “o acesso ao livro não garante,

por si só e necessariamente, o surgimento da leitura como experiência de prazer e conhecimento objetivo da realidade”. O autor ainda destaca a necessidade do “planejamento escolar conjunto que estabeleça estratégias e promova ações de mediação de leitura”.

Pensando nos espaços citados por algumas professoras, indaga-se: se houvesse um planejamento conjunto e integrado, focado na leitura literária, como seriam melhor aproveitados os espaços a seguir mencionados?

Na fala da professora Girassol, percebe-se o anseio pelo espaço literário, mas também a vulnerabilidade do planejamento com este foco:

E hoje a diretora me deu uma notícia boa, porque nós ganhamos uns móveis, inclusive da Tok & Stok, mas não da loja, é um projeto que teve, que nem sabemos quem foi, fez o projeto, e doou estes móveis lindos, uma mesa lindíssima, cadeiras cor de rosa e umas estantes lindas, com livros maravilhosos que eu fiquei louca, um monte de coisa linda, fantástica, de encher os olhos, e aí não tinha lugar para estas coisas maravilhosas porque a biblioteca já estava toda tomada, pegaram um laboratório de informática e fez lá dentro. E eu encantei, fiquei encantada.

Porém, agora apareceu outro evento, outra coisa, foram colocando, fez sala de supervisão lá, e eu sei que tiraram. Sem nem as crianças usarem. Nunca usaram o espaço e eu era louca para usar o espaço com meus meninos e eu não consegui usar. E hoje ela me falou: gente, eu estou montando lá, estou dando um jeitinho, e vocês vão poder ir.

Na manifestação de Girassol, destaca-se a decepção por terem recebido mobiliário tão bonito, mas que foi direcionado para a supervisão, perdendo mais uma oportunidade de um espaço literário para as crianças e, ao mesmo tempo, a esperança de terem este espaço, notícia recebida no dia da entrevista. Vê-se também sua concepção da utilização do material literário: “Mas infelizmente a biblioteca não funciona, não tem bibliotecária, não tem uma pessoa para atender lá, porque assim, acho que motivação seria levar os livros para a casa. Se sumir, sujar, rasgar, perder, usou!!!”

No contato com o livro, na aproximação com a ilustração, com o texto e com a textura é que o leitor se constitui. Já a professora Margarida tem uma concepção bem diferente:

As crianças têm acesso à biblioteca para levarem livros para casa?

O ano passado mesmo eles não levaram porque é uma escola de periferia, vamos dizer assim. Então **até mesmo o livro que usamos do Pacto e o caderno, deixamos na escola porque normalmente eles não trazem de volta pra escola, porque perde, some, rasga e desde o ano passado optamos por não deixar levar.** Eles não levam o caderno de sala, não levam os livros que usamos todos os dias na escola e livros literários. A gente não deixa.

O que eles têm conseguido levar são aqueles mini livros. Não são histórias literárias, são livrinhos que tem uma historiazinha relacionada ao fonema e aí eles conseguem ler e colorir o livrinho. Esse é o único que o ano passado eu trabalhei para eles levarem para casa.

Crianças de periferia, que não têm acesso aos livros em casa, não seriam as que mais precisam desta oportunidade na escola? Que escola é esta que reforça o ciclo da falta de oportunidade? Reservam as melhores obras e mandam livrinhos com historiazinhas relacionadas ao fonema e eles conseguem colorir...

A literatura é um direito! As crianças oriundas de famílias letradas descobrem a finalidade e a funcionalidades dos livros desde muito cedo, por verem seus pais lerem livros, acessarem aparelhos eletrônicos e por possuírem elas próprias livros de literatura infantil, ilustrados, bonitos. Ouvem as histórias lidas pelos adultos, são incentivadas a manusearem, interpretar e amarem os livros. A escola é a grande oportunidade de não deixar o acesso à leitura literária restrita às crianças que vivem longe dos livros (Bajard, 2014a, p. 11).

É um tema que inspira até comoção. Miller (2022) evidencia esta luta de Bajard pelo direito da criança oriunda de classe social empobrecida:

Bajard, consciente de que a apropriação dos conteúdos culturais é direito de todas as crianças desde a mais tenra idade, de que nem todas têm acesso a esses conteúdos por sua condição social, de que esse conteúdo apropriado por elas é fundamental para o processo de sua humanização, e movido por um espírito democrático que o marcava profundamente, pensou em implantar, nos locais em que desenvolvia seus projetos de educação, uma forma de propiciar aos filhos de pais das classes economicamente empobrecidas o convívio com livros, reduzindo, assim, a desigualdade entre crianças de diferentes classes sociais no que tange ao acesso à leitura (Miller, 2022, p. 14).

O ilustrador Komogata (2012) apresenta reflexão sobre o cuidado com o livro, analisando-o do ponto de vista estético, humanizador e educativo:

Faço livros sensíveis porque sempre quis mostrar para minha filha que as coisas são finitas. No geral, as pessoas tentam dar as coisas mais duráveis para as crianças brincarem. Óbvio que se for muito sensível, não vai ser útil. No entanto, é importante que as crianças aprendam que as coisas quebram e se destroem e que nós temos de aprender a cuidar delas com delicadeza. Se uma página é rasgada por uma criança, dá para consertar usando fita adesiva ou cola. E assim a criança vai aprender que precisa ter mais cuidado se não quiser estragar aquilo. Com pessoas também é assim. Somos sensíveis e nos machucamos, então precisamos saber nos comunicar e entender um ao outro (Komogata, 2012, s.p.).

O cuidado faz parte da educação. É possível aprender a ter cuidado com os objetos, e se a criança rasga, estraga, é porque não foi educada para isto. Ao se pensar no potencial que a literatura tem em desenvolver a sensibilidade, a valorização estética e o despertar para o belo, identifica-se a necessidade de incluir o livro literário na rotina da escola, apresentando-o de diversas formas, em vários projetos, em diferentes espaços e em muitos formatos, sempre incentivando a criança para se encantar com as possibilidades de todo o universo do livro, oportunizando que sua alma seja tocada.

Komogata (2012), assertivamente, lembra que um livro rasgado pode ser colado. Realmente, pode. Mas as marcas das fissuras na alma de uma criança que não pode ter acesso a um bom livro porque alguém da escola rasgou ou perdeu, pode significar a marginalização irremediável de um ser humano. A mesma escola que pode ser humanizadora, também pode ser excludente e levar à barbárie.

Mesmo com poucos recursos, muitas vezes encontramos iniciativas que visam a fomentar o gosto e o prazer pela leitura. Conforme narra Violeta, na sua escola “tem uma salinha de leitura, que fizemos no laboratório.[...] Ele tem duas mesinhas, compridas, com dez lugares, e outra com quatro lugares, tem alguns pufs e tem um tapete colorido, em volta da estante. É um cantinho bem aconchegante”. Este cantinho aconchegante nos enche de esperança, acreditando que crianças, acolhidas neste espaço, deixam sua imaginação voar pelos sonhos que a literatura pode fomentar.

A professora Lírio, mesmo sem ter um espaço externo para a leitura literária, criou na sala seu cantinho da leitura, colocando lá, cuidadosamente, diversas possibilidades literárias, dos clássicos aos grandes autores da atualidade, gibis e outras obras adequadas para a faixa etária, muitas delas oriundas de programa federal anterior, de fornecimento de obras literárias. Ela mesma comprou um “cantinho de leitura” e disponibilizou para que cada criança leia ao terminar a tarefa. Interessante que ela complementa dizendo que “no início, eles querem fazer a tarefa muito rápido, as vezes mal feita, faz correndo para poder pegar o livrinho, outros pegam e não leem, só vê a capa e troca, aí começa levantar toda hora pra trocar”. Esta postura dos alunos pode ser um indicativo que a criança tem vontade de manusear o livro, brincar com ele e está numa fase de transição da brincadeira para o estudo. Este momento poderia ser aproveitado e valorizado muito mais, não como um aliado para ocupar o tempo do aluno que termina a tarefa mais rápido, mas como uma atividade literária planejada, organizada para a leitura individual silenciosa, ou em dupla, quando juntas, as crianças se ajudassem nas descobertas.

Além de identificar os projetos individuais e experiências com literatura infantil das professoras, bem como os espaços, acervos e acessos às obras literárias nas escolas, procurou-se saber também como se dão os projetos literários globais na realidade escolar. Para fazer o levantamento se existem projetos na instituição onde as docentes atuam para fomentação de leitura literária, perguntou-se se as instituições escolares possuíam propostas de incentivo ou projetos de fomentação de leitura literária na escola em geral e as questões identificadas estão listadas no quadro 11- *Projetos literários das escolas onde as professoras atuam*, do Apêndice C.

Algumas professoras disseram que não existem projetos no âmbito da escola, somente individuais: Rosa, Jasmim, Margarida e Orquídea. Esta última, inclusive, apresenta uma visão geral do sistema, destacando pontos vulneráveis da situação atual em relação ao tema, como pode-se observar a seguir:

[...] isto exige do professor que tem interesse em trabalhar e que acha isso importante, um desgaste muito grande porque para você disponibilizar um tempo de qualidade, de deleite, porque aquela leitura deleite que também é importante, você tem que **sacrificar** alguma coisa.

Aí eu acho assim, que se as escolas, os diretores não tiverem também esse entendimento, você vai ficar só dando **respostas** para os pais e para o **sistema de ensino** [...].

Porque quando o pai vai lá e **cobra**, assim: “nossa, não tem nada, quase nada de tarefa feita no livro, não tem quase nada”. Igual, estamos com problema lá porque desenvolvemos **projeto de leitura** e tudo mais, mas o pai foi lá e quase bateu na diretora. “Como assim, o meu filho vai para o segundo ano e quase **não tem tarefa!** E vocês **não estão utilizando o livro**”.

Bakhtin (1985, p. 37) fala da riqueza e importância da comunicação na vida cotidiana, apontando que “de um lado, ela está diretamente vinculada ao processo de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas”.

Dentro do universo imposto por um sistema que reduz a alfabetização não mais a uma cartilha, mas a um material didático padronizado, engessado, algumas palavras-chave se destacam. A professora compreende bem a necessidade da literatura em si própria, desvinculada do livro didático, das tarefas tradicionais e do caderno, deixando transparecer que, quando desenvolve este tipo de atividade dentro de um projeto de leitura, defronta com a falta de apoio do próprio sistema, talvez porque o ele não prevê este tipo de atividade, valorizando apenas o caderno cheio de tarefas, o uso do livro didático em detrimento do livro literário.

A palavra “sacrificar” usada pela professora para expor a situação tem um significado intenso. O que a professora Orquídea precisa sacrificar? Talvez ela esteja numa encruzilhada,

tendo que optar entre sua vontade de incentivar leitores ativos, preparando-os para uma ampla e libertadora leitura de mundo ou de se submeter a um sistema que coloca a codificação e decodificação da linguagem escrita acima de todas as possibilidades.

Estas colocações da professora suscitaram outra questão:

Então você sente uma falta de apoio da direção?

Na gestão atual, eu não posso nem dizer, porque mudou, ela também está em fase de adaptação, mas já tem um ponto muito positivo na nossa reunião pedagógica inicial, ela deu para nós um instrumental, falou coloca aí tudo, ela dividiu por áreas, Várias áreas, área de estrutura e também de formação continuada. Ela perguntou: “o que vocês pensam que seria importante?” Aí eu coloquei, muitas colegas colocaram parcerias com a universidade, Tem a possibilidade de fazermos mais oficinas, porque o que nós temos na questão do município, tem o CEMEPE. Ele é legal é importante, só que é muito longe.

[...] Então sugerimos tudo. E envolvendo isso aí, claro, que poderíamos trabalhar com a literatura entre outras coisas que são deficientes.

Ao reconhecer que hoje o trabalho com literatura, dentre outros, é deficiente, Orquídea expõe a necessidade de promover parcerias e oficinas em busca de novas possibilidades, apontando a vontade de traçar novos caminhos para a literatura na alfabetização.

Outras professoras já manifestaram que suas escolas desenvolvem atividades voltadas para a literatura.

Girassol traz ao mesmo tempo uma rica experiência e uma queixa:

Nós penduramos numa árvore palavras, depois frases, todo mundo participou. Depois penduramos livros nas árvores e as crianças iam lá participar.

E agora, estou fazendo planejamento semanal, mas estou esperando o material do Pacto. O Pacto às vezes me atrapalha um pouco.

Não tem dificuldade com as crianças, a dificuldade é com o sistema e com os pais.

A questão do “Pacto” aparece muitas vezes nas falas das professoras, quase sempre evidenciando entraves e desgastes para a vida escolar. Já a atividade com a árvore literária (ou pé-de-livros), realizada pela professora, pode trazer bons frutos. Encontra-se no texto de Teixeira e Santos (2022) uma experiência de sucesso com o pé-de-livros, realizada na época da pandemia, quando aconteciam o rodízio das crianças nas escolas, sendo que apenas 30% da turma a frequentava presencialmente, o que reduziu o uso da biblioteca e as atividades de socialização das obras lidas. Ao saírem para o recreio, as crianças foram surpreendidas com uma árvore repleta de livros pendurados:

[...] o acesso (aos livros) ficou ainda mais restrito aos alunos com menos recursos financeiros.

Podemos inferir que a pergunta dos alunos “O que é isto?” realmente era a respeito de algo estranho e inusitado, porque geralmente não se encontram livros em outros ambientes da escola que não sejam a biblioteca ou a sala de aula. Ao responder a elas, dissemos que eram livros para serem lidos. Seus pequenos olhos brilharam. Livros e gibis foram devorados junto com os lanches.

Percebemos que o que motivava a leitura era que não eram obrigados a ler e nem a fazer nenhuma tarefa em seguida. Liam porque tinham necessidade de descobrir o que o livro teria de interessante para lhes oferecer.

[...] Se a pergunta “O que é isto?” provoca estranheza, temos de tomar a decisão de adotar práticas que promovam a relação dos alunos com os livros nos diversos espaços da Escola (Teixeira; Santos, 2022, p. 17 e 18).

Nesta perspectiva de promover a relação dos alunos com os livros em diversos espaços da escola, Lírio relata que em sua escola é realizada a Parada Literária, ação que mobiliza toda a escola e incentiva várias atividades em torno da literatura.

Para registrar e analisar experiências das professoras com a prática da literatura infantil na instituição pesquisada em diversas modalidades, foi feita a seguinte pergunta: *“Utiliza algumas destas modalidades no seu dia a dia escolar? (contação de histórias, mediação literária em grupo com mediação, leitura silenciosa em cantinhos de leitura ou biblioteca escolar, leitura literária em casa, espaços de expressão oral com compartilhamento das leituras realizadas pelas crianças e/ou familiares, feiras literárias, saraus). Ou outras experiências? Explique-as”*. As respostas estão presentes no quadro 12 do Apêndice C.

De uma forma geral, as professoras responderam que utilizam quase todas as modalidades sugeridas nesta questão. Apenas o sarau não é praticado pela maioria. Somente a professora Orquídea relatou esta experiência:

Fomos para o lado externo, foi diferente, cada turma teve a sua liberdade, Aí eu fiz aquela contação, sabe aquela música A Linda Rosa Juvenil? Nós fizemos um teatro em cima desta música. Fizemos esse trabalho, depois fez um sarau, foi para quadra e tal, aí teve também esse momento da leitura individual mais silenciosa.

O sarau literário é uma rica experiência que não é comum ou mesmo conhecida na RME de Uberlândia. Seria interessante que a prática relatada pela professora Orquídea fosse disseminada por toda a rede, visto que

O Sarau Literário constitui-se como prática transformadora na escola, pois possibilita a mobilização de estudantes e professores em ações que os aproximam da literatura, criando-se assim, situações diversificadas para favorecer a construção de leitores de literatura.

[...] Por envolver um número significativo de participantes, considera-se passível de reflexão a escola (re)pensar em motivar os estudantes a serem protagonistas, não somente durante o processo em que são realizados os preparativos para o evento, mas também no dia em que ocorre esta grande ação cultural da comunidade escolar (Luchtenberg, 2023, s.p.).

A atividade do sarau revela-se como culminância de todo um projeto literário que incentiva a leitura literária, favorece o protagonismo da criança, incentiva as práticas em conjunto e, conseqüentemente, estimula as trocas sociais. Como afirma Luchtenberg (2023, s.p.), é importante a escola repensar esta prática.

Outra atividade que uma professora, Margarida, falou que não faz é a leitura silenciosa. As demais fazem, mas em algumas falas pode-se perceber a ausência de estratégias direcionadas para esta proposta, que termina por acontecer como uma “ocupação” para aqueles que terminam a tarefa primeiro. A professora Rosa, por exemplo, explica como utiliza a leitura silenciosa:

Nesse projeto de leitura que eu desenvolvi, eu fiz a caixa, o baú de histórias, com gibis, com historinhas curtas, que eu comprei, é meu material, que eu tenho, junto com essa caixa. E lá tem as historinhas. Então assim, acabou a atividade, o aluno acabou, ele pode pegar a historinha. Ou no final do dia, antes de ir embora, deu uns dez minutos antes, que ainda o portão vai abrir, eles podem pegar estas histórias. Só que eu vejo que eles começam a folhear, como eles não estão alfabetizados ainda, então eles vão fazer só a leitura de imagens. Então eles começam a folhear e aquilo ali já gera tumulto. Então eles não conseguem concentrar naquilo ali que eles estão fazendo. Os que estão alfabetizados até fazem essa leitura silenciosa, ficam ali no cantinho, querem entender o que está acontecendo na história, os demais que não estão alfabetizados, não. Eles já terminam rapidinho, correndo, e já quer pegar outro, só para passar a história rápido para pegar outro, e gera tumulto.

A fala da professora Rosa, como de outras professoras citadas anteriormente, revela o que é muito frequente na escola brasileira em geral, o cantinho da leitura, um espaço destinado à leitura, sem orientação de estratégias pela professora.

Segundo Girotto e Souza (2010), a criança que ainda não lê fluentemente “pensa sobre os sons das letras individuais e suas combinações, enquanto tenta compreendê-las. [...] Nesse caso, não sobra muita memória para o exercício da compreensão” (2010, p. 50). O bom leitor primeiramente faz um reconhecimento do texto, depois uma pré-leitura, onde, acionando seus conhecimentos prévios, folheia o livro, verifica informações da capa e contra-capas, formula hipóteses sobre a narrativa que depois serão confirmadas ou não na leitura propriamente dita. Durante a leitura, a criança lê as partes novas com mais atenção, atentando-se a sentenças e parágrafos-chave e decifrando palavras desconhecidas pelo contexto. Leitores mais experientes vão construindo gradativamente a compreensão do texto, elaborando sentido, relacionando com

dados da pré-leitura e inferindo ideias do texto com seu conhecimento prévio, fazendo conexões, criando imagens e estabelecendo estratégias de leitura (Giroto e Souza, 2010, p. 50 a 51).

A atribuição de significado ao texto é uma construção que precisa ser orientada na formação do leitor autônomo. Após a leitura, vem mais uma etapa, a do processamento do texto, sendo que, muitas vezes, o leitor precisa de uma releitura para elaborar sua compreensão. Para elaborar o sentido do texto, a criança precisa de fluência na leitura, e a professora é a responsável por orientá-la na aquisição das estratégias que possibilitarão tal tarefa. Mas infelizmente, na escola brasileira, de uma forma geral, ainda se utiliza a leitura do texto literário como pretexto para ensinar fonemas, letras ou normas de conduta (Giroto; Souza, 2010, p. 52).

Na busca da humanização através da leitura literária, pode-se pensar na leitura individual e silenciosa como uma necessidade do leitor de buscar em seu pré-conhecimento recursos para compreensão do texto. Logo, há de se possibilitar experiências diversas de aproximação do texto literário e do manuseio de livros para que exercite de forma orientada a leitura. Neste sentido, a professora pode planejar e definir estratégias de leitura para que o leitor desenvolva a autoconfiança e “seja capaz de definir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, [...] passar ‘da dependência’ à independência, da ação, com o auxílio do parceiro mais experiente, a feitura por si só, da necessidade da mediação do outro à autonomia” (Giroto; Souza, 2010, p. 53).

Temos neste contexto os conceitos de ZDP e de mediação de Vigotski. A professora atua como mediadora pedagógica, promovendo atividades de estudo para ampliar o que a criança já sabe, desafiando-a através de mediação pedagógica a ampliar os conhecimentos já adquiridos (Ferreira; Pessoa; Costa, 2023). Considerada por Vigotski a marca da consciência humana, verifica-se que historicamente a mediação é responsável pela transformação do comportamento impulsivo em instrumental, sendo responsável pela humanização (Braga, 2010, p. 23).

Vemos também em Miller (2022) o destaque para a função social da leitura e da escrita, na apropriação do conteúdo cultural, que é a linguagem escrita, bem como a transformação psíquica que acontece ao dominá-la:

Em se tratando de linguagem escrita, o conteúdo cultural com o qual a criança lida e de que se apropria na relação com os outros são os enunciados em seus diferentes gêneros, veiculados por meio de diversos suportes como livros, revistas, telas de computadores, celulares, etc., por meio dos quais ela interage com as demais pessoas, produzindo seus enunciados e estabelecendo uma compreensão para aqueles que toma como objetos de leitura, tornando seu o

conhecimento historicamente produzido pelas sucessivas gerações (Miller, 2022, p.14).

Com todos os aspectos relacionados tanto em relação à leitura silenciosa quanto ao legado que a criança domina a partir da apropriação da linguagem escrita, faz-se um convite à análise do contexto que leva as professoras a não utilizarem a leitura silenciosa ou a utilizarem-na de forma superficial e sem planejamento.

O cenário retratado pelas professoras entrevistadas em relação à leitura vai ao encontro do que Bajard (2014) coloca como razões que limitam as práticas de leitura na educação brasileira. Considerando que, quando se refere à leitura, Bajard desconsidera a tradicionalmente chamada leitura em voz alta, destacam-se algumas razões que parecem se aproximar da realidade apresentada pelas professoras:

- . a leitura, atividade invisível e silenciosa, é difícil de ser controlada;
- . o acesso direto ao texto pelo leitor tira o mediador do jogo, deixando-o sem meios de intervenção;
- . as práticas vocais do texto se substituem a leitura no sentido estrito;
- . a aprendizagem centrada na decifração privilegia leitura em voz alta;
- . a transmissão do texto pela voz é erroneamente considerada equivalente a leitura;
- . a transmissão proporciona ao aluno uma solução imediata que o poupa da necessidade de tratamento individual do texto;
- . a leitura não é vista como situação-problema a ser resolvida; a solução é desvelada oralmente pelo professor;
- . a voz alta, prática coletiva, solicita a participação da classe inteira, facilitando a intervenção pedagógica;
- . a voz alta dá o professor um papel (p.182 e 183).

Considerando as dificuldades para se trabalhar com a leitura silenciosa, ou “leitura com os olhos”, a proposta de descoberta do texto ensina estratégia de leitura, promovendo no momento inicial esta leitura individual e em silêncio. Este processo reconhece a postura do leitor e trabalha no sentido de conduzi-lo à compreensão:

sabemos que, quando solicitamos à criança que pronuncie um texto, sua atenção está toda voltada ao trabalho de decifração; fica de fora a ação de buscar uma compreensão para o lido, que é sempre conseguida por meio da leitura silenciosa, que dispensa, portanto, a ação de oralização do material escrito. No processo de “descoberta do texto” a primeira ação a ser feita pela criança é exatamente a “leitura com olhos”, para que ela tome conhecimento do texto gráfico que tem diante de si, ponha em ação todos os seus conhecimentos anteriores de pequena leitora e inicie o processo de busca de compreensão do enunciado. Na sequência, vem a discussão, que se faz no coletivo da sala de aula – professor e colegas –, visando à realização do questionamento do texto, processo no qual hipóteses são elaboradas e testadas,

e a compreensão vai sendo estabelecida pelas crianças. O sentido que a criança constitui por esse meio é bastante positivo para a sua formação como leitora (Miller, 2022, p. 14).

A descoberta do texto é mais uma ferramenta pedagógica proposta por Bajard para o desenvolvimento de leitura com vistas à real compreensão do texto pela criança, que propicia um trabalho sério e consistente de alfabetização.

Na sequência da entrevista, já encaminhando para a finalização, foram pesquisadas as dificuldades, desafios, sugestões e mensagens das professoras.

5.7 Desafios, expectativas, sugestões e mensagens das professoras

Após conhecer um pouco do perfil das professoras, de ouvi-las a respeito das experiências e da forma como veem a realidade das suas escolas e do cenário em que atuam, busca-se agora identificar quais são, segundo as docentes, *as dificuldades e os desafios do trabalho com a literatura infantil durante o processo de alfabetização*. Os relatos obtidos estão dispostos no quadro 13 do Apêndice C.

No geral, as respostas se convergem para a falta. É falta de tempo, falta de apoio, falta de condições de trabalho, falta de espaço físico, falta de biblioteca, falta de interesse dos alunos, falta de reciprocidade dos pais, falta de capacitação para as professoras, falta de material, falta de suporte... E também alguns excessos. Excesso de aluno na sala, excesso de burocracia, excesso de atividades nos cronogramas, excesso de cobrança às professoras e excesso nas avaliações das crianças...

Duas professoras afirmaram não sentir dificuldade, Tulipa e Lírio.

Além de falar das dificuldades, a professora Violeta menciona acerca do tipo de livro que ela gostaria de ter acesso, trazendo um ponto de vista que converge para a metodologia fonológica:

E eu tive acesso a livros em todas as escolas do município, mas às vezes é uma letra menor, as imagens são menores, então fica difícil. Eu gostaria muito que fossem como eu trabalhei em 2022 com um material que chama Alfa e Beto. São mini livros bem curtos, são caixa alta e assim, por exemplo, se eu tava trabalhando o som da vogal A, a história era sobre a Malu, e a arara. É uma história assim, bem bobinha, mas que eu acho que dá para ajudá-los.
Mas você acha que isto pode ser considerado literatura?
 Não. Não necessariamente. Porque são livros que não tem o que acrescentar.

E você acha que este tipo de livro incentiva, a criança gosta de ouvir estas histórias? Ela interage bem?

Sim, porque assim, o que eu pensei: iniciar com estes mini livros, porque, igual eu te falei, eles não tem todo aquele estoque literário, como uma história com começo, meio e fim. Ele é bem bobinho, né? Mas, é uma história curta, e a criança consegue ler, se interessa mais pelo processo de leitura, e vai automaticamente se interessar e buscar aprender e mergulhar naquele início de literatura, entendeu? Eu acho que seria uma introdução. Ele não é um livro literário, mas é um livro que vai ajudar a criança, dando um empurrãozinho para poder ir pra literatura de fato.

Arena (2021), refletindo sobre a pedagogia de Freinet na primeira metade do século XX, pondera que os textos produzidos pelos alunos do pedagogo estavam muito mais atualizados às necessidades sociais de hoje, visto que na atualidade

[...] em toda parte circulam materiais impressos que usam todos os caracteres necessários para a leitura, que atualmente, considerando o processo de evolução da escrita, é feita para os olhos. No entanto, os alunos do século XXI em escolas brasileiras usam apenas as letras em caixa alta, que dificultam a percepção pelos olhos e desrespeitam as conquistas feitas pela tipografia. As professoras oferecem a caixa alta na crença que é mais simples de traçá-las. [...] É preciso considerar que há um conjunto mais amplo a ser apresentado para a criança porque ele, além das letras, inclui a dupla caixa - maiúsculas e minúsculas - e ainda se juntam a elas todos os demais caracteres normalmente apresentados no processo de alfabetização, quando baseados em métodos tradicionais, sintéticos ou analíticos (Arena, 2021, p. 204 e 205).

A utilização dos textos em caixa alta, na concepção das professoras que defendem seu uso, além de facilitarem a escrita, também favorecem a leitura. As concepções de alfabetização no Brasil presentes no discurso educacional desde as décadas de 1980 e 1990 com base no construtivismo promoveram algumas mudanças na prática, como a substituição de cartilhas por livros ou de textos sem sentido por receitas, parlendas, trava-línguas, etc. Mas há contradições entre o discurso e a prática escolar, pois ao mesmo tempo que incentiva as crianças à leitura e produção de textos, utiliza atividades que reproduzem a metodologia das antigas cartilhas (Gontijo, 2008, p. 11 a 13).

Após tudo o que as docentes já tinham manifestado e de todas as discussões promovidas a partir de suas informações, ideias, proposições, reflexões, críticas e sugestões, ao final da entrevista, para se conhecer ainda outras possibilidades, experiências e projetos de conhecimento das mesmas, foi perguntado a elas se gostariam de *fazer alguma consideração sobre a literatura infantil*. As questões abordadas estão listadas no quadro 14 do Apêndice C.

O anúncio da última questão, ou seja, o encaminhamento para a última oportunidade de manifestação, carrega um significado diferente das demais perguntas. Sendo uma pergunta mais

genérica e mais aberta, a expectativa era que cada entrevistada caminhasse por uma estrada diferente. Percebe-se que a maior parte buscou fazer uma referência ao tema mais significativo, reforçando, complementando e trazendo uma nova informação ou elaborando uma síntese das suas maiores preocupações.

Ao analisar as palavras finais de cada professora, ainda mais do que em todo o decorrer da entrevista, pode-se captar muito além da expressão intencional, construindo-se significações que extrapolam suas manifestações (González Rey, 2005, p. 116).

Assim, uma a uma, tecem o desfecho de sua contribuição para esta pesquisa de forma singular, trazendo aquilo que, durante as reflexões que emergiram da conversa, teve mais apelo emocional para cada uma delas.

Rosa tem a consciência fonológica como matriz da sua concepção de literatura, e acaba descrevendo o sussurrofone, brinquedo ferramenta desta proposta metodológica, como se fosse uma ferramenta literária.

Jasmim reconhece sua deficiência na utilização de recursos para a literatura, como fantoches, e fala do seu desejo de se aprimorar na arte literária através de cursos, transparecendo seu anseio de aperfeiçoamento.

Girassol, embora comece reconhecendo o apoio da diretora da escola, evidencia seu descontentamento com o sistema, transparecendo um desânimo em relação às condições desfavoráveis quanto ao espaço e à organização do acervo literário.

Violeta se preocupa com a biblioteca, tanto na questão de espaço e do acervo, quanto à falta de um bibliotecário. Reforça a necessidade de investimento em obras interessantes, em espaços adequados, em capacitação dos profissionais, demonstrando profunda insatisfação com a realidade atual da escola. Mais ainda, aponta a fragilidade do “Pacto” e do seu anseio por mais liberdade, por não trabalhar da forma engessada proposta pelo documento.

Tulipa foi bem sucinta, simplesmente falou que a literatura é muito importante.

Lírio, embora comece afirmando ter falado muito, ainda fala muito mais, sugerindo maior envolvimento das famílias com a escola, da necessidade de mais eventos envolvendo as famílias, do incentivo à leitura com os pais. Suas considerações culminam com a proposição de criação de memória afetiva em relação à literatura, trazendo sua própria história de vida e sua formação de leitora literária na infância. Ela deixa vir à tona um emocionante depoimento de filha de classe trabalhadora que foi estimulada à leitura, a recordação do primeiro livro, da visita à livraria, de ter decorado as falas de tanto ler. Fala da relação de afetividade que estabeleceu com os pais e com a literatura a partir deste movimento. Na sua fala, evidencia o desejo de proporcionar aos alunos a mesma oportunidade que teve na infância.

Margarida, assim como Tulipa, foi mais sucinta. No entanto, ainda aproveitou o momento final para trazer a experiência com música que precede a contação de história, que faz sucesso entre as crianças. Esta atividade remete à proposição de mediação literária na vertente apresentada por Bajard (2012, p. 26) no Projeto Arrastão, no qual antes de iniciar e ao término da mediação, os mediadores fazem uma brincadeira com as crianças, que pode ser uma música .

A professora Orquídea utiliza seu espaço final de fala para compartilhar o seu trabalho de alfabetização a partir da história do Castelo das letras, que utiliza para explicar às crianças de forma lúdica a diferença entre letras e números, bem como as contradições impostas pela metodologia centrada na alfabetização fonológica. Diferentemente, a alfabetização humanizadora, numa concepção ideográfica, parte da perspectiva que

A linguagem escrita (não a língua) cuida das ideias, do IDEOgráfico. Ela se distancia do conceito comum de que os elementos escritos (vazios de sentido) representam os elementos sonoros (vazios de sentido).

A linguagem escrita ocidental não cuidaria nem teria preocupações com a pronúncia, porque ela também é outra linguagem [...], código seria a “organização de elementos remetidos a significados” no interior de um sistema.[...] . Então, o código gráfico seria uma organização de elementos gráficos (caracteres) que remetem a significados. Portanto, a linguagem escrita seria formada por código gráfico, por código ortográfico, e por código tipográfico, conforme seus usos ao longo das épocas. Seus caracteres teriam a função explícita de gerar significados (Arena, 2022, p. 9).

Dentro de um modelo teórico qualitativo, que pressupõe estar sempre em movimento, “não há nenhuma expectativa de conhecer a realidade tal como ela se apresenta, o que de fato despoja o pesquisador da ‘verdade’, como momento final e indiscutível de uma pesquisa” (González Rey, 2005, p.117). Mas, devido à importância da última questão enquanto síntese, palavra final ou mensagem mais relevante, percebe-se a possibilidade de construir algumas inferências expostas a seguir.

De uma forma geral, as manifestações se dividiram em três grupos. O primeiro, reforçando a concepção da metodologia fonológica, com as professoras Rosa e Orquídea. O segundo, com as professoras Jasmim, Violeta e Girassol, enfatiza o descontentamento com o sistema, as dificuldades enfrentadas e o anseio por medidas que solucionem as deficiências apresentadas. Já o terceiro grupo, representado pelas professoras Lírio, Margarida e Tulipa, apresenta experiências e possibilidades de trabalho que se aproximam de uma alfabetização humanizadora, mesmo que elas não tenham uma formação teórica dentro desta proposta.

Ao final das entrevistas, as professoras, cada uma à sua maneira, deixou registrado muito mais do que opiniões, sugestões, críticas ou desabaços. Deixam a contribuição para muitas reflexões e a possibilidade de novos caminhos para a literatura infantil no processo de uma alfabetização humanizadora.

5.8 Concepções emergentes nos enunciados das entrevistas

Encontrou-se nas entrevistas desta pesquisa educacional na área de alfabetização a realidade de algumas professoras brasileiras, e, em concordância com Gontijo (2008), percebeu-se que estas alfabetizadoras têm a formação de suas concepções fortemente impactadas pelo discurso construtivista que se estabeleceu no Brasil a partir de 1990:

A concepção de alfabetização que fecundou o discurso educacional brasileiro nas décadas de 1980 e 1990 foi a construtivista. Hoje, menciono apenas o discurso, porque a prática de alfabetização, muitas vezes, continua sendo orientada por um modelo tradicional de alfabetização, fundado nos métodos suficientemente criticados, inclusive pela “nova” concepção de alfabetização (...) Além dos livros que ensinam a ler e a escrever, os professores passaram a considerar a necessidade de propiciar às crianças atividades de leitura e de escrita de textos desde os momentos iniciais da alfabetização (Gontijo, 2008, p. 11).

Além de observar a influência do construtivismo na formação das professoras, que se revela na tendência à utilização e à produção de textos diversos desde o início da alfabetização, no trabalho com projetos e na preferência pelo uso de letras em caixa alta, também percebe-se a busca por cumprir as exigências do “Pacto”, com o desenvolvimento da consciência fonológica, conforme prescrito pelo material orientador. Ainda em consonância com Gontijo (2008, p. 13), percebe-se “a ausência de políticas públicas que visem a uma formação continuada e sistemática dos professores. Nesse sentido, há contradições entre o discurso educacional e a prática educativa.”

No decorrer das entrevistas, vislumbrou-se estas professoras com a experiência de poucos ou muitos anos na alfabetização na RME de Uberlândia, utilizando a troca verbal expressa pelo enunciado dialógico. Elas revelaram suas opiniões, que embora individuais, carregam a representatividade dos círculos sociais que influenciam suas reflexões.

Destacam-se, a seguir, relatos individuais que demonstram que, apesar das dificuldades apresentadas, as profissionais superaram as adversidades no seu cotidiano escolar, oferecendo testemunhos e experiências em relação à literatura infantil na alfabetização.

Rosa, que demonstra concepções bem atreladas à consciência fonológica, mostra em suas falas o peso do cronograma do “Pacto” em sua rotina e da falta de apoio. Compara sua realidade com a experiência dela própria na escola particular com a Educação Infantil, onde tinha apoio e liberdade para trabalhar a literatura infantil de forma bem mais intensa, mais lúdica e prazerosa.

A professora Jasmim em vários momentos mencionou a falta de capacitação desde a formação universitária, tanto para a alfabetização quanto para a literatura. Mas ao mesmo tempo, diz que busca sempre, por conta própria, se aperfeiçoar. Na prática, faz leitura literária, sacola viajante, cantinho de leitura, contação de histórias com fantoches, etc. Reconhece a necessidade de aprimoramento contínuo e diz que está buscando novos aperfeiçoamentos, uma vez que considera a literatura muito importante na alfabetização.

As memórias da professora Girassol navegam pela biblioteca da sua escola quando criança. É um sonho que a acompanha até os dias de hoje e que invade o espaço de suas aulas, com leituras diárias para as crianças, incentivo à leitura com a árvore de livros e a luta pelo retorno do espaço da biblioteca com móveis bonitos e ambiente acolhedor.

Violeta reconhece que a preocupação com a decodificação prejudica a literatura. Reconhece que “você pode utilizar o livro para te ajudar, não só palavras focadas”. Seguindo neste caminho, expõe as dificuldades geradas pelo “Pacto”, pelo engessamento. Seus anseios vão ao encontro da postura de Bajard, descrita no texto de Miller (2022), “Bajard e Vigotski em diálogo”:

[...] objetivando sempre compartilhar seus conhecimentos e munir os professores que trabalham com o ensino da linguagem escrita com ferramentas eficazes para a formação de leitores capazes de compreender enunciados elaborados por terceiros, bem como a formação de autores de enunciados capazes de interagir com seus interlocutores por meio de sua produção escrita (p. 13).

Tulipa trouxe a rica experiência de um projeto no qual trabalhou o livro “A árvore generosa”, que culminou com o piquenique literário, que envolveu as crianças e suas famílias com muito entusiasmo.

Ao responder sua última questão, a professora Lírio faz um emocionante depoimento sobre a sua introdução, quando criança, na leitura literária. Sua emoção remete à real função da arte literária, do seu papel humanizador nas palavras de Cândido (2023, p. 191-192):

Ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento, inclusive como

incorporação difusa e inconsciente. Em geral pensamos que a literatura atua sobre nós devido ao terceiro aspecto, isto é, porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido a atuação simultânea dos três aspectos, embora costumamos pensar menos no primeiro, que corresponde a maneira pela qual a mensagem é construída. Mas esta maneira é o aspecto, se não o mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não.

A reflexão de Cândido (2023) convida a pensar nas crianças do primeiro ano e segundo ano, alunas das professoras envolvidas na pesquisa. Quão rico seria, se assim como a professora Lírio, fossem despertadas pela emoção de aprender a ler pelo aspecto literário de uma obra que lhes tocasse o coração, criando memórias afetivas para o resto de suas vidas que as transformasse em leitores que se apaixonam pelos livros, porque encontram significado no ato de ler. Deviam aprender que é possível viajar através de obras que vão lhes apresentar muitos mundos e muitas gentes, muitos ritmos e muitas rimas, muitas coisas e muitos costumes, muitas vidas e novas possibilidades de vida para o leitor.

Margarida traz a experiência de contação de histórias com a preparação através da música, indicando que trabalha a literatura como arte, envolvendo as crianças em clima aconchegante e de deleite.

A professora Orquídea faz uma profunda reflexão sobre o sentido, apontando que a alfabetização não pode ser sentida pela criança como um peso, que ela precisa ter significado em sua vida, promover a humanização. Sua reflexão caminha ao encontro do poder da literatura, que tem este papel transformador, porque “as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa” (Cândido, 2023, p. 193).

As falas de todas as docentes contribuíram para a construção de um painel de ideias que partiu de concepções construídas no decorrer de suas vidas como professoras de alfabetização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aprender como os homens trocam cultura, como dialogam pelos enunciados da linguagem escrita, as crianças, com o estatuto de sujeitos ativos nessas trocas, ao se apropriarem desses enunciados, humanizam-se. O porto de chegada não é, por essa razão, a própria apropriação, a própria alfabetização, mas a humanização por meio dela constituída. A alfabetização não é também ponte entre a criança e a humanização, já que encarna em si mesma o próprio desenvolvimento (Arena, 2023, s.p.).

Ao parafrasear Arena (2023), no decorrer desta pesquisa, os diversos enunciados desenvolvidos pelas professoras proporcionaram descobertas. Descobriu-se que o porto de chegada não foi, como se pensava inicialmente, somente conhecer as concepções das professoras da rede municipal em relação à utilização da literatura na alfabetização. Muito além disto, a pesquisa conduziu à possibilidade de também nos humanizar um pouco mais ao acompanhar as narrativas de experiências, ao ouvir relatos de vivências, ao aguçar a percepção para as fragilidades apontadas pelas docentes, ao aprender com suas dores e ao nos felicitar com seus êxitos. Foram muitos aprendizados.

Antes, porém, de os aprendizados estabelecidos nas conversações com as professoras serem relatados, destaca-se inicialmente toda a construção da consciência que o percurso da pesquisa proporcionou a partir da orientação metodológica.

O estudo da obra de Vigotski e demais estudiosos russos possibilitou estruturar a concepção do desenvolvimento psíquico da criança e da linguagem, compreendendo, a partir desta matriz, tanto como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança quanto como se dá a intervenção pedagógica, favorecendo o desenvolvimento psíquico.

A Filosofia da Linguagem na perspectiva do Círculo de Bakhtin apresentou a diversidade dos enunciados e as implicações dos seus diferentes usos, possibilitando também a reflexão acerca das trocas sociais que eles proporcionam. Mostrou também como a educação e, em especial, a alfabetização, podem trabalhar no sentido de orientar a criança para o acesso e a compreensão dos diversos enunciados, bem como a utilização consciente deles, favorecendo seu crescimento como indivíduo e a ocupação de espaços diversos.

O percurso metodológico atinge seu ápice quando envereda pela alfabetização humanizadora. Neste ponto, o caminho encontra o verdadeiro sentido, que se forma a partir do conhecimento da estrutura do desenvolvimento psíquico e da utilização do enunciado como fios condutores do processo de alfabetização. Os estudos que estruturam a proposta de aprendizagem da leitura e da escrita pela consciência ideográfica trazem novas e

transformadoras perspectivas que abrem um novo caminho, repleto de esperança para as crianças.

Nesta perspectiva, a literatura infantil desempenha um papel indiscutível, pois sendo o trabalho com compreensão de texto a matriz desta proposta, todos os enunciados precisam estar presentes, mas, para encantar a criança ao ponto de provocar seu desejo de aprender e querer ler, os lindos, atraentes e ilustrados livros infantis são os instrumentos mais assertivos.

Depois do percurso metodológico, o encontro com as professoras através da conversação se encarrega de trazer as mais significativas experiências. As docentes vão descortinando, a cada pensamento, o universo que permeia suas vidas profissionais. A partir destas palavras, vão se sorvendo e absorvendo sentimentos e concepções que são utilizados para desenhar a análise do contexto vivenciado pelo grupo de professoras.

Em consonância com a matriz bakhtiniana, compreende-se que:

Em cada época, e em todos os campos da vida e da afetividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em roupagens verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. [...] Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. [...] Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vários de alteridade ou de assimilabilidade de a perceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (Bakhtin, 2022, p. 54).

Entende-se que esta pesquisa fez um recorte do cenário do uso da literatura na alfabetização, em 2024, em escolas do município de Uberlândia, visto sob a ótica de oito professoras, que trazem alguns ângulos de suas perspectivas. Seus enunciados, por sua vez, carregam implicitamente as tradições do que experienciaram em suas vidas, conceitos e palavras de outras pessoas e de outras vivências, que foram assimiladas, elaboradas, reelaboradas, reacentuadas e compartilhadas neste estudo, que, por nossa vez, traz como resultado uma releitura destes olhares com acréscimo das concepções por nós construídas.

No movimento de troca social com as professoras, através das conversações travadas nas entrevistas, aprendeu-se muito. Encontrou-se em Bajard (2021, p. 49) um pensamento que encontra nosso sentimento: “A consciência de si realiza-se pelo desenvolvimento da consciência do outro.”

A nossa percepção destacou alguns ângulos cujos enunciados mais nos impactaram e constituíram o sentido da trajetória desta pesquisa.

De uma forma geral, as docentes retrataram o cenário devastador das bibliotecas de suas escolas transformadas em sala de aula, com livros literários empilhados nos cantos de uma sala sem condições de utilização, sem organização e nem mesmo conhecimento do acervo. Escolas sem bibliotecários nem profissionais que organizem minimamente as bibliotecas, dificultando ou impedindo o acesso pelas professoras e pelos alunos.

Trouxeram também as inconsistências ou incoerências que uma metodologia engessada de um “Pacto” que, para alfabetizar, utiliza material que padroniza o processo de alfabetização, limitando-o aos livros didáticos que reproduzem cópias e insistem nas repetições de sílabas e fonemas, em detrimento da compreensão do texto.

As professoras discorreram também sobre o percurso de suas formações acadêmicas e complementares, com poucas oportunidades de aproximação com a alfabetização e menos ainda com a literatura infantil. Este cenário, aliado à diretriz municipal que limita as possibilidades de construção de um trabalho fora da metodologia fonológica e do material didático padronizado, restringe muito o trabalho com a literatura na alfabetização.

Apesar deste contexto adverso, encontramos profissionais que estabelecem resistência. Incluem a literatura nos seus planejamentos, fazem caixas ou cantinhos de leitura, sacolas viajantes, promovem atividades e projetos de leitura literária. Dentro das suas possibilidades, compartilham experiências que mostram caminhos percorridos com luta e dedicação, trazendo esperança numa educação transformadora.

Aprende-se muito com as professoras. Em busca da humanização das crianças, também nos humanizamos. Em busca de conhecer as concepções das docentes, suas narrativas de experiências acrescentaram mais um passo na trilha da nossa transformação e humanização pessoal.

Encerra-se, com a convicção de que cada enunciado apresentado pelas professoras foi muito mais do que um conjunto de palavras. Foram sementes que brotaram das suas experiências e que poderão, se esparramadas e cultivadas, tornarem-se jardins de esperança na transformação de vidas de tantas crianças que percorrerão estes caminhos.

Ao final desta jornada, vislumbra-se que a possibilidade de humanização também se estabelece através desta pesquisa. Há esperança que a exposição das vulnerabilidades apresentadas em diversos momentos possa contribuir para a busca de novos caminhos que conduzam à alfabetização humanizadora, à educação que liberta e à construção de um mundo mais justo e mais fraterno, onde as crianças, através da oportunidade de aprender a ler e a escrever na companhia de obras de literatura infantil, escrevam uma nova história de amor, de respeito, de integridade e de felicidade para suas vidas.

A partir desta pesquisa abrem-se novas possibilidades, como a compreensão detalhada de novas práticas de alfabetização humanizadora, tendo a literatura como matriz.

Também vislumbra-se o desenvolvimento de estudos para implementação da atividade de estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, proporcionando o desenvolvimento de crianças preparadas para o pensamento científico, abrindo-se-lhes as portas para escolhas diversas, sem pré-determinismo, independentemente de quaisquer condições sociais originárias.

E finalmente a pesquisa permite, através da escuta das professoras, com suas concepções e vivências, em confronto com as reflexões apresentadas da alfabetização humanizadora, pensar em estudos aprofundados para o trabalho humanizado com as crianças dos anos iniciais direcionados à formação de professoras.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A. Educação Escolar e Desenvolvimento Humano: a literatura no contexto da educação infantil. In: GALVÃO, Ana Carolina. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2 ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2020, p. 145-195.

AMORIM, Paula Alves Prudente; PUENTES, Roberto Valdés. Aportes de V. V. Repkin para o desenvolvimento da teoria da atividade de estudo (1963 – 2019). In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.) **Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental**: contribuições na perspectiva do Gepedi. Livro I, 2021, p. 311 a 344. Disponível em: <https://phillosacademy.com/enfoque-historico-cultural-e-aprendizagem-desenvolvimental-contribuicoes-na-perspectiva-do-gepedi>. Acesso em: 22 jul. 2024.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. Pedagogia Freinet e o uso do alfabeto móvel: reparos necessários. In: REPEF (Org.). **III Encontro da rede de movimentos Freinet da América: diálogos entre Célestin Freinet e Paulo Freire**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2022, p. 200 a 214. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2022/08/Pedagogia-Freinet-e-o-uso-do-alfabeto-movel-1.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2024.

ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto Buim. **Alfabetização humanizadora**: princípios e funções de caracteres. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2024.

ARENA, Dago. **Mari, a mariposa, e Marieta, a borboleta**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2022.

ARENA, Dagoberto Buim. A Literatura Infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: MENIN, A.M.C.S.[et al.] (orgs) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 13 a 44.

ARENA, Dagoberto Buim. Linguagem escrita: um artefato histórico e cultural. In: **Boletim NAHum**, jan./fev. 2021, p. 2 e 3. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/04/PERIODICO_JAN_FEV_21.pdf Acesse em: 12 dez. 2023.

ARENA, Dagoberto Buim. Entre sistemas e códigos. Aspectos do pensamento de Élie Bajard: Os sistemas e os códigos. In: **Boletim NAHum**, out. 2022, p.7 a 12. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-especial-elie-bajard-outubro-de-2022/> Acesso em: 9 dez. 2024.

ARENA, Dagoberto Buim. O que entendemos por Alfabetização Humanizadora? **Editorial. NAHum**, 2023. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/o-que-entendemos-por-alfabetizacao-humanizadora/> Acesso em: 12 dez. 2023.

ARENA, Dagoberto Buim. **Linguagem escrita e alfabetização na era digital** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez Editora, 2024.

ARENA, Dagoberto Buim; ARENA, Adriana Pastorello Buim. Mikhail Bakhtin: Rastros de vida, rastros de obras. In: PUENTES, R.V.; LONGAREZI, A.M.; AQUINO, O.F. (orgs).

Ensino Desenvolvimento: Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos, volume III. Jundiaí, SP/Uberlândia: Paco Editorial, EDUFU, 2019, p. 51 a 105.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita.** São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita:** espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2014.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura.** São Paulo: Cortez, 2014a.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem:** Onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Sergei Botcharo. São Paulo: Editora 34, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2022a.

BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHINOV, Valentin N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: UCITEC, 1995.

BOZHOVICH, L. I. A situação social do desenvolvimento infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 15, n. 1, p. 612-638, abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/issue/view/2403>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. A constituição social do desenvolvimento - Lev Vigotski: Principais Teses. **Revista Educação** - Lev Vigotski. Publicação especial. Editora Segmento, s.l., 2010, p. 20-29. (Coleção História da Pedagogia, n. 2). Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002915726>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRANCO; J. C.; VILELA, R; CORSINO, P. Reflexões Sobre espaços e lugares de livros e leitura em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. *In: Travessias da Literatura na escola*, 2014, p. 241 a 256.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf . Acesso em: 13 dez. 2023.

CANDIDO, A. **O direito à literatura.** Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2023.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. *In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G..C.; AMORIM, P. A. P. (orgs). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro . 1- Curitiba/Uberlândia: CRV, EDUFU, , 2019, p.175 a 190.*

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES R. V. (orgs). Ensino Desenvolvimento* - Antologia, Livro I. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 149 a 172.

ELKONIN, Daniil Borisovich. O conceito de L. S. Vigotski de desenvolvimento psíquico humano. *In: L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental, Contribuições de D. B.*

Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, , 2023, p. 177 a 216.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em:

<http://www.cedes.unicamp.br>https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>.

Acesso em: 22 jul. 2024.

FERREIRA, Ana Eliza Andrade; PESSOA, Camila Turatti; COSTA, Mariana Lins e Silva; Psicologia Histórico-Cultural, Desenvolvimento do Psiquismo e Educação. *In*: PESSOA, C.T.; SILVA, F.D. A. (org). **Pesquisas Educacionais e a Organização do Trabalho Pedagógico: Diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2023, p. 23 a 48.

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

GIROTTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões. Não só de pão vive a criança: o poder dos livros na humanização da infância. **Boletim NAHum**, maio/jun.2022, p. 2 e 3. Disponível em:

https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2022/05/PERIODICO_MAI_JUN_22-1.pdf .Acesso em: 21 nov. 2024.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. S.; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de Leitura: para ensinar os alunos a compreender o que leem. *In*: MENIN, A.M.C.S.[et al.] (orgs). **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 45 a 114.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização:** A criança e a linguagem escrita. livro eletrônico. Campinas: Editora Autores Associados, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2022.

KOHLE, Érika Christina. **A atividade de estudo e o desenvolvimento da escrita autoral de estudantes escolares**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo/Cultura Acadêmica, 2023.

KOMOGATA, Katsumi. O mundo contemplativo. **Revista Emília**, jul. 2012. Entrevista concedida a Thais Caramico, s.p. Disponível em: <https://emilia.org.br/katsumi-komagata/#:~:text=KK%20%E2%80%93%20Fa%C3%A7o%20livros%20sens%C3%ADveis%20porque,dur%C3%A1veis%20para%20as%20crian%C3%A7as%20bri//AICncarem>.

Acesso em: 13 nov. 2024.

LUCHTENBERG, Luciana Vicente Mariano. **Sarau literário:** uma prática transformadora na escola. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, setor de Educação, Curitiba, 2023. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/83230>. Acesso em: 08 dez. 2024.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MILLER, Stela. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador. **Educação em Análise**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 7–30, 2020. DOI: 10.5433/1984-7939.2020v5n1p7. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40185>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MILLER, Stela. Vida longa ao boletim do NAHum! **Boletim NAHum**, dez. 2021, p. 2 e 3. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2022/07/PERIODICO_COMEMORATIVO_21.pdf. Acessado em 13/12/2023.

MILLER, Stela. Bajard e Vigotski em diálogo. **Boletim NAHum**, out. 2022, p. 13 a 16. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2022/10/Boletim_Homenagem_Elie-Bajard_2022.pdf. Acessado em 03/12/2024.

MILLER, Stela; ARENA, Dagoberto Buim. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 341-353, jul./dez.2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/13855/7921> /Acesso em: 7 jul. 2023.

MILLER, Stella; MELLO, Suely Amaral. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pró-infantil, 2008.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A Perspectiva Histórico-dialética da periodização do desenvolvimento Infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYJCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/#>. Acesso em: 20 mar. 2024.

REPKin, Vladimir Vladimirovski. Ensino desenvolvnte e atividade de estudo. **Ensino em Re-Vista**, v. 21, n. 1, p. 85-99, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25076>. Acesso em: 28 jun. 2023.

REPKin, Vladimir Vladimirovski. O conceito de atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente. (Orgs.) **Teoria de Atividade de Estudo**: Contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin. Livro I. Curitiba/Uberlândia: CRV/Edufu, 2019, p 313 a 322.

ROCHAEL, Denise. **Lulu e a Lua**, Programa Alfa e Beto de Alfabetização, JM Associados, cedido ao Instituto Alfa e Beto, 2011. Disponível em: <https://loja.alfaebeto.org.br/produto/minilivros.html>. Acesso em 16 abril 2025.

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

SOLER, Lis de Fátima Fernandes; SILVA, Fernanda Duarte. Conhecimento científico, educação e epistemologia: Alfabetização Humanizadora à luz do pensamento de Bakhtin. In:

QUILLICI NETO, A.; MORAIS, M. I. S. (Orgs). **Papyrus-Escritos acadêmicos sobre Epistemologia da Educação**, vol. II, 2024, p. 118 a 126.

SOUZA, Edivanio Duarte. Dinamização e mediação na biblioteca escolar: potencialidades da leitura literária. In: OLIVEIRA, E. K.; MORAES, G. L.; PEPE, C. M. (Orgs.). **Leitura Literária e mediação**. [S.l]: Leitura Crítica, 2014, p. 79 a 91.

TEIXEIRA, Eloisa Carvalho Teixeira; SANTOS, Sônia de Oliveira. Instrumentos Pedagógicos criados por Bajard - Pé de livros. **Boletim NAHum**, out. 2022, p. 17 e 18. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2022/10/Boletim_Homenagem_Elie-Bajard_2022.pdf. Acesso em: 08 dez. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 Aulas de L.S. Vigotski sobre fundamentos da pedologia**. Tradução e organização Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, Selo Martins, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **História do Desenvolvimento das Funções Mentais Superiores**. Tradução do inglês Solange Castro Afeche. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda, 2021a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução do russo João Pedro Fróis e Revisão técnica e da tradução Solange Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2021b

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Tradução do inglês de Solange Castro Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda, 2021c

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LEONTIEV, Alexei N.; LURIA, Alexander Romanovich, **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução do russo Maria da Penna Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na Escola**. 11 ed. revista, ampliada e atualizada. São Paulo: Global, 2023.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Para preservar o sigilo na pesquisa, solicitamos que indique um nome fictício de uma flor de como gostaria de ser identificada:

Qual a sua idade?

Há quanto tempo você está trabalhando na educação?

Você atua com o primeiro ou segundo anos?

Há quanto tempo você trabalha com primeiro ou segundo anos?

Qual sua formação?

Você tem pós graduação?

Você trabalha em um ou dois turnos?

Você gosta da área de alfabetização?

Na sua graduação, teve disciplinas que abordavam questões sobre alfabetização? Explique.

Na sua graduação, teve disciplinas que abordavam o tema literatura infantil? Explique.

A literatura é contemplada no seu planejamento pedagógico?

Qual sua opinião sobre a utilização da literatura na alfabetização?

Como utiliza os livros de literatura nas suas aulas?

A escola que atua possui biblioteca? Caso positivo, explique como usa e com qual frequência. Se não utiliza, explique os motivos.

Como é seu acesso aos livros de literatura da escola? Sua escola possui livros de literatura? Caso positivo, explique se são em quantidade suficiente de acordo com o trabalho que realiza ou gostaria de realizar. Ficam guardados?

Na escola onde atua possui outros locais específicos para trabalho com leitura literária e outras formas de contato, manuseio e exploração de literatura para crianças?

Atualmente, existem propostas de incentivo ou projetos de fomentação de leitura literária na escola em geral? Se sim, quais? Como as avalia?

Utiliza algumas destas modalidades no seu dia a dia escolar? (contação de histórias, mediação literária em grupo com mediação, leitura silenciosa em cantinhos de leitura ou biblioteca escolar, leitura literária em casa, espaços de expressão oral com compartilhamento das leituras realizadas pelas crianças e/ou familiares, feiras literárias, saraus). Ou outras experiências? Explique-as.

Quais as dificuldades e os desafios que você considera para trabalhar a literatura na escola?

Quer fazer mais algum comentário sobre a temática literatura infantil?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “ A Literatura Infantil, a apropriação da linguagem escrita: concepções e experiências de professores/as alfabetizadores/as da rede pública municipal de Uberlândia-MG”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Lis de Fátima Fernandes Soler e Fernanda Duarte de Araújo. Nesta pesquisa nós estamos buscando identificar concepções de professores/as que atuam com alfabetização no primeiro ano de ensino fundamental na rede municipal de Uberlândia/MG sobre o trabalho com literatura. Buscando compreender como a literatura é abordada no planejamento dos/as professores/as e qual função atribuem à literatura no cotidiano escolar.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Lis de Fátima Fernandes Soler, que irá disponibilizar virtualmente à direção das escolas municipais de Uberlândia que possuam salas de primeiro ano do ensino fundamental da referida pesquisa (2023/2024) e que se dispuserem a participar após esclarecimento sobre os objetivos centrais da pesquisa. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você responderá a um questionário impresso ou virtual , sendo garantido o sigilo em todas as etapas da pesquisa. No questionário haverá uma questão perguntando se o/a participante gostaria de participar de uma entrevista semiestruturada. Se concordar em participar também da segunda etapa da pesquisa, que será uma entrevista, esta poderá ser, segundo sua escolha, no formato online (pela plataforma Meet) ou presencial. (IMPORTANTE QUE O PARTICIPANTE DA PESQUISA GUARDE EM SEUS ARQUIVOS UMA VIA DO DOCUMENTO DE REGISTRO DE CONSENTIMENTO E/OU UMA VIA ASSINADA PELOS PESQUISADORES).

A pesquisa terá duas fases. Na primeira fase serão 9 questões, sendo a primeira para o registro de um apelido/nome fictício e a última contendo a opção de participar ou não da segunda fase da pesquisa, que será uma entrevista.

A entrevista terá um roteiro com 11 questões, que serão aplicadas individualmente de forma presencial ou virtual, de acordo com a escolha do/a participante. Todos/as participantes, tanto os/as presenciais quanto os/as que optarem pelo formulário e/ou entrevista virtuais, terão garantia de total sigilo. Todos os dados coletados virtualmente serão transferidos para um dispositivo eletrônico local da pesquisadora e serão apagados todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

As pesquisadoras atenderão as orientações da Resolução nº 510/16, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É compromisso da pesquisadora responsável

a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

A pesquisa poderá ser interrompida e/ou finalizada no seguinte caso: Os/as participantes da pesquisa deixarem de aderir a pesquisa.

Os riscos consistem em: por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos como participantes, temos clareza do risco de identificação dos mesmos. No entanto, tomaremos todas as precauções quanto a isso, pois utilizaremos nomes fictícios. Garantimos também esse anonimato dos participantes parceiros na pesquisa, para evitarmos qualquer risco de origem psicológica, como constrangimentos ou estresse na aplicação do questionário e realização da pesquisa. Os benefícios estão diretamente relacionados a um maior conhecimento dos docentes participantes a respeito de sua formação e de seu desenvolvimento profissional docente, que, certamente, se refletirão positivamente em sua atuação pedagógica com a alfabetização e a literatura infantil.

Caso opte por fazer alguma etapa virtual: para minimizar alguns riscos do ambiente virtual, é importante que você tenha todo o cuidado com a segurança e privacidade do local quando realizar o acesso às etapas virtuais da pesquisa para que sejam garantidos o sigilo e a confidencialidade necessários.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento (Carta Circular n.º 1/2021-CONEP/SECNS/MS, item 2.2.1).

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link:

https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf. Você também poderá entrar em contato com: Lis de Fátima Fernandes Soler (34) 99977-2496. Endereço profissional: Av. João Naves de Ávila, no. 2121, bloco G, sala 118, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, ou com a Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo (Orientadora da Pesquisa) no mesmo endereço profissional, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br.

O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos

participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de .

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

APÊNDICE C – Quadros com dados da pesquisa

Quadro 2 - Levantamento se as professoras gostam de trabalhar com alfabetização

<p>Rosa: Então, é uma área muito desafiadora, eu gosto de ser professora, mas a alfabetização parece que eu ainda não encontrei o segredo dela, porque ela tem um segredo.⁹ É meu terceiro ano seguido com primeiro ano. No ano passado eu consegui fazer uma troca de turno com uma colega que estava aposentando. Então eu vi uma oportunidade de sair do primeiro ano, porque estava muito desgastante, principalmente depois da pandemia, porque eles vieram para o primeiro ano com muita dificuldade, e uma dificuldade que eu não conseguia fazer aquilo que eu era cobrada, que era alfabetizar.</p> <p>Então, primeiro eu tinha que fazer outras coisas antes para assim conseguir o alfabetizar: postura de escola, relacionamento, coordenação motora, o ouvir... Então aquilo ali foi me desgastando demais, por isso eu preferi pegar o terceiro ano no turno da manhã, para sair desta angústia que é alfabetização.</p> <p>Eles eram tão pequeninhos e queriam muita atenção. E às vezes eu não conseguia dar aquela atenção adequada. Então eu fui para o terceiro ano porque as escolas estão com muito problema de falta de profissionais. E eu acabei aceitando pegar a dobra de turno a pedido da minha diretora, e o turno que eu peguei à tarde é justamente o primeiro ano. Só que, o que acontece, eu não sei se é porque agora já passou a pandemia, eles estão tão diferentes, que agora eu estou amando... apaixonada, porque eles estão ali prontos para alfabetizar. [...] Então eu estou muito feliz com esse primeiro ano da tarde deste ano!</p>
<p>Jasmim: Adoro. Eu gosto. É uma área muito difícil, que requer muita dedicação. Mas eu gosto.</p>
<p>Girassol: Amo! Eu gosto da faixa etária que eu trabalho.</p>
<p>Violeta: Eu gosto! O que me atrai é a descoberta dos alunos pelas letras, qual é a intenção de se alfabetizar, a intenção de aprender a ler. Eu acho interessante, sempre gostei desta área. Tanto é que quando peguei o primeiro aninho, eu já comecei a me interessar mais. É um desafio, mas eu gosto. Tem vez que eu quero ficar mais descansada, aí eu prefiro não pegar, sabe? Eu dou uma fugida, depois eu volto... Eu trabalhei também na prefeitura no PFA, Programa de Fortalecimento de Alfabetização, em 2022 e 2023, no programa de recuperação de aprendizagem, com alunos que estão do terceiro ao quinto ano que não estão alfabetizados. A prefeitura reúne estes alunos e os ajuda a se alfabetizarem.</p>
<p>Tulipa: Gosto, gosto sim. Porque eu acho prazeroso ver o desenvolvimento, o crescimento deles, ver como eles chegam, com vontade de serem alfabetizados. E é bom o desabrochar, como ver desabrochando uma flor, né?</p>
<p>Lírio: Sim.</p>
<p>Margarida: Gosto, trabalho há 3 anos com primeiro ano por escolha minha. Eu acredito que a alfabetização é a fase mais importante para criança.</p> <p>Logo após a educação infantil, é um período que as crianças precisam muito de uma atenção maior, um desdobramento maior do professor para que se consolide uma das etapas importantes para a vida dela. E eu acredito que para mim é muito satisfatório fazer parte disso.</p> <p>É uma das etapas mais importantes no processo de desenvolvimento da criança na escola. Outra questão importante é a faixa etária. Eu gosto muito de trabalhar com esta faixa etária. Eles estão na fase de transição, é desafiador. Algumas chegam para nós, é uma minoria, uns 10%, sem nunca ter ido para escola, o ano passado eu tive e esse ano eu também tenho.</p>
<p>Orquídea: Sou apaixonada. O que mais me atrai é justamente isto, é compreender o aluno, entender os processos que ele passa, entender que ele sabe algo, porque às vezes você fala: ele não é alfabetizado. Ele não concretizou a alfabetização, mas ele está no processo. E percebendo ali seu trabalho mês a mês, as conquistas que suas crianças têm, o processo. Às vezes ele está lá na garatuja, o pai não percebe, mas um mês depois ele já tá assimilando algumas letras e depois essa letra representa um som, uma sílaba, e ele vai evoluindo.</p> <p>Isto para mim é encantador, dentro da potencialidade. Isso para mim é maravilhoso, é mágico gosto demais.</p>

⁹ Na transcrição das falas das professoras, entendendo que a oralidade é diferente da linguagem escrita, foram feitos pequenos ajustes para melhor compreensão da linha de pensamento exposta.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 - A alfabetização na formação das professoras

<p>Rosa: Tinham muitos jogos de alfabetização, que eu vejo que é uma parte lúdica que também tem a ver com a literatura. Mas eu não lembro de ter tido uma disciplina específica.</p> <p><i>Na formação continuada, você teve algum acesso?</i></p> <p>O que eu fiz de curso depois foi nas formações que eu tive na prefeitura. Como tivemos o módulo 2, OMC (Onde Melhor Convier), tem formações específicas para primeiro ano, segundo ano, terceiro ano... E eles sempre trazem dicas de algum livro, de algum recurso... Até na última formação que eu fui, a formadora explicou que até pouco tempo ela era de sala de aula, do primeiro ano. Ela explicou que junto dos alunos, eles construíram um poema usando o nome dos alunos em sala de aula, eu achei muito interessante: o que rimava com o nome das crianças. O que rimava com o nome do Paulo, com o nome do Benjamin... Então nestas formações sempre tem algo muito interessante, alguma dica de livro..</p>
<p>Jasmim: Também não. Eu tive que estudar bastante para me aprofundar, ter uma base mesmo. Até para seguir um caminho, porque na faculdade não tem. É bem genérico.</p>
<p>Girassol: Tinha, mas não era específico para alfabetização. Nós tínhamos Metodologias, e falava-se muito na alfabetização. Porém, não acho que me ajudou na minha profissão, não. Aliás, a teoria não me ajudou em nada, nada! Quando eu cheguei na escola eu levei o maior susto, porque, primeira vez, peguei um segundo ano, com 34 alunos, lotado, e um deficiente mental. Ninguém chegou e falou assim: Você entra na sala, fala um boa tarde e inicia sua aula. Não! Eu fui com a cara e coragem e estou até hoje.</p>
<p>Violeta: Nada. Na licenciatura, a base é muito fraca. Eu costumo falar que a base da teoria que a graduação dá ajuda muito pouco na sala de aula. Tudo bem, ajuda porque você vai unir a teoria com a prática, mas a prática é muito diferente.</p>
<p>Tulipa: Sim, eu tive várias formações que ajudam muito. Além da alfabetização mesmo, da metodologia de alfabetização, teve a metodologia de ensino da língua portuguesa e nós fizemos também na época, fiz até um estágio em biblioteca. Como organizar a biblioteca num ambiente leitor, sabe? Como trabalhar com os alunos, na entrega de livros, na leitura, muito bom.</p>
<p>Lírio: Na minha época tinha na grade curricular Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e teve alguns momentos que teve um foco maior na alfabetização e tinha também a educação infantil. Aí, a professora que me deu aula de metodologia da língua portuguesa, ela focou mais no didático, no como. E a professora de educação infantil ela foi mais prática, na época: fazer seminário, fazer coisas como se fosse mesmo dar aulas, conteúdo, por exemplo, gêneros textuais diversos, vamos fazer um seminário sobre isto: como vocês trabalhariam estes gêneros? Estes tipos de textos diferentes? Então, acho que na disciplina de educação infantil que eu tive mais contato com a alfabetização e literatura.</p> <p><i>O que foi direcionado para educação infantil você utiliza no segundo ano?</i></p> <p>Utilizo. Eu utilizo porque aqui no ensino fundamental, na rede municipal, tem uma disciplina, que é linguagem e literatura. Além disso ainda tem mais cinco horas aulas de português. Então, é claro que se trabalha os textos diversos dentro da língua portuguesa, mas ali, nós puxamos um pouco mais para a escrita, a alfabetização, em si. Este momento da literatura, de desenvolver o gosto pela leitura, na leitura deleite, de fazer daquele momento assim um momento mais livre, mais atrativo para as crianças, eu deixo mais para as aulas de literatura e linguagem, eu aproveito mais estes momentos.</p>
<p>Margarida: Eu não me lembro bem da nomenclatura. Mas eu tive sim, tive uma disciplina, que eu não me lembro bem se era metodologia da alfabetização ou alfabetização e letramento. Mas o que foi trabalhado na graduação para mim foi irrelevante, muito superficial. Vimos sobre os métodos de ensino da alfabetização nós conseguimos discutir e olhar ali um pouquinho sobre níveis de escrita, trabalhou um pouco da Magda Soares, se não me engano. Mas foi bem superficial, aí tivemos um contato com os níveis de escrita, e fazia aquela comparação do nível da criança, qual nível de escrita que ela se encontra, mas foi algo bem superficial. Isto baseado em Emília Ferreiro e Magda Soares, que fala do pré silábico, silábico com valor sonoro, alfabético, ortográfico.</p> <p><i>Vocês não viram nada na graduação sobre a psicologia histórico cultural?</i></p> <p>Vimos na psicologia da educação, trabalhamos separado os autores: Piaget, Vigotski, Freinet. Mas não na alfabetização.</p>

Fale sobre a experiência que você teve na ESEBA. Foi em que ano mesmo?

Foi por volta de 2012, 2013, 2014. Eles usavam a metodologia silábica, mas em conjunto com o método global, do todo para as partes. Trabalhava o textinho, depois do textinho a palavra, depois começava a perceber a sílaba, depois a letra.

Hoje você utiliza qual método? Utiliza somente o material da prefeitura ou exclusivamente ou utiliza também outros métodos?

Hoje temos utilizado o método fônico, utilizo o material do Pacto pela Alfabetização, e também eu procuro elaborar atividades relacionadas àquela atividade que eu trabalhei com o material do pacto no dia, eu elaboro atividades para casa ou atividades extras para fazer em sala relacionado aquilo que trabalhamos do material da prefeitura.

Você fez algum curso na área de alfabetização?

Eu fiz alguns cursinhos, de até 180 horas. Fiz um que foi baseado no método fônico, não foi da prefeitura. Na prefeitura não é obrigatório fazer, mas é oferecido para nós no dia do nosso módulo. Aí trabalhamos em 2022, 2023 e esse ano também de 2024. Tivemos cursos de preparação para utilização do material da prefeitura.

Esse curso é EAD ou presencial?

É presencial, sempre era no dia do módulo. Porque o módulo do professor do primeiro ano é sempre no mesmo dia, aí eles oferecem curso no dia do módulo do primeiro ano, lá no CEMEP. Só o ano passado que teve esse curso falando sobre o material, nos preparando sobre o material e também abordando um pouquinho da concepção do método no início do ano e no final do ano. Aí durante o ano eu participei de um curso de matemática que foi oferecido. Alfabetização matemática.

Orquídea: Sim, nós tivemos um ano todo porque lá na UFU é anual, só que no meu ponto de vista ela foi muito deficiente, porque na época nós tivemos uma professora que estava passando por problemas pessoais, ela faltava bastante, E aí nós tínhamos muito seminários ponto você ouvir o seu colega dizer falar sobre algo é muito importante, aprende muito, só que não é o suficiente ponto precisa da mediação ali do professor, para dizer em casos assim e tal. Então deu para entender alguns métodos e algumas metodologias de ensino, mas não deu para aprofundar em nenhuma. Eu considero, de uma maneira geral que a pedagogia, pelo menos na minha formação, foi tudo e ao mesmo tempo não foi nada, deu uma abrangência muito grande, só que assim eu saí daqui habilitada mas eu não sou especialista em nada, e agora eu vou para a sala de aula, é claro, cada turma é de um jeito, mas pelo menos um ponto de partida, o que eu vou fazer, para conseguir de fato concretizar. Por isso eu fui atrás de conhecimento nesta área.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 - Formação das professoras quanto à literatura infantil

Rosa: Eu acredito que sim, só que faz muito tempo que eu estudei. Mas eu lembro de professores que tentavam nos ensinar a questão da prática. Então traziam muitas oficinas para que também desenvolvesse musicalidade, confecção de alguns materiais...então esta parte da literatura eu não lembro, mas eu lembro que uma vez na faculdade fizemos um boneco de meia que o cabelinho vai crescendo, colocamos a semente. Mas eu não lembro de ter tido uma disciplina específica de literatura.

Jasmim: Não. Eu fiz na Unetri, mas não teve, bem por alto.

A prefeitura oferece alguma capacitação nesse sentido?

Não. Eu já fiz algumas capacitações, mas na área de alfabetização, não voltado para literatura. Já fiz para matemática, já fiz para alfabetização, mas para literatura não. Também não sinto apoio da coordenação da escola. Eu teria que ter um tempo maior para fazer esta pesquisa, porque tem que ler o livro. E as minhas demandas da sala de aula não deixam. Por exemplo, eu tinha uma criança que estava chorando muito, aí eu quis levar um livro que falasse sobre o choro. Eu tive que pesquisar qual livro seria de melhor qualidade e isto requer um pouco mais de dedicação. Se tivesse algum apoio lá na escola já facilitaria.

Girassol: Então, nestas metodologias tinha muito trabalho. Fazíamos grupos de contação de histórias, de teatro infantil, tinha uma ideia do que era. Mas o que acontece: tinha muitas colegas que já tinham o Magistério, porque elas foram obrigadas a fazer a graduação até 2007 para continuar lecionando. E lá ouvíamos muitas histórias, muitas coisas. Mas eu não imaginava que era tão difícil!

Violeta: Não! Nossa, quem dera...Nadinha!

<p><i>E depois? Você já participou de treinamentos dentro da prefeitura com este foco?</i></p> <p>Sim, olha, já. Mas assim, porque quando eu ingressei em 2015/2016 era assim o R2. Eu dei aula de R2 em 2017, se não me engano. E era assim, o professor regente dava Matemática, Ciências, Geografia, História, e nós, eu era R2 em 2017, dava Literatura, Linguagem e Ética e Cidadania. Só que aí no seguinte, se eu não me engano, em 2018, o R2 passou a dar Geografia e História, aí a literatura e linguagens foi incorporada pelo regente da sala.</p> <p><i>Você achou que foi pior ou melhor esta mudança? Ela veio melhorar ou piorar?</i></p> <p>Eu acho que veio para melhorar, enquanto regente, mas quando eu estava de R2, com literatura e linguagens, eu gostava porque eu conseguia focar bastante nesta questão literária. Porque eu conseguia muito aliar a parte pessoal com a profissional, né?</p> <p><i>Mas para a criança, é melhor para que ela tenha mais a segurança do professor, não é?</i></p> <p>Eu acho que para a criança, seria melhor porque o professor regente, eles tem mais horários em sala de aula. Então eu acho que ele ia conseguir buscar muito mais recursos em literatura para aquela criança, e o R2 como só tem dois horários de aula, e ainda tinha que dividir com ética e literatura, a literatura e dela era dada em sala de aula mas só que ela acabava ficando um pouco a desejar porque nós não tínhamos muitas aulas.</p>
<p>Tulipa: Teve sim, teve também a metodologia de ensino da educação infantil.</p> <p><i>Então a disciplina de literatura infantil foi só voltada para educação infantil?</i></p> <p>Não, teve as duas.</p>
<p>Margarida: Foi excelente, trabalhou na disciplina do Ensino de Língua Portuguesa. Foi maravilhosa esta disciplina que foi trabalhada na faculdade. Coisas assim que eu levei para minha prática, que eu uso até hoje.</p>
<p>Orquídea: Me despertou mesmo o interesse por isso, mas até hoje eu fico tropeçando e capengando, Diante de todo o sistema que ficamos dentro e ao mesmo tempo perdemos completamente autonomia, foi na aula de primeiro ano, Metodologia da língua portuguesa com a Adriana Pastorello. Gente, aquela mulher é demais! Ela é maravilhosa! Depois inclusive eu a levei na igreja para ela fazer conosco assim um treinamento. Foram dois encontros e ela prontamente foi, ela deu assim várias técnicas de contação de histórias. Ficamos encantadas, então assim o que eu tenho foi esse período do primeiro ano nessa disciplina.</p> <p><i>E depois, você fez algum curso ou alguma formação continuada com Literatura Infantil?</i></p> <p>Nunca mais, só teve esse evento que nós convidamos a Adriana e ela participou, depois nunca mais. Na prefeitura tem o CEMEPE mas o nosso foco não é este, fala de várias coisas, de várias disciplinas, o tempo é muito curto, então não tem nada específico.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 - Literatura no planejamento pedagógico

<p>Rosa: Sim, tem semanalmente duas aulas de literatura que são obrigatórias e o que acontece: o material do Pacto que temos que seguir, ele é muito voltado para esta compreensão de interpretação de texto, questão oral, histórias, para que quando você dá entrada no fonema da semana, da lição da semana, primeiro você conta uma história, você leva os meninos a pensar, a levantar questionamentos sobre aquela história, os personagens, e com isto você introduz o fonema, a letra da semana e pode ir fazendo outras variedades. Por exemplo, contei a história da semana, a letra da semana, aí na aula de literatura eu trago uma história ou um poema que pode complementar, uma atividade de registro.</p>
<p>Jasmim: Sim, todas as semanas nós temos duas aulas específicas, mas eu procuro todos os dias ter um momento com eles para incentivá-los.</p>
<p>Girassol: Sim. Na verdade eu faço leitura deleite todos os dias com meus alunos. Eu gosto. Eu faço leitura de imagem, eu faço contação de história todos os dias. Meu planejamento eu faço semanal, uma coisa que eu procrastinava e agora já aprendi a lidar com isto, e eu ponho leitura deleite todos os dias. O dia que não dá, que eu escolhi um livro que é maiorzinho, eu leio um poema, eu abro na internet ali mesmo no meu celular e leio um poeminha, canto uma musiquinha, tal, mas eu gosto muito de fazer a leitura. Por quê? Es estou percebendo que minhas crianças, não todas, tem umas que são mais tímidas, mas eu tenho aluno lá que já lê fluente, mas que foi se apaixonando, porque eu faço isto: na hora da leitura eu ponho ênfase, eu faço graça, eu brinco, eu volto lá atrás, “olha, o que vocês estão achando dessa personagem?”, tal. Eu faço com que a criança se interesse</p>

pela história, eu mudo a voz: olha, e agora, o que aconteceu, eu diminuo, de repente eu dou um grito, "Ah!!!", todo mundo fica assim, o que foi? o que será? Porque de manhã as crianças as vezes estão meio sonolentas...

Violeta: Sim, tem um **horário específico para literatura**. Porém, eu acho que, como é alfabetização, é a todo momento, lincar essa alfabetização com a parte literária. Então eu até fiz com os meninos esse ano, um projetinho, que chama O livro viajante. Fizemos uma maletinha com um livro que vai para casa, com um caderninho, e neste caderno, como é o primeiro aninho, eles vão colocar o autor, o título do livro, e vai retratar a história através de desenho, porque como eles estão aprendendo a ler agora, eles não vão conseguir registrar muita coisa. Então eu coloquei mais para eles escreverem o autor, o nome do livro, e a mãe vai ler e a criança vai desenhar. É até uma forma de aproximar a família com o que o aluno está vendo na escola. Eu ainda não comecei, mas está tudo pronto, as sacolinhas... Só que, como não teve ainda a reunião de pais, e os alunos ainda estão muito imaturos, eu pensei: vou esperar e explicar para os pais que o aluno vai ter responsabilidade sobre a sacolinha que vai com o livro e os registros que o pai vai ter a responsabilidade de ajudar a criança a cuidar daquele material. Aí eles estão empolgados, já apresentei para eles, só que antes de eu pensar neste projetinho, eu já tinha uma caixa branca, destas caixas organizadoras, e coloquei para leitura. Coloquei alguns livros, fui pegando mais os clássicos, alguns livro que tem em caixa alta, para ajudar neste processo, e todo dia que tem aula de literatura, trabalhamos com esta caixa, que fica na minha sala de aula. Eu falo: vamos pegar a caixa de leitura, aí eu pego, levo lá para a frente e organizamos. Vai de um a um, escolhe o livro que quer, leva para sua mesa, cada um vai fazendo a pseudo leitura, a apreciação das imagens, e é tão engraçado, que a semana passada eles pegaram os livros, foram criando a história, pois não sabem ler. Aí dou oportunidade de um a um vir contar a história, encenar, como se estivesse lendo... porque aqui, na zona rural, eles tem pouco acesso, então eles ficam empolgados. Mas eu vou falando, que não pode rasgar.

Eu acho que a função social da escrita é que eles vão começar a ler. Então eu incentivo para eles comecem a ler as placas, ler rótulos, ler um livro. Eu tentei mostrar para eles porque eles tem que se esforçar, estou tentando estimular através do livro para que tenham este gosto pela leitura, que às vezes, alguns não tem. Não tem isto em casa, não sabem o quanto isto é importante, não tem esta referência.

Tulipa: Sempre, sempre. Eu procuro contemplar em todas as disciplinas que eu atuo, que é Português, Matemática, Ciências e Literatura. Eu gosto muito de levar histórias, sempre que eu posso eu trabalho muito de forma lúdica, para eles perceberem entonação, pontuação, o vocabulário, porque para a criança ler um texto e saber interpretar, ela tem que entender as palavras, porque quando ela lê ela tem que entender o significado das palavras. Então a entonação, a pontuação, quando é uma pergunta, que tipo de entonação que usamos, dependendo do ponto, né? Então eu sempre levo.

Lírio: Como eu te falei, **no município temos uma disciplina específica de literatura**. Então ela é contemplada, trabalhamos no segundo ano o **método fônico para alfabetização**. Então, o planejamento, além trabalhar os diversos gêneros textuais, eu por exemplo, vou te explicar como eu trabalho em sala de aula livros de literatura e linguagem: eu gosto de separar um caderno porque eu trago atividades mais interativas, diferentes, e fica um caderno super bonito! Eu adoro esse caderno, eu adoro essa aula de literatura. Na verdade, como que eu tenho feito? Eu começo a trabalhar dos gêneros mais simples para os mais complexos, porque eu pego os meninos no início do segundo ano, nem todos estão alfabetizados. A maioria conhece muitas sílabas, mas aquelas mais complexas que traz uma dificuldade ortográfica maior, o som parecido tem TFV, tem PB ainda não tá completamente consolidado no início do segundo ano. E vamos trabalhando isso no português, então lá na literatura eu gosto de começar com os gêneros mais simples, uso leitura semiótica, sabe? Uso leitura de imagem também, então, por exemplo, este ano eu comecei com eles, e aproveitando as datas comemorativas, então o primeiro, eu dei algo sobre o carnaval. Um textinho falando sobre o carnaval como manifestação cultural brasileira, eles confeccionam alguma coisa, "qual que é a primeira letra da palavra?" Na segunda semana eu trabalhei com eles os rótulos das embalagens, o que você percebe, para que que serve? Aí criamos o alfabeto dos rótulos porque em português estamos trabalhando alfabeto. Então coloca uma marca lá com A, não estou lembrando agora, aí eles trouxeram as imagens, construímos juntos mais algumas atividades no caderno... Aí vamos trabalhar em ciências, então eu pensei: "Já sei, vou trabalhar o gênero textual cartazes". Onde você vê cartazes no seu dia a dia? Qual é o tamanho das letras? Tem imagens, não tem imagens? Agora vamos confeccionar um cartaz sobre a importância de se cuidar para não ter dengue. E aí fazemos aquela construção coletiva.

A água na terceira semana, que foi o dia da água dia 22 de março. Aí eu aproveitei que já estávamos aprendendo esse gênero textual cartaz e foi confeccionar um cartaz sobre a água. Fizeram sozinhos e colaram no caderno. Outro fizemos gente fez coletivo para colocar no mural da escola. Então vamos trabalhando dessa maneira.

Agora eu já trabalho as interações sobre Páscoa. Também o dia do circo agora. Eu vou dos mais simples para os mais complexos e aí eu vou aproveitando as datas.

Margarida: Sim. A prefeitura segue **um fascículo dos conteúdos a serem trabalhados no primeiro ano**. Então, de acordo com estes conteúdos que eu tenho que trabalhar, em cada uma das disciplinas que são: língua portuguesa, ciências, matemática, literatura e linguagem. E dentro da disciplina literatura e linguagem **eu tenho dois horários por semana** e eu elaboro atividades para trabalhar com eles em sala de aula.

Durante a semana, trabalhamos a história, **mas puxando para a alfabetização, trabalho nas palavrinhas**.

Aí **no dia específico que eu tenha disciplina de literatura e linguagem**, aí eu busco sempre procurar elencar aquele conteúdo que eu tenho que trabalhar, tem semanas que dá para usar a mesma história que a gente trabalhou, e se eu percebo que não vai ser interessante eu trago ou história diferente ou trago o que era para trabalhar na semana, se é uma parlenda, se é um poema, geralmente é uma contação mesmo. E as vezes eu levo algo diferente, uma ilustração, ou uma dobradura, para relacionar mesmo o que está vinculada a história desse dia, aí atividade é uma fixação.

Essas atividades literárias de encenação temos muito pouco. O ano passado teve a parada literária, aí foi uma semana com dois marcos. Nesta parada literária fizemos uma contação de história com encenação, reunimos todas as salas, fizemos a encenação da história, aí foi uma história para as três turmas. Nós escolhemos a história, né? As professoras. Aí juntamos todas as crianças no espaço maior da escola, que é o refeitório, e lá tem um palcozinho, e lá fizemos a encenação da história para eles.

Aí depois da encenação de história tivemos uma roda de conversa, aí as crianças puderam falar sobre o que elas gostaram mais da história, o que entendeu, o que chamou mais atenção, o que aprendeu.

Orquídea: Eu te confesso que nas possibilidades que eu tinha, só quando eu trabalhava com educação infantil que nós tínhamos na própria sala de aula você preparava ali cursos, momentos de contação tinha um dia também na semana que tirávamos, entre as professoras para trabalhar de forma bem lúdica de várias formas, com vários recursos diferentes... Aí sim, mas a partir do momento que eu fui pro fundamental, não. Esses momentos hoje são raríssimos, raríssimos! E às vezes na aula de Literatura e Linguagem eu tento trazer algo, houve uma tentativa do município de encontrar a cada quinze dias para promover esses espaços da literatura em diversas diferentes formas, mas assim, impossível, com o material do **Pacto**, com todo cronograma que recebemos, foi impossível... Por fim a direção até fez vista grossa para esse projeto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 - Literatura e processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças

Rosa: Muito importante, muito importante mesmo. Para eles terem sempre esse acesso às palavras, o acesso à compreensão. Como você está lendo aquela história para o aluno com pontuação, com entonação. Que aquilo ali, acredito que encanta o aluno a ter interesse de ler, também.

Jasmim: Eu creio que ela é essencial, ela é a base, é muito importante para poder aguçar a criatividade, o interesse pela escrita e pela leitura. Porque mesmo não sabendo ler, eles estão lendo: é uma leitura de imagens, é uma leitura de mundo. É essencial! Muito muito importante, mas nem sempre é tão valorizada nas escolas...

Girassol: Eu acho que sem a literatura, não tem como você dar aula, não tem como você estimular a criança a aprender a ler. Se você não apresentar pra elas bons textos, uma música, um poema, uma quadrinha que você lê com entusiasmo, você traz a criança pra isto: "Eu queria ler igual a tia". Sem literatura é muito complicado! Maravilhosa, perfeita! Porque através destas leituras, destas histórias, porque se eu faço uma leitura deleite, ou faço uma contação de histórias, dali de dentro eu tiro palavras, frases, e aí vou ver no quadro com eles: Vocês sabem que palavra é esta?

Violeta: Acho fundamental, porque a literatura vai ser um norte de todo o trabalho, porque ela vai mostrar para a criança qual é a função social da leitura. Porque ela lê, pra que ela lê, para quem ela vai ler. Então eu acho que é fundamental, tanto é que é uma crítica, eu gostaria que tivesse um profissional bibliotecário para desenvolver projetos, até para nos ajudar neste processo, porque às vezes eu quero pegar um livro X na biblioteca e eu não sei onde está. E ninguém sabe me falar onde está, porque quando nós tínhamos o profissional estavam organizados os livros. Eu sei onde tem, mas não sei onde está, não tem ninguém para me dar um norte. Estão todos organizadinhos, mas fica difícil de eu achar um determinado livro, não sei onde está. Então, eu acabo pegando às vezes um que eu não queria tanto, mas eu pego.

Acredita que a literatura contribui no processo de alfabetização?

Contribui muito, ela é uma aliada, né? E acho que vai fazer com que a criança tenha esse encantamento. Eu acho sim que vai estimular. Igual eu falo para eles: vocês não sabem ler, mas vocês vão se esforçar para entender, prestar atenção na aula para que no final do ano vocês já estejam lendo.

Tulipa: É fundamental porque, além de trabalhar o vocabulário, incentiva a leitura, a imaginação, a criatividade, a escrita da palavra, ortografia, além da fluência leitora. Quanto mais a criança lê, mais ela tem fluência.

Você teve alguma experiência anterior de utilização da literatura para crianças no processo de apropriação da linguagem escrita? Se sim, fale um pouco sobre ela(s).

Sim, eu já trabalhei com o projeto do livro Senhor Alfabeto, cada criança levava o livro pra casa, e cada um tinha uma letra do alfabeto. Aí naquele dia que ele tinha que devolver o livro, ele levava um objeto com aquela letra. Aí naquele dia trabalhávamos aquela letra dentro deste projeto, e trabalhava assim, o objeto que a criança levou. A escrita do nome, quantas letras tem a palavra, quantas vogais, quantas consoantes, aí dali fazíamos o banco de palavras, esse projeto durou o ano todo.

Lírio: O que acontece, quando as crianças começam a ser alfabetizadas: elas têm uma preocupação muito grande com decodificar E aí primeiro elas aprendem decodificar depois vão adquirindo fluência e ritmo E aí elas começam a compreender. Então, num primeiro momento, agora, os alunos do segundo ano neste início de ano, eles leem. Acabou de ler uma frase pronunciada, eles se perguntam: mas o que tem que fazer? O que eu li? **Eles leem mas não compreendem.**

Então eu acho que a literatura vem contribuir neste sentido, quanto mais fluência melhor a compreensão da criança, e isso me ajuda em todas as outras disciplinas. Eu sempre falo com os pais: estimula muito em casa, sai com eles na rua, vê as placas, pede para ler. Vai fazer um bolo? Vem cá ler a receita!

Eu acho que a leitura, o gosto pela leitura, esse prazer de ler, contribui muito na compreensão das crianças. Eu acho que a criança que é estimulada, é nítido para nós quando ela chega aqui. Eu tive uma aluna que o ano passado ela leu 60 livros, ela estava no segundo ano.

A minha filha, o ano passado, de 11 anos, também leu mais de 20 livros! Eu acho que eu passei o meu gosto para ela, eu gosto muito de ler, só que eu não gosto de ler em casa coisas muito relacionadas à profissão porque, como eu tenho dois cargos e marido e filhos, eu gosto de ler em casa coisas que limpam minha mente, aquela leitura prazerosa mesmo. Leio romance, leio livro espírita. Eu acho que eu tinha que ler mais sobre muitas coisas, sobre crianças autistas... Eu gostaria de estar lendo mais nesse sentido, mas eu tenho a leitura como um descanso. O ano passado eu li muito, mas li coisas que não tem nada a ver com o meu trabalho, só para descansar.

Margarida: Ajuda sim, bastante. Eu acredito que a literatura ela amplia muito a visão do aluno. O aluno, a partir do livro ele amplia seu vocabulário, amplia assim a visão de coisas que talvez não seja do cotidiano dele. Através do livro ele adquire esses novos conhecimentos e também através da literatura eles amplia sua capacidade como leitor também.

Essa apreciação da leitura é muito importante, né? Nesta fase principalmente.

Nesta semana eu vou trabalhar com eles um livrinho que chama...esqueci, da Ruth Rocha, que ela fala sobre alimentação. Aí dentro dessa parte de alimentação eu vou trabalhar com eles aquilo que eu estou trabalhando na alfabetização, que é as consoantes as vogais.

Acredita que literatura pode contribuir com o processo de alfabetização de alguma outra forma além do que você já falou?

Não, só isso mesmo. Uma coisa que eu não comentei é que dentro desse material do pacto eu tenho uma musiquinha, antes de começar a contar fazer a contação de história eu já canto essa musiquinha. Então eles já ficam de antena ligada, agora é a hora da contação da história, não é momento de conversar, é momento de escutar e aí eles gostam bastante.

Orquídea: Olha, eu acho de extrema importância, porque a partir da literatura e de você trabalhar com o imaginário, ali você consegue trabalhar muitas coisas, muitos objetivos que você precisa alcançar, partindo daquela história, de um contexto, de algo que vai fazendo sentido para criança. E a partir dali você pode desenvolver uma sequência didática, não é uma coisa solta eu acho muito importante. Você trabalha emocional, você trabalha o cognitivo, você trabalha muitas coisas. Eu acho muito importante.

Você utiliza a Literatura no processo de alfabetização? Como?

Não como eu gostaria. Porque como eu te falei, na escola privada é todo um sistema apostilado, cronograma, várias datas comemorativas. Então todo tempinho que eu me tinha ainda tentava inserir livros, pelo menos uma contação simples. Trabalhar com eles um pouco de prosódia, sei lá, de interpretação de texto, da imaginação, essas coisas... Eu sempre tentava trazer uma atividade mesmo, que fosse de folhinha, um texto

mais curto, alguma coisa. E o ano passado a mesma coisa. Eu imaginei, eu vou tomar posse, vou ter um pouco mais de autonomia, fazer uma sequência didática. Mas assim, enquanto não chegavam os livros, eu consegui. Por exemplo trabalhei o poema da Casa e seu dono, do Elias José. E aí fomos trabalhando a questão do humor, a questão da rima, aí eu trabalhei com eles também cada um rimar com seu próprio nome, sei lá, “essa casa é de papel, quem mora nela é o Rafael”, aí eles amaram fazer isso porque mesmo para o segundo ano alguns estão com dificuldade de perceber isso. E aí eu fui fazendo essa sequência didática porque até o momento eu tenho autonomia, não tinha chegado os materiais do Pacto. Só que quando chegaram os materiais, com o material vai chegando o cronograma...O ano passado eles chegaram a colocar quatro sequências didáticas numa semana para podermos concluir o material. Então, assim, é um pouco frustrante, eu te confesso. Eu até andei conversando com as colegas porque falei: assim gente, porque o caminho não tem significado, você sente sua turma, você sente o que é interesse da sua turma, as coisas vão fluindo naquilo ali. Porque quando você traz algo, além de não ter significado, ainda é massacrante, é cansativo para eles, a aula fica pesada, as crianças que tem mais dificuldade, se cansam, as que tem problema de TDAH, tem um punhado lá na sala com suspeita, em investigação, e aí você não consegue, sabe? Isso, é um pouco frustrante. Então, respondendo sua pergunta, não quanto eu gostaria.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 - Experiências narradas pelas professoras com literatura na sala de aula

Rosa: Tem o livro didático, tem o material do Pacto, que é extenso. Então assim, eu usava os dois. Este livro de histórias que vinha para trazer o fonema da semana, o livro didático também sempre traz estudo do texto, alguns textos que eu achava interessante, de receita, poesia, poema, fábulas. Eu pegava aquilo ali e levava para a sala de aula. Mas não dava tempo de usar outras coisas, porque senão eu ia ficar muito atrasada no meu cronograma.

Eu não fico presa só nas duas aulas de literatura, quando tem português, quando tem matemática, o que dá para fazer uma junção, eu continuo porque a oralidade, a compreensão textual, ela vai muito além só dos dois horários, um dia da semana. Usamos de forma global.

O ano passado eu fiz o projeto de **sacola viajante** com eles.

Eles levavam para casa e cada um levava um?

Sim. Eu fazia o sorteio, aí na semana seguinte quem fazia o sorteio era o aluno que tinha sido sorteado.

Então era um livro só, uma criança por semana?

Sim. Na verdade, como eu fiz do segundo semestre para a frente, eu não fiz uma por semana, senão não ia dar tempo. Eu fiz nos intervalos dos meus módulos, que aí o aluno tinha como levar, que ter tempo de ler em casa com os pais e fazer o trabalho que eu tinha pedido e apresentar para a turma na volta. Então eu fazia dois na semana, se eu não me engano, acho que era uma segunda e um na quinta, ou na segunda e na sexta. Algo assim. Que tinha um espaço de tempo.

E esse trabalho como que era? Você falou que o aluno levava para casa e fazia o trabalho que você pedia, o que era este trabalho?

Quando saía com ele o sorteio e eu tinha o meu módulo de ficar fora da sala, eu pedia licença para a professora, levava o aluno comigo para a biblioteca e aí eu e ele íamos olhar os livros, e aí ele escolhia o livro que ele tinha vontade, que ele queria, eu olhava, fazia uma pré seleção, se era um livro apropriado, não muito extenso, infantil mesmo, para ele...Aí dava tudo certo, algum livro que não era repetido, outra criança que já tinha lido, já tinha feito trabalhinho, aí eu entregava para ele junto da sacola. E na sacola tinha o envelope com essa ficha de leitura. Então lá tinha perguntando nome da história, nome do autor, desenho da parte que mais tinha gostado, se ele tinha gostado daquela história, quem tinha lido para ele, em qual parte da casa tinha lido. Perguntas assim mais simples, e de marcação, e de colorir e desenhar, que era uma atividade assim que o aluno conseguiria fazer sozinho, mais autonomia porque são crianças pequenas e eu pedia um registro ou por meio de desenho, ou por meio de foto, dele com a história, dele com a sacola viajante. Aí foi trazido um monte de trabalhos lindos, que juntamos no final do ano, encadernamos e eu deixei para apreciação dos pais e de toda a comunidade escolar. Só que aí na volta do livro ele também fazia essa apresentação para os colegas de sala: “Olha, levei esse livro aqui”, ele chama tal, aí abria a página que ele tinha gostado...Aí eu perguntava para ele o que estava acontecendo naquela página, perguntava qual a imagem que estava ali, perguntava “você sabe ler este trechinho?” Aí ele falava sei, ou não. Aí ele lia ou ele falava o desenho é sobre tal coisa que tá acontecendo aqui na história, e aí a parte que eles mais amavam, porque eles mostravam a foto de como que tinha sido lá na casa dele, aí mostrava para todos os colegas e pronto! Era questão de cinco a dez minutinhos.

Na escola que você trabalha, como era o perfil social dos alunos? É classe média?

Não. É comunidade carente. Só que eu tive muita sorte, tanto o ano passado quanto este ano, porque todos os pais das famílias são muito preocupados, são pais trabalhadores preocupados com a educação dos filhos.

Eu perguntei por causa das fotos, não é toda família que consegue....

Não, assim: por incrível que pareça, minha sala o ano passado estava com vinte e cinco alunos, não era uma turma muito cheia. Mas assim, só uma aluna que não fez e dois alunos, que por faltar demais, sempre que eram sorteados não estavam presentes, e aí chegou no final do ano já não tinha mais tempo para ir, e eles também numa maioria das vezes estavam faltosos. Então ficou esta que não fez, mesmo indo para casa, e eu tive até que cobrar a família para devolver a sacola, para devolver o livro. Ficou umas duas semanas preso esse material, mas voltou, deu certo. E esses dois alunos que eram muito faltosos, mas o restante da sala, todos fizeram. Mas eu vejo que a adesão foi boa.

Jasmim: Faço contação de história com eles. Eu manuseio o livro, conto a história, aí eu passo para eles olharem as imagens. E tem outros momentos que eu entrego o livro para eles. Eles ainda não sabem ler, eles mesmos falam que não sabem ler, mas eu explico que tem outros tipos de leitura indicando para olharem as imagens, o que está acontecendo. E também tem alguns livros sem escrita, eu procuro levar alguns para eles. Quando chega no meio do ano aí eu já vou conseguir, porque eles já tem mais bagagem.

Eles adoram esta parte alguns são um pouco retraídos por falta de experiência, parece que nunca ninguém leu para eles antes, mas aos poucos eles vão se soltando.

Você teve alguma experiência anterior de utilização da literatura para crianças no processo de apropriação da língua escrita? Se sim, fale um pouco sobre ela(s).

Teve essa da sacola literária. No começo eu senti um pouco de resistência das famílias que falavam que não tinham muito tempo de ler e tudo mais. Aí eu fui incentivando os alunos. Comprei o bichinho de pelúcia que eu falei que era o mascote da turma, aí eles passaram a levar: eles levavam para casa. Falei que ele precisava ouvir histórias, que eles precisavam ter cuidado com o bichinho. Foi onde eles começaram a cobrar das famílias, aí eu comecei a ter um retorno melhor. Mas mesmo assim eu sempre procurava fazer de forma simples, para eles lerem, fazer um desenho e depois contar na sala de aula. Cada semana um levava. Depois algumas mães me mandavam fotos do momento, comecei a ter alguns feedbacks que a relação deles ficou melhor que eles ficaram mais próximos. Mas eram crianças de segundo ano que eu estava trabalhando, neste caso eles mesmos já liam e as famílias vinham me falar surpresas que eles não sabiam que as crianças já estavam lendo.

Então, mas este ano eu acho que eles vão precisar mais das famílias porque eles são mais dependentes né vamos ver como vai ser eu vou começar em abril.

Como é o projeto da sacola literária? Como é o retorno?

Cada semana é uma criança que leva, cada criança é um livro diferente. Aí ele leva o caderno de registro onde ele vai registrar o título e o autor e o desenho da parte que ele mais gostou. E aí ele traz esse caderno e conta para os outros alunos qual foi a história. Já tive alunos que rasgaram o livro, outro que o cachorro comeu o livro... no começo foi bem difícil, e depois também já tive outros feedbacks bem legais, que a família realmente ficou engajada. E aí deu certo. Aí vamos fazendo um rodízio quando o livro volta passando para outras crianças até todos os livros passarem por todas elas.

Funciona assim: cada semana uma criança leva o livro na sacola. Quando o livro volta, outra criança pode pegar. Eu disponibilizo vários livros para eles levarem, independente da sacola. Mas só que eles que estão com a leitura avançada que tem esse interesse.

Girassol: Uso diariamente, tanto na leitura deleite, eu gosto muito de dar um textinho com significado, mesmo que seja para caligrafia deles, no quadro. Então eu gosto de colocar no quadro um poeminha, uma música... não a leitura deleite, porque a leitura deleite é para deleitar mesmo, pra ele se divertir com aquele momento, pra ele dar risada. Às vezes eu chamo menino lá na frente e peço para imitar o personagem tal, como você acha que ele é?

Na verdade, esta questão de ler e conhecer textos é diária. Jamais eu vou para a sala de aula com planejamento sem leitura.

Você teve alguma experiência anterior de utilização da literatura para crianças no processo de apropriação da linguagem escrita? Se sim, fale um pouco sobre ela(s).

Não. Acho que de uns dois anos para cá que eu tenho essa consciência melhor. Acho que vamos ficando mais velha e se tornando mais responsável e mais reflexiva do seu trabalho.

Violeta: Na verdade, não de livros literários. No próprio livro que nós trabalhamos, tem um textinho com a questão literária. Então eu vou aproveitar, mas de pegar livros, **só nestes dois momentos, tanto da sacola, quanto da caixa.**

Você teve alguma experiência anterior de utilização da literatura para crianças no processo de apropriação da linguagem escrita? Se sim, fale um pouco sobre ela(s).

Sim, na verdade esse Livro Viajante eu já tinha feito ele e fiz também quando eu trabalhava de pedagoga. Na época, na ONG que eu te falei. Só que na ONG eu fiz com crianças do G3 e primeiro período na educação infantil.

Tulipa: Sempre. Por exemplo, sequência didática de um livro. Este da Páscoa mesmo dava para fazer uma sequência didática usando o tema Páscoa. Aí poderia utilizar este livro e fazer uma sequência didática por escrito, trabalhando dentro da alfabetização.

Como utiliza os livros de literatura nas suas aulas?

Sempre que tem um projeto específico que dá para utilizar o livro, eu uso. Ontem eu fui trabalhar com eles sobre o tema da Páscoa, eu trabalhei o livro O coelho que não era de Páscoa. Então sempre que eu conheço um livro dentro do tema, eu gosto de levar.

Este da Páscoa é meu livro, pessoal. Eu mesma contei a história, fiz as perguntas oralmente e depois eles desenharam. Aí eu perguntei e eles fizeram um relato de como comemoram a Páscoa nas suas casa, qual o sentido da Páscoa na família deles e depois nós fizemos um registro no caderno, uma ilustração, não foi escrito, foi só um trabalho oral mesmo [...] e temos a disciplina literatura, sempre gosto de trabalhar os gêneros textuais, e dentro dos gêneros, por exemplo, se for trabalhar receita culinária, por exemplo, eu peço para quem puder levar uma receita de casa. E aí comentamos como é aquela receita, como eles usam, se é um prato especial, eu gosto de sempre ampliar. Não só trabalhar por trabalhar. Explorar bastante.

Lírio: Eu sempre fui R1, então eu nunca trabalhei com esse conteúdo. No passado, este conteúdo não ficava com a professora regente, tinha uma professora que trabalhava só ele.

Eu achei na verdade que foi muito rico passar isso para nós, eu te falo porque trabalhamos outros conteúdos da língua portuguesa, te dá mais suporte pedagógico. E antes não, antes esses conteúdos ficavam por conta de outra professora. As nossas aulas de português às vezes não eram suficientes. E aí eu acho que ela veio para complementar o que temos feito na língua portuguesa. Muitas professoras aqui não trabalham separado como eu separo, mas acaba que aí pega um texto ou outro e coloca na aula, e eu gosto de trabalhar separado, porque eu acho que é uma maneira de dar uma ênfase maior para literatura. E como fala de manifestação de linguagem, eu gosto de trabalhar outras coisas além de livro, que é música, a própria libras que eu estou aprendendo e que eu passo para os alunos. Às vezes eu deixo um momento na aula de linguagem e literatura para trabalhar com eles as libras, eu acho que pode acontecer de vir a ter um coleguinha com surdez, então acho que o mínimo é ele saber em cumprimentar, chamar para brincar. Então eu acho que é um momento que eu posso fazer isso também é uma forma de manifestação. A Libras, então eu ensino para eles animais, frutas, roupas, o bom dia, boa tarde, alguma coisinha assim básica, que eles adoram. E é isso, mas eu gosto muito de fantasia, de vestir de bruxa, de vestir de fada, para trabalhar com eles a literatura, fazer algo diferente. E eu acho que assim, se fosse ela junto com português, acaba que fica só ali no livro caderno, no livro caderno, então eu gosto que seja separado, pra mim eu acho interessante a literatura e linguagem ser separado, porque acaba que eu faço algo mais interessante pra eles. Pra desenvolver mesmo esse gosto.

[...] O que procuramos fazer para terem contato com o livro, levar o livro para a casa, é assim, fazer aquela **sacola viajante**, você deve conhecer. Eu gosto de fazer, faço aquela sacolinha, ponho o livro, cada dia uma criança leva. Aí no dia seguinte ele mostra o desenho que ele fez sobre a parte que ele gostou, mostra um pouquinho para os colegas sobre a história e sobre o que ele gostou...

[...] Geralmente eu gosto de fazer trabalho em dupla, porque quando tem algum coleguinha que não está lendo, lê um para o outro. Eu incentivo muito fazer a leitura de imagens também, e às vezes tem algum título que eu sei que tem aqui, que eu gosto de trabalhar, vou te dar um exemplo: quero trabalhar o gênero textual convite, aí eu tenho aqui aquela história "A Viviana, a rainha do pijama", uma historinha que eu adoro! A Viviana ela manda convite para a bicharada toda falando que vai haver uma festa do pijama. Então ela manda esses convites. E aí eu gosto de aproveitar essa história, leio com eles, a história é divertida, eles gostam, e depois eu vou confeccionar um convite, para quem que você queria mandar, o que é que deve ter no convite, então eu gosto muito destas partes do livro, para trabalhar. Vamos vai fazer uma festinha do pijama, o que é que vai ter na festinha de comer? E aí? Vamos fazer então coxinhas, salgadinhos, quantas coxinhas? Quantas empadinhas? Aí eu vou para a lousa, crio uma situação problema, aí eu gosto de aproveitar também que tem vários animais na história, o que tem naquela história de ser vivo? Que que tem de ser não vivo? Aí eu gosto também de fazer a ficha técnica do animal. Por exemplo, o pinguim, é um animal que tem a cobertura do corpo como? Ele voa, ele não voa, ele nasce da barriga da mãe, não é através de ovos? Então aproveitamos para dar uma trabalhada em outros conteúdos, que esteja de acordo com o ano escolar. Assim, eu dei um exemplo da Viviana, a rainha do pijama. Tem vários livrinhos aqui que dá para trabalhar desta maneira. Tem um livrinho

que chama “Aconteceu com a margarida”, que eu gosto muito de trabalhar com eles aqui, que fala sobre a germinação. Tem um também que é a história da sementinha, que eu gosto muito também. Eu trabalho muito com livros, eu gosto muito. Eu gosto muito de utilizar eles para iniciar algo que eu queira trabalhar.

Uso na alfabetização e também para trabalhar outros temas. Principalmente questão de bullying, de relação entre coleguinhas, questão de diversidade cultural, de raça, de etnia. Tem muitos livros bons, “O cabelo de Lelê”, eu gosto muito. Gosto também de criar momentos, por exemplo, uma coisa que eu gosto de fazer pelo menos uma vez a cada semestre é piquenique literário. Aí esse dia eu trago assim, aqui na frente da escola tem uma área verde, um jardinzinho, aí eu trago uns edredons, umas colchas grandes, aí pego os livrinhos e coloco disponível para eles nas cestinhas, aí fazemos um lanchinho saudável, eu peço para os pais mandarem nesse dia um lanchinho diferente, saudável, tem que ser individual, porque na rede não pode mais fazer o lanche coletivo devido a alergias, alguma coisa que a criança tem que possa dar algum problema, então cada um traz o seu. Fazemos o bilhetezinho pedindo para trazer algo saudável, para trabalhar esta questão da alimentação, e o piquenique, de ser um momento de lazer, um momento saudável, né? E aí eles se deitam ali na grama, cada um pega um livrinho. E aí tem uns que ficam meios desesperados: “tia, mas eu não sei ler”, mas eu vou ler para você, ou então: “leia com seu coleguinha”, ou então “leia as imagens e me conta o que você acha que tem nesta história?”.

Então eu gosto de trabalhar o piquenique literário, gosto de trabalhar a sacola, e a leitura deleite, que eu faço na sala no início ou finalzinho da aula, e dependendo do dia, de acordo com a demanda da escola, levo para debaixo de uma árvore, para o jardim ou mesmo na biblioteca, aí eu vejo o espaço que está disponível.

Margarida: Esse ano eu já trabalhei aquele livro do Marcelo Marmelo Martelo. Então eu levei esse livro pra sala, tivemos uma leitura. Aí eu contei a história primeiro para eles, uma história para deleite mesmo.

Aí na outra semana eu contei a história pra eles, passei para cada um olhar, cada um olhou, falou do que gostou aí depois dessa história eu puxei pra alfabetização. Eu dei uma atividade pra eles puxando, né, para questão da alfabetização, com uma ilustração.

Essa foi uma atividade de registro no caderno, nome do livro, nome do autor, aí trabalhando o personagem da história, qual o nome dele, qual letra que começa, qual letra que termina, quantas letras tem o nome dele, e depois uma ilustração.

Orquídea: Na minha sala de aula eu fiz uma caixinha da leitura. Porque a sala é minúscula e eu divido com a outra professora da manhã, minha intenção era fazer um tipo de suporte que tem, então a criança visualiza mais facilmente, e entre uma atividade e outra, é claro que tem a que termina mais rápido, mas eu não tenho. Então eu fiz uma caixinha bonitinha, decorada, aí as crianças, quanto tem essa possibilidade, elas olham o livro, leem. Eu tenho uma criança com autismo que ele é apaixonado por historinha, e aí ontem ele escolheu o livro do João e o pé de feijão. eu estava até sem profissional de apoio, mas aí eu, no final da aula deixei a turma lendo e aí eu fui ler para ele. E ele: “de novo, lê de novo”.

E tem alguma outra atividade que você faz com literatura com eles, além desta caixinha, na sala de aula?

Contaçõ usando fantoches, palitoches, outros recursos concretos, como por exemplo aquela A casa sonolenta, eu utilizei balões, para poder contar cada personagem num balãozinho.

Então, semanalmente nós temos duas aulas de Literatura e Linguagem. Então eu procuro trazer, mas confesso que não é sempre que dá. Não é simples eu tenho duas crianças com TEA na sala, alguns ainda com investigação sem laudo fechado, e eu tenho um profissional de apoio. Então, esses dois, um não suporta barulho, ele tem alta sensibilidade a barulho, e o outro ama barulho e ele faz barulho o dia inteiro, ele toca bateria, ama. Ele pega uma regrinha e fica a aula inteira, de vez em quando ele desregula, estereotipia, a mãe me explicou. Então eu tenho que chamá-lo: G..., olha aqui (chamar a atenção para outra coisa). Então eu te confesso que as aulas são bem turbulentas, até o momento, até as crianças adaptarem, tem esses novos que chegaram que não tem laudo fechado mas tem muita indicação, tem horas que a profissional de apoio tem que sair com o outro que é intolerante a ruídos, para ele acalmar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8 - As bibliotecas das escolas

Rosa: Na biblioteca que atuo não posso levar as crianças, pois a biblioteca está cedida para o fortalecimento, não sei se você já ouviu falar... O fortalecimento ele está junto com o **Pacto** pela alfabetização, que veio depois da pandemia, que tem como objetivo ajudar os alunos de terceiro quarto e quinto ano que estão com grave falta

de aprendizado, que não conseguiram ainda alfabetizar. Então, de segunda a quinta, a biblioteca fica para essa professora trabalhar com a turma dela, porque na nossa escola, não sei em outras escolas, mas na nossa escola não tem espaço para aquilo, os espaços são bem contados. Por isso eu levava um por um para biblioteca no horário do meu módulo para escolher o livro que levaria na sacola. Bem antes de começar a desenvolver este trabalho, este projeto, eu os levei no dia de módulo dela, levei a turma inteira. Aí a gente se sentou na biblioteca, mostrei a biblioteca inteira, expliquei o que ia acontecer. Então assim, no dia que ela não estava na escola e não ia ter de ter outra turma lá eu levei eles para ter este contato com a biblioteca. Mostrar os livros, mostrar onde ficava gibi, que a gente ia vir uma vez por semana para escolher estes livros e eles iam levar para casa. Vamos assinar lá e levar para casa. Mas assim, foi a única vez que eu consegui, porque não dá, não dá. O ambiente é usado.

O que eu percebi que fazia falta foi justamente o que eu fiz, aí eu fiz este projeto, mas era somente de as crianças levarem os livros aí o desenvolvi esse projeto, que era só eu na escola que fazia e daí eu levava para sala de aula. Eu tinha outras colegas do primeiro ano, passei o mesmo projeto, expliquei como eu faria, perguntei se elas não tinham interesse, porque podíamos fazer junto, porque a biblioteca é grande. Tem livro para todo mundo, então daria para ser feito de forma conjunta. Mas, não sei, eu trabalho de uma forma, outras colegas trabalham de outra. As vezes eu foco numas coisas que tem menos importância para outras, não sei. Eu sei que eu fiz porque eu sentia falta de levar aquele livro para casa, da criança ter o gosto pela leitura, e não ser apenas o tem que ler, tem que ler tal livro! Não. Aprender a ler porque gosta de ler: gosta de ler um gibi, gosta de ler uma história infantil...

Jasmim: Possui, mas não tem bibliotecário à tarde. Acho que só tem de manhã. E eu trabalho à tarde.

Eu vim de outra escola, comecei nesta este ano, mas na outra também não tinha bibliotecária, mas a biblioteca era um pouco mais organizada, então eu já estava habituada. Então eu estou usando os meus livros que tenho em casa para dar as aulinhas.

Girassol: Tem, mas não funciona. Eu sou bem chata, na verdade. Eu reclamo de tudo. E uma das minhas reclamações é essa, a falta da nossa biblioteca. Por quê? Porque a nossa biblioteca virou uma sala de reforço. Isso me deixou extremamente triste e desanimada, porque eles vão tirando as coisas boas. Porque a biblioteca é um lugar gostoso, é um lugar gostoso: “hoje nós vamos à biblioteca!”, e isto faz com que a criança se interesse, só dela olhar aquela quantidade de livros, nossa, isso aguça! Porque eu quando era criança, meu sonho era ir para a biblioteca. Então eu penso que está fazendo muita falta.

Violeta: Sim, lá tem vários livros. Tem livros clássicos... na verdade, a biblioteca da escola este ano está sendo utilizada para aquele projeto que eu te falei, o PFA. Então este espaço está sendo utilizado para alfabetização, então eu não levo os meninos para lá, eu só pego os livros.

Mas a biblioteca tem uma quantidade boa de livros, sim. Gostaria que tivesse mais voltados para o processo de alfabetização, mais **com caixa alta, com as letras maiores, livros maiores. Fosse bem assim, maiores, e que ajudassem o processo de alfabetização.**

As crianças só acessam os livros da escola na sala de aula, quando você faz uma atividade direcionada? Elas não têm acesso à biblioteca? Se uma criança, por exemplo, quiser ir à biblioteca e pegar um livro, não pode?

Não. Ainda não, por que não tem bibliotecário mais (a Prefeitura retirou os bibliotecários de todas as escolas, isto é uma queixa, se não me engano, retirou desde 2018), não tem alguém para te falar “este livro tem” ou “este livro não tem”. E como a biblioteca está sendo utilizada para o projeto, este cantinho da leitura que está sendo utilizado. Mas temos total acesso à biblioteca, só não tem como fazer este gerenciamento dos alunos irem até a biblioteca porque não tem profissionais para ajudá-los a pegar o livro que ele deseja. Não tem profissional de apoio para isto.

Tulipa: Tem, eu utilizo. Agora, inclusive esta semana, segunda-feira eu iniciei com eles um projeto de literatura. Eles pegam um livro por semana na biblioteca. Aí a turma leva o livro para casa, o mesmo livro pra turma toda. Cada um leva o seu. Aí eu iniciei com a ficha de registro, neste primeiro momento foi só o nome do livro, e pedi para ilustrar, fazer uma ilustração. Aí aos poucos eu vou ampliando, para eles conhecerem o livro, onde é que está o nome do autor, o ilustrador, editora, tudo isto. Aí eu vou aumentando o grau de dificuldade. Este exemplar é por uma semana, na próxima segunda já troca por outro.

Lírio: Estou na biblioteca. Há alguns anos, quando comecei a trabalhar aqui, a biblioteca funcionava melhor, porque tinha um profissional que ficava na biblioteca. Então os livros eram catalogados, ela tinha um conhecimento maior do que se tinha ali na biblioteca, o que não tinha. Aquela coisa que no dia a dia da escola não dá tempo de fazer. Eu conheço muita coisa que tem na biblioteca porque eu estou na escola já há doze anos,

então eu sei muito o que tem. O professor que chegou agora já não. Então eu sinto muito a falta deste profissional, que foi tirado de nós, isto nas escolas da rede municipal, não tem mais o profissional específico para trabalhar na biblioteca. Então tinha aquela troca de livros semanalmente, que a gente mandava os meninos lá, eles faziam empréstimo, liam naquela semana, devolviam na próxima semana, funcionava muito bem. Às vezes tinha alguma ação, que ela fazia uma dramatização com as crianças. A gente levava, dividia em horários por turmas, e nós, professores R1, levava naquele momento, tinha uma gravação, alguma leitura deleite ali para as crianças, um ambiente mais acolhedor. Então perdeu-se isto quando tirou este profissional que ficava somente por conta da biblioteca. Então estes momentos, fazemos hoje em dia, mas aí é mais burocratizado. Tem que fazer o agendamento, esta questão do empréstimo dos livros, que aí não tem jeito de fazer mais, isto é o tipo de coisa que dá para continuar fazendo, as visitas à biblioteca ficaram mais escassas.

E também tem aquele momento no início do ano que chegam os livros didáticos da escola toda, e não se tem onde guardar. Aí a biblioteca fica meio inutilizada neste momento até que faça a entrega dos livros. Vira depósito.

Então agora eles entregaram os livros todos e a biblioteca já fica mais livre, tem um espaço aqui com mesas, com projetor, para vir para cá e fazer um momento com as crianças. Acho que do jeito que foi organizado aqui, vamos aproveitar mais com as crianças, o espaço da biblioteca.

Margarida: Tem esse espaço, é denominado biblioteca, mas na verdade ele não é uma biblioteca, é um depósito de livros. Então assim, o ano passado e esse ano continua muita bagunça: livros didáticos que chegam na escola e ficam lá empilhados até conseguir entregar, livros que às vezes as crianças devolvem vão ficando lá empilhados.

A parte dos livros de literatura ficam em estantes, o ano passado começou uma organização e não foi finalizada. E pra usar esses espaço atualmente está impossível, porque quase não tem lugar nem pra passar.

E não tem um funcionário que é responsável, então a gestão, ela busca os profissionais que estão ociosos pra ajudar nessa organização desses espaços, mas é um trabalho de formiguinha, né?

Cada dia, uma vez na semana, vai uma pessoa lá, faz um pouquinho, e é assim: por enquanto está dessa forma.

Orquídea: No passado, porque meus filhos estudaram lá, tinha biblioteca, pegavam emprestado, e tinha este momento. Agora lá atualmente não tem, tem esse espaço mas não está sendo explorado como deveria.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 - Acesso e conhecimento do acervo literário

Rosa: Isso aí eu já não saberia te responder. É uma coisa que eu nunca parei para pensar se a escola dá essa disponibilidade para os alunos. Eu acredito que os mais velhos de quarto e quinto ano tenham mais acesso, já os pequeninhos não. Os pequeninhos foi por meu intermédio. Eu me responsabilizava por aquele livro que ele levava, eu assinava e eu tinha que dar baixa na semana seguinte e devolver aquele livro para biblioteca. Porque lá não tem bibliotecário, é um funcionário oficial administrativo que às vezes ficava lá organizando um livro ou outro. E até pouco tempo atrás nem tinha este oficial administrativo, quando chegou para a escola, que estava com falta, eles colocaram ele nessa função de organizar os livros, organizar para a entrega, entrega e retirada.

Você não sabe se ele tem um horário fixo na biblioteca? De atendimento aos alunos? De tal a tal hora no período da manhã ou da tarde.

Não, não sei, mas eu sei que eu vejo sempre um dos meninos lá. De manhã é um rapaz e a tarde é um outro. Nem sempre ele tá lá o tempo inteiro, às vezes ele também tá na secretaria, mas eu o vejo uma grande parte ele lá. Colocaram um computador para ele lá na biblioteca e eu o vejo fazendo as funções dele. Mas eu nunca fui a fundo para saber.

Jasmim: Mas você nunca usa a biblioteca ou usa sem o bibliotecário?

Tem uma professora que abre a biblioteca para nós e eu, nos meus horários de módulo, **tenho ido à biblioteca para ver se eu consigo separar alguns livros.**

Nós estamos com um projetinho de literatura para levar alguns livros para as famílias lerem para as crianças, então eu preciso separar alguns livros para este projeto.

Girassol: Tem sim, tem um material disponível. Até o ano passado chegou inclusive os kits literários em boa quantidade de cada um daquele exemplar, não vinha só um. Teve até um dia na escola que desenvolvemos a parada literária, porque aí fizeram vários cantinhos dentro da escola, um movimento. Mas foi um dia só, não tem esta continuidade dia a dia.

E as crianças, acessam os livros de literatura da escola? Caso positivo, explique como ocorre e com qual frequência. Se não, explique os motivos.

Só na sala de aula, porque na biblioteca, no momento não, porque não tem uma pessoa para acompanhar, essa entrega, essa devolução. Escola é um espaço que não dá tempo... às vezes o pai e a mãe acham que a criança fica muito tempo na escola, mas não é. Quando eu vejo, até eles falam: “Tia, não é possível que já vai dar a hora de ir embora!”

E eu fico feliz com isto, sinal de que minha aula está sendo gostosa.

Violeta:

Olha, se todas as salas pegarem para fazer tipo uma caixa de leitura, acredito que não, porque são livros diferenciados. Como tem um primeiro ano, então é suficiente. Tenho 21 alunos, é a turma mais cheia da escola.

Os livros da caixa de leitura são seus ou da biblioteca da escola?

São da biblioteca da escola.

Tulipa: *E lá na escola tem livros suficientes para todos levarem e trocarem todas as semanas, o ano inteiro?* Tem.

A organização da biblioteca é boa? Se você pedir tal livro ele já sabe onde está?

Como ele não tem muita experiência, ele vai me ajudar, mas é organizado por ordem alfabética, por temas, o que é literatura infantil, o que é livro pedagógico, livro para o professor, pra ele fazer uma consulta.

E as crianças, acessam os livros de literatura da escola? Caso positivo, explique como ocorre e com qual frequência. Se não, explique os motivos.

Podem sim. Podemos ir, mas tem um projeto lá, projeto de alfabetização daquelas crianças a partir do terceiro ano que não estão alfabetizadas. Como não tem uma sala específica, a professora utiliza a biblioteca. Aí eu posso usar só no dia do módulo dela. Eu e as outras, mas geralmente não vão todas. Aí no horário de módulo nós agendamos, pode ser com este assistente administrativo que fica lá. Tal horário eu posso trazer meus alunos para a biblioteca.

Este ano eu não fiz ainda, mas nos anteriores sim. Geralmente eu gosto de levar quando vou usar o dicionário. Também para mostrar a organização dos livros, a ordem alfabética. Eu já mostro como é a organização em ordem alfabética, porque aí é uma maneira deles entenderem como vem a ordem no dicionário.

Lírio: Aquilo que eu te falei. Como eu já conheço, eu venho (à biblioteca), mexo, acho. Aproveitamos o módulo, selecionamos o material. Tem alguns livros aqui que a gente tem assim ó, o conjunto que dá para a turma toda. Esse aqui por exemplo, dá para trabalhar com a turma toda, tem um para cada um, vem 30 geralmente, e eu estou com 28, que é o número máximo que conseguimos por causa do tamanho da sala de primeiro ao terceiro ano. Lá nas outras salas da escola, que são maiores, lá vai até uns 32.

Então tem alguns títulos que tem um livrinho para cada um, que pode vir aqui, escolher um que já tem a ver com um tema que você já quer trabalhar, enfim, buscar e dar um para cada um, e deixar eles lerem.

Margarida: Eles ficam em prateleiras, mas tem um acervo bem grande de livros de literatura para trabalhar com os alunos. Não conseguimos usar o espaço da biblioteca, mas dentro da sala de aula podemos levar os livros e usar, e consegue desenvolver o trabalho.

E para isso você está esperando só eles se organizarem, mas é tranquilo se você quiser, no seu módulo você aproveitar esse espaço de tempo para você mexer com isso você consegue também, ou não?

Olha, eu preciso ver por que antes no início do ano eles disseram que eles estavam organizando, catalogando, mas não tem bibliotecário na escola, a pessoa que ocupava Esta função aposentou e não foi substituída E aí tem um rapaz da secretaria que é do administrativo que na medida do possível ele sai para poder organizar e catalogar isso aí. Só que até então ele estava totalmente envolvido nos livros didáticos, né? Entregar e fazer todo esse controle aí os livros do FNDE chegaram, alguns vieram com falta teve que fazer o pedido esperar chegar e a hora que terminar ele vai estar envolvido com os livros do pacto, então ele vai estar envolvido com tudo isso de novo, então o processo é bem lento como não tem alguém só para essa função. Então, é claro, se eu falar “eu preciso, não vai ser impedido não, mas às vezes eu vou precisar que ele vá me mostrar os que já estão ok. Não é que é impedido, mas é que está mexendo com os livros que não vão ficar na biblioteca, vão ser distribuídos, são os livros didáticos, não é de Literatura. Os de Literatura ele vai mexer depois que ele terminar com isto. Vai ficando pro fim.

E para além disso, tem material do Pacto. No material do Pacto toda semana tem uma história diferente esse ano nós ainda não trabalhamos este material do pacto, mas o ano passado toda semana tinha uma história. Segunda-feira era o dia que eu trazia pra eles a história, então tinha todo aquele processo ali, que história é hoje? qual animal? vamos descobrir que animal que é hoje? Porque cada semana é um animal diferente, com um som diferente, com uma letra diferente, um fonema diferente. E aí dentro desse fonema, dessa história, também dá pra trabalhar literatura. Porque cada história tem um enredo diferente, né?

Orquídea: *Você não acessa a biblioteca, não leva as crianças, não tem um dia que você pode levar, eles possam acessar. Ou tem?*

O ano passado foi impossível, não só por conta do cronograma, mas porque estava impossibilitado de fato mesmo, estava entulhado. Era impossível chegar lá e o espaço também estava sendo utilizado para um outro projeto que é a partir do terceiro ano, como se fosse um reforço para estas crianças que não foram alfabetizadas. E aí estava cheio de cadeira, de mesa, ficando impossível levar as crianças ali para ter um momento de pegar livro, de escolher, não tinha essa possibilidade. E esse ano, foi até a minha intenção, mas tivemos greve, e também estava entulhado, falta de espaço, porque a escola onde eu trabalho é bem pequenininha. E aí não teve essa possibilidade ainda não.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10 - Espaços e literários na escola além da biblioteca

Rosa: Eu vejo assim que a escola tenta, a escola tenta, aí vai de cada profissional, a escola tenta.

Jasmim: Não tem, mas eu fiz um espaço dentro da sala de aula para ter um cantinho da leitura. E quando eu quero explorar uma coisa nova, nós temos um cantinho fora da sala que eu procuro levar um forro bem grande, porque fica numa árvore numa sombra, onde eles adoram, aí eles ficam esperando a hora da história.

Sua escola possui livros de literatura? Caso positivo, explique se são em quantidade suficiente de acordo com o trabalho que realiza ou gostaria de realizar. Se ficam guardados.

Não. São poucos os livros e inclusive eles ficam num cantinho meio que abandonado, está meio à parte, está meio abandonada essa parte.

Girassol: Não, eu posso pegar na biblioteca e levar para sala de aula, mas não existe outro espaço. [...] Na zona rural, é um lugar muito gostoso, tem as árvores, tem as mesinhas lá fora, e eu até quero colocar isto no meu planejamento e um dia ir fazer uma leitura lá fora, porém a escola é de primeiro período ao quinto ano embaixo e em cima de sexto ao nono. Então é um fluxo muito grande de aluno, e isso incomoda um pouco. Eu sou bem chata para isto, o ano passado foi reclamação o ano todo, eu pedindo para minha diretora por causa de um bebedouro lá que me atrapalhava demais. Então eu, dentro da sala, chegavam os palavrões de tudo quanto é tipo, e este ano elas conseguiram dar uma controlada e eu mudei de sala. Então estou contando com este espaço de leitura e a sala de aula.

Eu tenho uns livro que sobraram do ano passado, do Pacto, que eram os mini livros, eu os destaco, distribuo para as crianças, ou outros livrinhos, mais fáceis de leitura e dou para eles, as vezes peço que leiam para mim. Eu tenho uma criança que lê fluente, interpreta, aí chamo para vir para minha mesa, fazer uma leitura, eu acho que isto estimula as outras crianças a quererem ler, porque de primeiro ninguém queria. Como esta mocinha agora quer ler, agora vários levantam a mãozinha. Então eu vou dar uma atividade no livro didático de matemática ou português, ou um pequeno textinho, teve um poeminha que todos queriam ler. Depois eu repito, para que todos entendam melhor a dicção.

[...] E hoje a diretora me deu uma notícia boa, porque nós ganhamos uns móveis, inclusive da Tok & Stok, mas não da loja, é um projeto que teve, que nem sabemos quem foi, fez o projeto, e doou estes móveis lindos, uma mesa lindíssima, cadeiras cor de rosa e umas estantes lindas, com livros maravilhosos que eu fiquei louca, um monte de coisa linda, fantástica, de encher os olhos, e aí não tinha lugar para estas coisas maravilhosas porque a biblioteca já estava toda tomada, pegaram um laboratório de informática e fez lá dentro. E eu encantei, fiquei encantada.

Porém, agora apareceu outro evento, outra coisa, foram colocando, fez sala de supervisão lá, e eu sei que tiraram. Sem nem as crianças usarem. Nunca usaram o espaço e eu era louca para usar o espaço com meus meninos e eu não consegui usar. E hoje ela me falou: gente, eu estou montando lá, estou dando um jeitinho, e vocês vão poder ir. Mas infelizmente a biblioteca não funciona, não tem bibliotecária, não tem uma pessoa para atender lá, porque assim, acho que motivação seria levar os livros para a casa. Se sumir, sujar, rasgar, perder, usou!!!

A biblioteca lá é um organizado desorganizado. Por quê? Não está separado por faixa etária, misturaram os livros todos, eu fui lá, eu ia pegar um módulo para organizar minha caixa, não consigo fazer isto. Eu acho que o segundo ano tem que ter uns livros menores, mais fáceis de leitura para ela se interessar por ele. Mas eu não consigo fazer isso...

Violeta: [...] temos outro espaço que tem uma salinha de leitura, que fizemos no laboratório. Fizemos no laboratório um espaço de leitura também. Lá tem alguns livros, então quando vou levar eles, levo para este espaço e não para a biblioteca.

Como é este espaço? Ele é pequeno, tem mesas?

Ele tem duas mesinhas, compridas, com 10 lugares, e outra com 4 lugares, tem alguns pufs e tem um tapete colorido, em volta da estante. É um cantinho bem aconchegante.

Tulipa: Este ano está praticamente começando agora. Fiz projetos nos anos anteriores [...] Então, a experiência depende da família. Eu até mando um recadinho. Aquele aluno que já está lendo, ele lê sozinho e responde a ficha. Aquele aluno que não está alfabetizado, eu peço para a família ler e auxiliar no registro. Aí eu peço para a família ler, a criança reconta a história e depois faz o registro. Aí nem sempre eles fazem não. Tem aquela turma que não responde. Mas na avaliação geral é positivo. A maioria da turma leva a resposta. E eu peço porque a escola disponibiliza os livros, levar por levar, eu acho que não tem um compromisso, não leva tão a sério como fazer o registro. Com o registro, eles vão ter o compromisso de toda semana eles fazerem a atividade do livro, é um compromisso que eles tem. É positivo, bastante positivo.

Como é seu acesso aos livros de literatura da escola?

Eu posso pedir para a pessoa que fica lá (que não é bibliotecário), é um assistente administrativo que fica na biblioteca, não tem a formação de bibliotecário, mas ele fica lá disponível. Aí qualquer exemplar que você quiser, qualquer horário, você pega com ele.

Lírio: Alguns anos atrás fizemos um curso, era um pacto pela alfabetização, chamado PNAIC, do governo federal. E aí eles mandaram para nossas salas para termos uma caixa, cheia de livros. Tem um exemplo aqui, eles mandaram pra nossa sala, vários tipos. E aí, de acordo com as idades. A caixa do segundo ano são livros mais finos, com menos escrita, com letra maiúscula, aí os livros do segundo ano, já tem a maiúscula e minúscula. Aí tem aqui na escola uma caixa desta pra cada sala, e eu tenho os meus, com títulos que eu acho interessante, por exemplo, eles adoram aquela história do Pum, do cachorro que chama Pum, então eu a comprei, porque os meninos gostam muito. Também tem aquelas do Itaú, aquela época que eles enviavam alguns títulos para nós, então eu também tenho. Tem alguns autores clássicos que eu gosto muito, tipo Cecília Meireles, o Ziraldo, e aí nós temos, mas o que faz muito sucesso mesmo, que eles adoram, são os gibis. Tem alguns gibis. Os gibis os prendem bastante. E eu não sei se aquela impressão que eles tem de você ler um balão, acabou aquele balão, tem outro. É como se a leitura fosse mais pausada, não sei se dá ideia pra eles que estão lendo menos. Eles olham o livro e falam “Ah, tia, tem muita coisa escrita”. Aí eu não sei se é isto, eles gostam muito. E eu acho que é o humor, que vem ali. A linguagem também é uma linguagem que está de acordo pra idade deles, e eles gostam muito, Turma da Mônica, Menino Maluquinho, gostam muito.

Aí tem alguns títulos que eu gosto muito, que não abro mão ter, que eu gosto de ter na sala de aula. Por exemplo: Chapeuzinho Amarelo, O menino Azul, este da Viviana rainha do pijama eu adoro. Tem aquele, O amigo do Rei da Ruth Rocha, Piquenique do Catapimba eu adoro, da Ruth Rocha. Então, estes títulos que eu já li, que eu gosto muito, e às vezes, essas editoras também, tem umas editoras que eu gosto muito, aquela Brinque-Book, tem uns livrinhos com umas histórias muito boas. E aí quando eu não encontro, geralmente eu coloco em slide, uma história muito boa assim, para eu mostrar pra eles, eu sei que isto não pode ser feito, não é certo, mas eu coloco. Ou então eu acho na internet, no youtube alguma narração, que eu acho interessante, eu coloco pra eles.

[...] a leitura deleite, que eu faço na sala no início ou finalzinho da aula, e dependendo do dia, de acordo com a demanda da escola, levo para debaixo de uma árvore, para o jardim ou mesmo na biblioteca, aí eu vejo o espaço que está disponível.

Na sala de aula **eu comprei um cantinho da leitura, que é um suporte que tem os bolsos de plástico.**

Aí é assim, no momento que terminou a tarefa, ao invés de conversar ou de atrapalhar o coleguinha, pode ir lá e pegar um livrinho. Só que esse aí eles demoram a se acostumar com eles. Porque no início, eles querem fazer a tarefa muito rápida, as vezes mal feita, faz correndo para poder pegar o livrinho, outros pegam e não leem, só vê a capa e troca, aí começa levantar toda hora pra trocar. Aí eu tenho que ter um jogo de cintura, bom senso, aos poucos vamos conhecendo os alunos também, pra gente saber...As vezes eles falam: “Tia, posso trocar?” Não deu tempo de você ler ainda, espera um pouquinho. Centra, olha o tanto que este livro é interessante, daqui a pouco você volta e pega outro. E depois que eles se acostumam, fica muito bom. ME ajuda muito este cantinho

da leitura, principalmente com esses alunos que terminam a tarefa muito rápido, que estão com a leitura e compreensão boa, isso aí é um aliado, o cantinho da leitura na sala de aula.

Margarida: Não, aí fica por conta de cada professor; eu busco trabalhar nesse dia da disciplina, eu planejo minha aula e após eu ter trabalhado aquele conteúdo, ministrado minha aula, eu levo para as crianças gibis, leituras, livros meus que eu tenho para que eu possa para que eles possam manusear. Aí eu conto uma história, e aí durante a semana vamos conversando sobre a história contada.

As crianças têm acesso à biblioteca para levarem livros para casa?

O ano passado mesmo eles não levaram porque é uma escola de periferia, vamos dizer assim. Então até mesmo o livro que usamos do Pacto e o caderno, deixamos na escola porque normalmente eles não trazem de volta pra escola, porque perde, some, rasga e desde o ano passado optamos por não deixar levar. Eles não levam o caderno de sala, não levam os livros que a gente usa todos os dias na escola e livros literários. A gente não deixa.

O que eles têm conseguido levar são aqueles mini livros. Não são histórias literárias, são livrinhos que tem uma historiazinha relacionada ao fonema e aí eles conseguem ler e colorir o livrinho. Esse é o único que o ano passado eu trabalhei para eles levarem para casa.

Como é seu acesso aos livros de literatura da escola? Sua escola possui livros de literatura? Esses livros que você usa, que pôs na caixinha, eles são da escola? Caso positivo, explique se são em quantidade suficiente de acordo com o trabalho que realiza ou gostaria de realizar. Se ficam guardados.

São da escola. Eu fiz uma seleção breve no final do ano passado, deixando coisas que eu acredito, pela forma de escrita, tamanho da letra, pelas imagens mais legais e aí eu coloquei. Mas eu pretendo trocar, eu estou esperando o pessoal organizar lá esse espaço, terminar de catalogar para gente poder ter esse acesso, as próprias crianças irem e eu mesma renovar esses livros lá dessa caixinha.

O ano passado chegaram os livros lindos, muito interessante de Literatura Infantil. E aí a diretora falou, colocou lá na mesa para a gente olhar. pensei: “Nossa que legal, vou pegar para ler. Quando eu fui procurar para ler, tamanha a bagunça que ninguém sabia onde foram parar esses livros. Aí a diretora falou: “não, é porque o Fulano está catalogando, está organizando”. Passou o ano e eu nunca tive acesso a esses livros, mas não é algo que é assim: “ah, não pode pegar”. Tudo que está lá na escola a gente pode falar que a gente entende que é um processo de organização. Se eu for lá tirar, eu vou desorganizar o trabalho do outro. Mas é claro que, se eventualmente eu tiver muito interessada num tipo de livro, ou eu quiser buscar lá, só que eu vou depender dele me acompanhar.

Orquídea: Esse ano que mudou a direção, ela separou um espaço lá mais diverso, lá tem de tudo, data show, um espacinho com alguns livros que estão sendo organizados, catalogados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11 - Projetos literários das escolas onde as professoras atuam

Rosa: Não, a ação que eu vi, assim, mais efetiva, que tivemos que fazer foi assim meio que: “Nós precisamos parar e fazer isto aqui”, foi o dia da parada literária. “Nós iremos fazer, vamos organizar, vamos fazer sarau, vamos fazer exposição, vamos fazer com todas as disciplinas, não só com os regentes.”

Esta parada literária envolveu até o nono ano, foi todas as modalidades, todas as disciplinas. Geral.

Jasmim: Não. Só esse projeto que eu fiz (cantinho da leitura na sala de aula) com a outra amiga que está no primeiro ano também, Para podermos levar a leitura para as famílias. E a sacola literária para eles poderem levar a leitura para as famílias, pelo menos por enquanto.

Girassol: A nossa diretora é professora de português, então ela ama isso. Então tudo o que você propõe, nessa área, ela topa na hora, ela ajuda, ela incentiva. Ela é motivadora. Às vezes fazemos umas coisas diferentes. A gente perdurou numa árvore palavras, depois frases, todo mundo participou. Depois penduramos livros nas árvores e as crianças iam lá participar.

E agora, estou fazendo planejamento semanal, mas estou esperando o material do Pacto. O Pacto às vezes me atrapalha um pouco.

Não tem dificuldade com as crianças, a dificuldade é com o sistema e com os pais.

Violeta: Eu acho assim, que da escola o que faz é esse cantinho que foi montado.

Os livros mais atrativos estão neste cantinho, então eles estão nestes espaços.

Eu acho assim, a escola montou esse espaço justamente para incentivar e cada horário iria uma sala, mas por enquanto ainda não estabeleceu. Então a gente faz assim: viu que não tem ninguém, eu vou lá. Mas eu sei que eles vão montar um horário num muralzinho.

[...]A nossa diretora é professora de português, então ela ama isso. Então tudo o que você propõe, nessa área, ela topa na hora, ela ajuda, ela incentiva. Ela é motivadora. As vezes a gente faz umas coisas diferentes. Nós penduramos numa árvore palavras, depois frases, todo mundo participou. Depois penduramos livros nas árvores e as crianças iam lá participar.

E agora, estou fazendo planejamento semanal, mas estou esperando o material do Pacto. O Pacto às vezes me atrapalha um pouco. Não tem dificuldade com as crianças, a dificuldade é com o sistema e com os pais.

No projeto do livro viajante, cada semana é um livro diferente?

Não, eu vou fazer o seguinte. Vou deixar um livro pelo menos duas semanas. Para poder ter duas visões da história. Aí um livro vai ficar duas semanas. Eu vou mandar na sexta e volta na segunda. Na segunda vem, e quando for o momento da aula de leitura na terça, é o momento que eles vão contar a história, que eles vão contar o que a mãe leu em casa. Contar para gente como é que foi, e a gente vai dar uma discutida, uma interpretação oral e depois vou bolar alguma estratégia de alfabetização dentro deste conteúdo do livro. Tipo: vamos trabalhar uma palavra, como é escrita? Vamos ver como se escreve esta palavra...quais os sons das letras...E tentar uma abordagem dentro da história do livro.

Esta palavra obedece a uma sequência didática?

Sim, a gente vai extrair uma palavra. Por exemplo, esta semana estamos trabalhando as vogais, seus sons, os encontros vocálicos. Então quando a gente for mandar o livro viajante, a gente retira uma palavra, vamos supor que seja a palavra CASA, ou ALFABETO (um livro que fala sobre o alfabeto). Aí pergunto: quais vogais temos nesta palavra? Qual o som do A? Qual a outra letra que não seja vogal, tem na palavra? Porque eu vou explorar, não é algo mecânico, vamos trabalhando todos os sons de cada letra do alfabeto. Por exemplo, na primeira semana, eu apresentei o som de cada letra do alfabeto. Depois eu voltei e fui sequencialmente focando nas vogais. Assim, quando eu coloco uma palavra no quadro, mesmo que a gente esteja focando mais as vogais neste início, eles já sabem os sons das outras letras, porque a gente já trabalhou nas primeiras semanas. Aí eu aproveito para lincar com outra palavra. Então eu não vou ter algo mecânico, que vai ser sempre a mesma abordagem, mas eu vou buscar palavras do texto que a medida que eu vejo que eles conseguem evoluir mais um pouquinho, eu vou puxando. Às vezes dá para tirar muita coisa.

Tulipa: Tem, tem sim. Este de levar para a casa, além da ficha, eu escolho alguns alunos para no finalzinho da aula, vou pedindo para alguém ler. Aí aqueles que não sabem, eu leio e peço a interpretação, o reconto.

Lírio: É o que eu te falei a respeito da biblioteca, que ela estava fechada sem o profissional para trabalhar. Muita coisa lá, estava servindo mais de depósito. Então a atual gestão deu uma reorganizada na nossa biblioteca, fez algumas melhorias. Mudou de sala, era uma sala pequena, apertada, passou para uma sala maior. E aí vai dar para gente utilizar bastante esse espaço, trazer as crianças, usar o datashow para colocar algum livro com animação, deixar eles manusearem os livros e os materiais que tem na biblioteca, além da gente continuar com a parada literária.

Margarida: Não tem, somente essa sacola literária, que é a proposta. E esse ano eu não sei se vai ter de novo mais a parada literária.

Orquídea: Então como eu te disse, do meu ponto de vista muito menos do que deveria. Porque isto exige do professor que tem interesse em trabalhar e que acha isso importante, um desgaste muito grande porque para você disponibilizar um tempo de qualidade, de deleite, porque aquela leitura deleite que também é importante, você tem que sacrificar alguma coisa.

Aí eu acho assim, que se as escolas, os diretores não tiverem também esse entendimento, você vai ficar só dando respostas para os pais e para o sistema de ensino, seja privado ou público; eu tive oportunidade de estar nos dois.

Porque quando o pai vai lá e cobra, assim: “nossa, não tem nada, quase nada de tarefa feita no livro, não tem quase nada”. Igual, a gente está tendo problema lá porque desenvolvemos projeto de leitura e tudo mais, mas o pai foi lá e quase bateu na diretora. “Como assim, o meu filho vai para o segundo ano e quase não tem tarefa! E vocês não estão utilizando o livro”. Se a direção tem uma postura de falar assim: “Olha, a professora, nós sabemos do trabalho dela, ela está trabalhando no momento algo mais lúdico, conquistando essa turma, a confiança, atenção”... Eu por exemplo, este ano, que estou aproveitando esta janela que não estou sendo

massacrada pelos livros, a minha sala está cheia de cartazes construídos a partir desse entendimento, sabe? De todas as disciplinas, de forma que envolve, de forma que significativo, só que para o pai não tem nada no caderno: “Essa professora não está trabalhando nada”.

Se a gestão tem essa resposta e a gente anda alinhado: “Olha, pera aí, é importante o que vocês trazem, só que vamos avaliar do ponto de vista da Educação”. Mas não, a gente fica o tempo inteiro dando resposta, sendo atacado, fala para mim o que você está fazendo, passa para mim o seu planejamento. Se você não tiver enquadrado dentro daquela agenda, entendeu? Dentro daquilo que foi proposto, isso engessa e você tem que ter um desgaste enorme para conseguir essa barreira. Sabe? É isso que eu penso.

Então você sente uma falta de apoio da direção?

Na gestão atual, eu não posso nem dizer, porque mudou, ela também está em fase de adaptação, mas já tem um ponto muito positivo na nossa reunião pedagógica inicial, ela deu para nós um instrumental, falou coloca aí tudo, ela dividiu por áreas, Várias áreas, área de estrutura e também de formação continuada. Ela perguntou o que vocês pensam que seria importante? Aí eu coloquei, muitas colegas colocaram parcerias com a universidade, Tem a possibilidade de fazermos mais oficinas, porque o que nós temos na questão do município, tem o CEMEPE. Ele é legal é importante, só que é muito longe.

É muito longe, você tem que despende por exemplo, da onde eu dou aula para o semep, eu faço, ok, eu vou e tudo mais mas, tipo assim o período de tempo às vezes é muito demorado, então acho que estar na escola porque quando vem na escola cada escola tem uma realidade, então aí esses projetos contribui para aquela realidade, a necessidade daquela instituição fazer um projeto que não seja só para mim, porque eu vou no CEMEPE mas tem colegas que não vão mas podemos trabalhar em conjunto, mas quando for algo dentro daquele do nosso módulo sei lá, um sábado escolar por exemplo, que todas nós estaremos a gente consegue fazer uma formação, oficinas, coisas que vão contribuir de maneira mais ampla, ter um momento de dividir práticas, porque esses momentos são muito pouco. Então sugerimos tudo. E envolvendo isso aí, claro, que poderíamos trabalhar com a literatura entre outras coisas que são deficientes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 - Modalidades utilizadas no dia a dia com a prática literária

Rosa: Eu acho assim, que a única coisa que eu não utilizo do que você me falou, o sarau. Também não utilizamos o tempo inteiro, em alguns momentos específicos, na correria, no cotidiano, mas é a leitura silenciosa. Nesse projeto de leitura que eu desenvolvi, eu fiz a caixa, o baú de histórias, com gibis, com historinhas curtas, que eu comprei, é meu material, que eu tenho, junto com essa caixa. E lá tem as historinhas. Então assim, acabou a atividade, o aluno acabou, ele pode pegar a historinha. Ou no final do dia, antes de ir embora, deu uns dez minutos antes, que ainda o portão vai abrir, eles podem pegar estas histórias. Só que eu vejo que eles começam a folhear, como eles não estão alfabetizados ainda, então eles vão fazer só a leitura de imagens. Então eles começam a folhear e aquilo ali já gera tumulto. Então eles não conseguem concentrar naquilo ali que eles estão fazendo. Os que estão alfabetizados até fazem essa leitura silenciosa, ficam ali no cantinho, querem entender o que está acontecendo na história, os demais que não estão alfabetizados, não. Eles já terminam rapidinho, correndo, e já quer pegar outro, só para passar a história rápido para pegar outro, e gera tumulto.

Jasmim: Só feiras literárias e saraus que eu nunca trabalhei nestes três anos, mas este ano ainda não, mas os outros eu trabalhei.

Girassol: Eu uso em sala, já tive oportunidade de fazer embaixo das árvores, é muito bom. A leitura compartilhada, eu não peço para aluno que não sabe ler, porque tem aluno que fica constrangido, que chora. Então eu pergunto primeiro quem gostaria de ler. A leitura silenciosa é feita na sala. Biblioteca não uso porque não está disponível. Sarau, sala literária não fazemos. Leitura em casa.

Violeta: Feiras ainda não, mas acho que todos estes que você falou, sim.

Tulipa: Sim, quase todas.

O ano passado fizemos a feira literária, Parada Literária. Teve um dia de culminância, mas trabalhamos a semana toda. Fizemos um projetinho, “A árvore generosa”, livro que eu trabalhei. Aí eu fiz um projetinho dentro da alfabetização, foram várias atividades e a culminância foi um piquenique.

Saraus não. Mas já trabalhei teatro, dramatização de livros, às vezes sou eu e às vezes são eles. Eles gostam desta experiência, até pedem, que dia vamos fazer de novo?

Lírio: Quase todos, só espaços de expressão oral com compartilhamento, esse tem que fazer mais. às vezes com a demanda de conteúdos que tem pra cumprir no ano, às vezes a gente não consegue fazer tudo isso, né? E esse momento de oralidade, deles se expressarem, eu acho extremamente importante, e aí eu acho que esse eu tenho que fazer mais, está faltando, está pouco.

Aqui na escola tem a Parada Literária. Aí nesse dia, costuma ter uma vez por bimestre, ou uma vez por mês, todas as professoras fazem alguma coisa diferente, elas fazem a leitura do livro, aí transforma num jogral, numa dramatização, numa roda de leitura. Aí é turma que apresenta pra outra, é nós professoras que apresentamos pra eles, é bem dinâmico. O ano passado, durante o ano que a gente fez, teve algumas professoras que ensaiaram as crianças, teve algumas professoras que se juntaram e a gente fez uma apresentação pra eles também, e aí se fantasia, disponibiliza espaços de leitura por toda a escola, que eles podem ir. Um cantinho no quiosque, um cantinho no jardim, num cantinho os livros estão num varalzinho, num cantinho estão nas cestinhas, tem pendurado nas árvores... tem isto o ano inteiro, organiza a escola, a gente faz um cronograma pra que todas as professoras possam levar as crianças, participar um pouco, quando tem os teatrinhos, aí também tem que ter o cronograma, porque a escola não comporta todo mundo junto, aí as vezes faz a apresentação do primeiro ao terceiro, depois pros de quarto e quinto. E sarau ainda não fizemos.

Margarida: Contação de história nós temos.

Leitura silenciosa não.

Leitura literária em casa estamos planejando para fazer, por enquanto não.

Tivemos só a parada literária, montou painel. As crianças ficaram bem interessadas.

Outra que eles também gostaram muito foi o da Consciência Negra, que levamos pra eles o livrinho bem diferente que eles nunca tinham ouvido aí trabalhamos essa historinha, rodinha. Falou um pouquinho lá da cultura da África.

Depois também teve uma atividade sobre o meio ambiente orientado pela prefeitura e eles iam relatando e eu ia funcionando como escriba.

Orquídea: Então, a contação de histórias sim, a leitura compartilhada sim, sarau só o ano passado quando nós trabalhamos.

Como foi o sarau? No sábado letivo?

Não, nessa proposta que veio, nessa tentativa de resgatar isso, dentro dos dois horários na semana no máximo. Fomos para o lado externo, foi diferente, cada turma teve a sua liberdade, Aí eu fiz aquela contração Sabe aquela música A Linda Rosa Juvenil? Nós fizemos um teatro em cima desta música. Fizemos esse trabalho, depois fez um sarau, foi para quadra e tal, aí teve também esse momento da leitura individual mais silenciosa. O projeto da literatura da sacola e tal então a gente fez esse trabalho e depois no farol e tal aí nesse momento. O projetinho da sacola literária o ano passado eu trabalhei, eles levavam para casa. Eram dois por semana, eles levavam para casa essa sacolinha para poder realizar a leitura. Esse ano eu já fiz a proposta para as minhas colegas para trabalhar, mas nós estamos aguardando a biblioteca, porque eu acho interessante a criança pegar um livro que está na biblioteca; se não eu vou pegar da minha caixinha mesmo para fomentar esse trabalho, tudo estava engatado mas aí nós ficamos uma semana de greve, agora estamos retomando.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 13 - Dificuldades e desafios para o trabalho com literatura

Rosa: Salas muito cheias, superlotadas, alunos que não estão totalmente alfabetizados e que perdem o interesse com aquilo e aí ele tira o interesse daquele outro aluno que quer, para conversar, para fazer uma baguncinha, para tirar o foco.

Acho que a maior dificuldade é você não ter aquele suporte, como eu tive, várias vezes na escola particular, de ter uma monitora, que poderia estar ali, tanto eu quanto ela, nos desdobrando para atender vários grupinhos ao mesmo tempo. Então isso me deixa um pouco assim desgastada.

Às vezes eu percebo que eu deixo um pouco a literatura de lado para focar no conteúdo que está sendo administrado naquela semana. Às vezes eu já deixei de ler uma história, ou um gênero textual novo para um aluno, pra conseguir dentro do cronograma que nos é solicitado, das cobranças que nos é imposta. “Hoje eu preciso terminar esta lição, então vou usar este horário de literatura para finalizar esta lição, aí na semana que vem eu compenso de outra forma. Então, esta pressão que é imposta sobre nós, servidor, é grande. Mas vamos fazendo da forma que dá. No final tudo dá certo.

Jasmim: Além da falta de reciprocidade dos pais, a falta de material, a falta de suporte. Às vezes eu nem sei se aquele livro é um livro adequado, se tem algumas palavras que não podem ser usadas. Então ainda falta um direcionamento, uma posição da escola, um apoio.

Você tem ou teve dificuldades para o trabalho com a literatura? Se sim, quais?

Sim, eu tenho sim. Dificuldade pela falta de apoio. Também tem um número reduzido de livros na biblioteca, a falta de capacitação para mim, conhecer melhor quais os títulos que são recomendados. Os livros que foram aprovados ficam numa caixinha na biblioteca, mas não é sempre que está fácil. São poucos livros porque tem várias salas de primeiro e de segundo ano. Tem poucas coleções que tem vários exemplares tem uns que são só um. Eu tenho que escolher dentre essas coleções que tem 25 ou 26 exemplares porque eu tenho 26 alunos atualmente e às vezes eu nem escolho o que eu gostaria mas escolho o que tem quantidade suficiente para todos.

Girassol: Olha, eu já vi piores, porém hoje a escola também tem dia que parece uma feira livre. Então é no dia que o sistema quer, que eles mandam uma prova, lá de Brasília, de coisas que as crianças nunca leram, nunca viram, nunca ouviram, ou duas páginas de texto para uma criança de segundo ano (eu acho isto uma judiação, porque falam para trabalhar textos pequenos, começar com textos pequenos, depois põe aquele negócio enorme, coisas que eles nunca viram), e aí a escola para. Muda o recreio, ninguém sai para tomar água, ninguém sai para ir no banheiro, não se liga uma máquina na escola, para lavar quintal, ninguém grita nos corredores. Só neste momento, mas nos outros, é um barulho intenso, é enorme. Então a criança às vezes está lendo, tranquila, aí ela tem que ouvir o palavrão que está lá fora...

Se você fez o planejamento, pode ter o plano A ou B ou C, mas tem que te avisar, porque isto atrapalha.

Você tem ou teve dificuldades para o trabalho com a literatura? Se sim, quais?

Não, porque eu gosto. Eu gosto de ler.

Violeta: Eu acredito que ter materiais mais pró ativos, clássicos, que são maravilhosos. E eu tive acesso a livros em todas as escolas do município, mas às vezes é uma letra menor, as imagens são menores, então fica difícil. Eu gostaria muito que fossem como eu trabalhei em 2022 com um material que chama Alfa e Beto. São mini livros bem curtos, são caixa alta e assim, por exemplo, se eu tava trabalhando o som da vogal A, a história era sobre a Malu, e a arara. É uma história assim, bem bobinha, mas que eu acho que dá para ajudá-los.

Mas você acha que isto pode ser considerado literatura?

Não. Não necessariamente. Porque são livros que não tem o que acrescentar.

E você acha que este tipo de livro incentiva, a criança gosta de ouvir estas histórias? Ela interage bem? Sim, porque assim, o que eu pensei: iniciar com estes mini livros, porque, igual eu te falei, eles não tem todo aquele estoque literário, como uma história com começo, meio e fim. Ele é bem bobinho, né? Mas, é uma história curta, e a criança consegue ler, se interessa mais pelo processo de leitura, e vai automaticamente se interessar e buscar aprender e mergulhar naquele início de literatura, entendeu? Eu acho que seria uma introdução. Ele não é um livro literário, mas é um livro que vai ajudar a criança, dando um empurrãozinho para poder ir pra literatura de fato.

Você tem ou teve dificuldades para o trabalho com a literatura? Se sim, quais?

Não, tive não.

Tulipa: Não, não tenho. É o interesse mesmo, nem todos os alunos a resposta é 100%. O desafio é motivar os alunos que não tem interesse. esse que é o maior desafio, é motivar, não só na literatura, mas em todas as áreas.

Lírio: Você sabe que eu acho que eu não tenho dificuldade. Porque eu gosto, entendeu? Aí eu não vejo entrave nenhum, eu acho que me ajuda nas outras disciplinas. Os meninos gostam, vai incentivando, e eu não tenho dificuldade de trabalhar literatura. Eu gosto muito!

Margarida: Tem uma dificuldade, sim. A dificuldade é os horários. Nós só temos dois horários para trabalhar literatura durante a semana, então eu acho pouco, eu acho bem apertado também. A gente trabalha sim, da forma que a gente poderia trabalhar.

Também acho importante essa questão do espaço da escola, que a gente não tenha um espaço pra ir com eles. Porque se a gente pudesse ir com eles para biblioteca a gente ia lá e ficaria um horário apreciando os livros, folheando, tendo contacto. Depois disso eles escolhiam o livro, íamos para a sala para dar uma lida, poderia manusear, conversar, falar, mas nem sempre dá pra fazer desse jeito.

Orquídea: Justamente esse, são as burocracias do processo são os cronogramas que precisamos cumprir, do sistema de ensino, eu acho que é isso.

Quadro 14 - Mensagem final

Rosa: *A literatura* contribui sim, principalmente com os poemas, com a consciência fonológica, as rimas, eu vejo que tem muita contribuição. Quando você falou da leitura silenciosa, eu lembrei de um trabalho que eu estou tentando desde o ano passado desenvolver, mas eu falei, não vou mais mexer com isto, que é o sussurrofone. Ele é um telefonizinho com cano que aí a criança lê e ela escuta o que está lendo lá dentro da cabecinha dela, e ela distingue uma letra da outra, se é com f, se é com v; se é com p, se é com b; e aí ela tem mais compreensão. Só que aí eu penso na quantidade de aluno que eu tenho e se vai dar certo ou vai virar a maior algazarra.

Jasmim: Eu particularmente quero me especializar mais nesta parte. Por exemplo, eu adoro fantoche então eu já contei uma história com fantoche e eles adoraram... Mas eu não me senti pronta para poder contar a historinha com mais espontaneidade, com mais criatividade. Então ainda me falta essa parte de desinibição, então eu quero fazer um treinamento e trabalhar esta parte.

Girassol: Na minha escola tem um respeito bem grande porque a diretora dá muita importância a isto. Mas tem escolas que não estimulam. E as supervisoras sempre perguntam se estamos fazendo leitura com as crianças. Já entrei três vezes na biblioteca e desanimo, porque parece que tem livros novos, mas os livros de literatura infantil estão muito desorganizados.

Violeta: Olha, eu acho assim, o vi que nós temos um olhar mais criterioso em relação a valorização do pessoal da biblioteca que poderia ser o que eu falei, mais criterioso em relação ao profissional da biblioteca ele poderia desenvolver projetos, acho que isso já te falei. Só queria fechar um pouquinho, desenvolver projetos, ser um aliado do professor em sala de aula que dia que você vai buscar esse projeto.

Eu acho assim que deveria ter mais informações voltadas para a importância da literatura de como se usar a literatura neste processo de avaliação, como utilizará o nosso poder. Às vezes ficamos preocupados só na decodificação esquece um pouquinho do porquê da literatura. Você pode utilizar o livro para te ajudar, não só palavras focadas. De dentro daquele livro, daquela história, você pode tirar uma palavra-chave para trabalhar a alfabetização.

Então eu acho que deveria se pensar na valorização, sim, de espaços literários na escola, de formações voltadas para isto, já que, o município é tão voltado para isto, ele valoriza tanto a alfabetização, principalmente neste pós-pandemia, deu um boom na analfabetização, então nós estamos tentando recuperar isto, né? Então eu acho que falta um aliado. Precisa investir mais. Investir em livros, investir em materiais, materiais atrativos e de repente buscar livros atrativos. Investir em todos os sentidos, em espaços, em pessoa física, material. E depois destes três, investir na capacitação semanalmente, mensalmente. Assim como a gente tem a formação do Pacto.

E você acha que dentro da formação do Pacto não tem espaço para isto?

Então, o Pacto é bem compacto, ele tem espaço dentro daquele livrinho, daquele textinho que trabalha com aquela vogal tal. Não, não existe, nós trabalhamos aqui com o B, então que tal lermos o livro da Branca de Neve, ou então outro livro literário, não consegue fazer este link ainda.

Mas você faz particularmente ou também não?

Sim, na minha aula eu faço, porque igual eu te falei, eu não acho, eu não gosto muito de engessar. Como professora, temos que ter uma organização, todo um planejamento. Mas eu faço meu planejamento, mas no meio da minha aula, se surgir uma oportunidade de recortar umas palavras, se eu sentir que aquilo é necessário, eu mudo meu planejamento. Eu não gosto de trabalhar engessada. É isto!

Tulipa: Só que é importantíssimo trabalhar a literatura na sala de aula, em todos os níveis da escola.

Lírio: Eu acho que eu falei tanto! Já deixei claro o tanto que eu acho importante.

Eu acho que a escola poderia envolver mais as famílias nesta questão. Eu acho que oferecer estes momentos, como o dia da Parada Literária, oferecer momentos como estes abertos à comunidade.

Acho que isso seria uma coisa interessante de se fazer porque aí, os pais, vendo quanto as crianças se empolgam, talvez eles criassem mais momentos em casa destinados a isso.

Percebemos que os pais hoje eles não leem mais para as crianças, eu acho muito importante isso, até falei na reunião de pais porque ela vai desenvolver o gosto pela leitura não é só lendo: é vendo você ler para ela.

Aqui na sala de aula eu sempre faço esses momentos de leitura coletiva, eu acho que primeiro é assim: eu faço e você vê como eu faço. Segundo, você faz junto comigo e terceiro você faz sozinho

Então esses momentos de leitura em casa, acho que poderia, não sei, pensar num jeito de mostrar para esses pais como criar um ambiente de leitura interessante em casa. O dia a dia corrido, as mães no mercado de trabalho, chega em casa, aquela rotina desgastante, os pais estão deixando muito pra escola.

Precisa criar memória afetiva. Eu tenho uma mãe que é muito simples e trabalha em casa de família a vida toda. Meu pai é pedreiro, mas eles sempre estimularam, fizeram para nós gente aquilo que eles não puderam ter. Eu tenho lembranças de andar com a minha mãe na rua e ela me falar: você já tá sabendo ler? Sei mãe! Então lê aquela palavra para mim: e era uma palavra que tinha Y. Aí eu lembro como se fosse hoje, aí eu li para ela e ela fez uma festa enorme comigo! Eu lembro até hoje de passar na rua lendo e ela me parabenizando. Aí ela falou: vamos passar no lugar que você vai gostar. E ela passou comigo na livraria e ela me deu um livro da Cinderela. Eu decorei as falas e lembro até hoje de tantas vezes que eu li esse livro. Então, assim, é uma memória bonita minha, e lembro dela ler para mim também à noite. Essa afetividade está faltando muito e eu estou sentindo falta porque essas crianças estão tendo muito tempo de tela. Apesar da tela também ter oportunidades de leituras excelentes, se os meninos não sabem filtrar, seus pais não prestam atenção naquilo que eles estão lendo ali, eles desenvolvem algumas habilidades ali, principalmente da escuta, mas a troca não é igual. Porque a criança não se expressa, ela não troca, não fala do que ela leu ali com o celular. E o pai não dá atenção que a criança necessita. Acho que é tirar um pouco da tela, oferecer mais momentos de leitura deleite e colocar a leitura para criança como prazer.

Margarida: Não, só isso mesmo. Uma coisa que eu não comentei é que dentro desse material do Pacto eu tenho uma musiquinha, antes de começar a contar fazer a contação de história eu já canto essa musiquinha. Então ele já ficam de antena ligada, agora é a hora da contação da história, não é momento de conversar, é momento de escutar e aí eles gostam bastante.

Orquídea: Olha, então, eu uso muito uma contação de história do alfabeto. Ela fala dos castelinhos, que tem o castelo azul o castelo Rosa então ela é bem interessante, porque ela vai ali, no contexto do primeiro ano. Também usava na educação infantil. Aí você conta a história, eu fiz dois castelinhos um azul e um rosa. O azul era dos números e o rosa das Letras. aí você vai contando, é muito bom porque as crianças, ficam o ano inteiro, você usando a referência: Você lembra do Castelinho, na Educação Infantil você pergunta onde moram os números porque aí você diferencia letras de números aí nessa história do alfabeto também trabalha algumas das particularidades, como por exemplo as vogais e as consoantes porque na história só as vogais que obedeceram a fadinha, as consoantes não, porque aí depois disso as consoantes precisam andar junto com as vogais elas não podem andar sozinhas. na hora de formar a palavra. Claro, depois elas vão aprender na vida delas que tem as diferenças, de ortografia, de som, tudo mais. Mas isso fica gravado, o caso do h: Caiu um raio na cabeça dela quando ela caiu na floresta e agora ela ficou sem voz, tadinha. E aí para entender como que Helena tem som de e mas tem o h na frente. Então assim, você vai trabalhando de forma lúdica, e isso para mim é muito relevante, a diferença de letras e números, as particularidades para quem está lá no silábico Porque que a vogal não pode andar sozinha: olha, essa consoante está sozinha aqui que está faltando aí para fazer uma do macaco, para ela entender. De forma lúdica, eu vim trazendo para outras questões. É uma alfabetização simples, palitoches que eu fiz, as fadinhas e tal. E foi muito interessante. Eu sempre gosto de contar esta história as crianças amam. Me ajuda muito, porque aí você cria um contexto, uma história, você entra no imaginário, tem sentido, elas não esquecem, prende atenção pelo visual que você trabalha né, recurso visual, e eu acho interessante, um ponto de partida.

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Literatura Infantil, a apropriação da linguagem escrita: concepções e experiências de professores/as alfabetizadores/as da rede pública municipal de Uberlândia-MG

Pesquisador: Fernanda Duarte Araújo Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75074323.7.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.511.936

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2220146 e Projeto Detalhado (Projeto_CEP_Lis13_10.pdf), postados em 13/10/2023.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho será desenvolvido durante o curso de Mestrado do Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e tem como objetivo identificar e analisar como professores/as do primeiro do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Uberlândia/MG compreendem e trabalham com a Literatura Infantil durante o processo de alfabetização. A pesquisa será fundamentada a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

METODOLOGIA

(A) Pesquisa/Estudo – qualitativa.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.511.936

(B) Tamanho da amostra – 10 participantes, com justificativa.

(C) Recrutamento e abordagem dos participantes – Paralelamente ao levantamento bibliográfico, será enviado uma carta convite por e-mail para todas as escolas da rede pública municipal de Uberlândia/MG, que possuem salas de primeiro ano do Ensino Fundamental, no sentido de apresentar a pesquisa em linhas gerais e identificar quais escolas possuem interesse em participar da mesma.

A carta convite será enviada por e-mail, com explicações sobre a pesquisa em linha gerais, já enfatizando que o público-alvo serão todos/as os/as professores/as de primeiro ano do ensino fundamental que se dispuserem a respondê-lo.

Para incentivar a participação na pesquisa, compareceremos, caso seja autorizado pelo município, à uma das reunião de diretores/as que acontecem mensalmente no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE).

A partir da entrega da carta convite, faremos contato telefônico com os/as diretores/as de cada escola, agendando com os/as que tiverem interesse uma visita para esclarecimentos e detalhes que se fizerem necessários.

Na visita, serão prestados esclarecimento sobre os objetivos centrais da pesquisa, seu detalhamento e esclarecidas as dúvidas.

Nesta ocasião apresentaremos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando todo o conteúdo do Termo e enfatizando que o/a participante de pesquisa tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento (Carta Circular n.º 1/2021-CONEP/SECNS/MS, item 2.2.1).

Ao apresentar a proposta de pesquisa, esclareceremos que na primeira fase serão 9 questões, sendo a primeira para o registro de um apelido/nome fictício e a última contendo a opção de participar ou não da segunda fase da pesquisa, que será uma entrevista semiestruturada. A entrevista terá um roteiro com 11 questões, que serão aplicadas individualmente de forma

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.511.936

presencial ou virtual, de acordo com a escolha do/a participante. Enfatizaremos que todos/as participantes, tanto os/as presenciais quanto os/as que optarem pelo formulário e/ou entrevista virtuais, terão garantia de total sigilo. Reforçaremos que todos os dados coletados virtualmente serão transferidos para um dispositivo eletrônico local da pesquisadora e serão apagados todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Ao término dos esclarecimentos, colheremos assinaturas dos TCLEs e entregaremos o link do formulário virtual e também o questionário impresso, dependendo da opção do participante. Já agendaremos com o/a diretor/a a data para recolhimento presencial dos formulários físicos, que coincidirá com a data máxima dos formulários virtuais.

Uma vez concluído a coleta de dados, será feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

(D) Local e instrumento de coleta de dados / Experimento – Fornecidos os questionários (google forms) e perguntas para entrevista semiestruturada (online ou presencial).

(E) Metodologia de análise dos dados – Abordagem qualitativa, de caráter subjetivo, com base na Epistemologia Qualitativa e Subjetividade de Gonzáles Rey.

(F) Desfecho Primário e Secundário – O desfecho primário dessa pesquisa pretende compreender e identificar quais são as concepções e experiências de professores/as do primeiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Uberlândia/MG sobre a Literatura Infantil e suas interfaces com a apropriação da língua escrita. Por esse motivo a escolha pelo trabalho com professores/as do primeiro ano do Ensino Fundamental, período considerado como o responsável pelo processo de alfabetização das crianças.

Após análise dos resultados da pesquisa, serão construídas reflexões acerca das concepções desses profissionais sobre a organização do trabalho pedagógico com a Literatura Infantil.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO – Na zona urbana do município de Uberlândia existem 42 escolas que possuem salas de primeiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal. A população alvo da

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.511.936

pesquisa serão professores/as destas 42 escolas que atuam no primeiro ano do ensino fundamental. Para fazer parte da amostra, estas condições são imprescindíveis, e todos os/as profissionais com este perfil serão convidados/as para participarem da primeira fase da pesquisa.

Na segunda etapa, de entrevista semiestruturada, serão entrevistados 10 professores/as, com o objetivo de construir novas propostas a partir das suas experiências sobre o tema, aliando com a proposta teórica pesquisada .

Instrumentos e amostras: Na primeira fase da pesquisa, responderão o questionário todos/as os/as profissionais acima descritos que se dispuserem. O instrumento a ser utilizado será impresso ou por formulário Google Form de maneira anônima, com o link previamente disponibilizado na assinatura dos TCLE.

O questionário visa mapear o perfil geral (tempo de atuação na educação, tempo de atuação no primeiro ano do Ensino Fundamental, formação e questões sobre a literatura e a escrita). Como a adesão é espontânea e no município temos 42 escolas que tem uma média de de 4 salas de primeiro ano do ensino fundamental, o objetivo deste questionário é selecionar uma amostra que represente esta população de professores de primeiro ano e ao mesmo tempo convidar os participantes para a segunda fase da pesquisa, que será aplicada a 10 participantes, a serem selecionados entre os primeiros que aceitarem o convite para a nova etapa.

Para viabilização da segunda etapa da pesquisa, ao final do questionário, haverá uma pergunta sobre a disponibilidade e interesse em participar deste segundo momento, que é a realização de uma entrevista semiestruturada.

Como o questionário não será identificado, solicitaremos que o/a participante da pesquisa entre em contato com as responsáveis da pesquisa via e- mail ou por Whatsapp para agendamento da entrevista, que será realizado em plataforma digital ou presencial, conforme opção do participante. Na segunda fase, as entrevistas semiestruturadas serão individuais. Conforme previamente esclarecido no primeiro instrumento (questionário), elas poderão ser realizadas de forma presencial ou virtual, deixando o/a participante escolher a modalidade de sua preferência.

A interação proposta na segunda etapa visa maior aprofundamento, tendo em vista as

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.511.936

particularidades do novo instrumento de pesquisa, promovendo questionamentos principalmente sobre experiências dos profissionais, que agregarão à pesquisa novas perspectivas de trabalho na temática abordada.

A nova etapa terá uma amostra por conveniência constituída aleatoriamente por 10 participantes da primeira etapa que se dispuserem também para a segunda etapa. Preferencialmente, serão escolhidos, dentre os que se candidatarem, participantes de escolas diferentes. "Na metodologia qualitativa de pesquisa, "o estudo de temas (...) não se apóia no conceito de amostra no sentido usado pela pesquisa tradicional. O conceito de amostra não é a única forma de definir um grupo dentro de uma pesquisa." (REY, 2022.p. 108). Os/as participantes da segunda etapa serão informantes-chaves, contribuindo com os objetivos da pesquisa, seguindo metodologia proposta por Gonzáles Rey (citação no projeto detalhado). Considerando tratar-se de pesquisa com abordagem qualitativa e subjetiva, com foco no estudo de temas, o número de entrevistados foi determinado sem preocupação estatística, sem testes nem medições visando somente o compartilhamento de experiências. Num universo de 42 escolas, 10 participantes significam 25% do número de escolas representadas nesta amostra, permitindo que estes sujeitos contribuam com o problema estudado.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO – Considerando que o grupo de indivíduos restringe-se à condição de professores/as do primeiro ano de ensino fundamental da rede pública municipal de Uberlândia, todos os demais indivíduos que se afastem deste universo serão excluídos.

Também será considerado que a pesquisa poderá ser interrompida e/ou finalizada no seguinte caso: os/as profissionais participantes da pesquisa deixarem de aderir a pesquisa. Neste caso, conforme esclarecido previamente antes do início da participação antes da assinatura do TCLE, o/a participante deixa de enviar o formulário se na primeira fase ou desiste da entrevista se na segunda fase.

CRONOGRAMA – Etapa de coleta de dados de 04/12/2023 a 31/03/2024.

ORÇAMENTO – Financiamento próprio R\$ 5.350,00.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - Identificar e analisar quais são as concepções dos/as professores/as que

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34) 3239-4131 **Fax:** (34) 3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.511.936

atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Uberlândia/MG sobre o trabalho com literatura durante o processo de alfabetização das crianças.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS - Compreender de que forma os/as docentes pensam o trabalho com a Literatura Infantil durante o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. - Verificar e analisar se, na concepção dos/das docentes o trabalho com a Literatura Infantil é ou não contemplado no planejamento pedagógico. - Identificar como são organizadas, segundo os participantes da pesquisa, as realidades das escolas pesquisadas quanto à existência de biblioteca escolar, mecanismos de utilização da mesma e formas de acesso às obras literárias por professores/as e alunos/as, como é o acesso ao material literário nas escolas, se existem propostas de incentivo ou projetos locais de fomentação de leitura literária e outras formas de contato, manuseio e exploração de Literatura Infantil. - Apurar o conhecimento que os professores/as têm sobre o acervo literário disponível na escola e das obras indicadas para o grupo em questão. - Registrar e analisar experiências dos/as professores/as com a prática da Literatura Infantil na instituição pesquisada em diversas modalidades: contação de histórias, mediação literária em grupo com mediação, leitura silenciosa em cantinhos de leitura ou biblioteca escolar, leitura literária em casa, espaços de expressão oral com compartilhamento das leituras realizadas pelas crianças e/ou familiares, feiras literárias, saraus, assim como outras experiências a serem identificadas na pesquisa. - Identificar quais são, segundo os/as docentes as possibilidades e dificuldades de trabalho com a Literatura Infantil durante o processo de alfabetização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS - O anonimato dos participantes parceiros na pesquisa será preservado, a fim de serem evitados qualquer risco de origem psicológica, como constrangimentos ou estresse na aplicação do questionário e realização da pesquisa.

Mesmo com todo cuidado em relação ao anonimato, sabe-se que ainda existe o risco da perda do sigilo e confidencialidade dos dados coletados ou das informações dos participantes da pesquisa.

Para fugir aos riscos mencionados, serão tomados todos os cuidados necessários para que não haja nenhuma hipótese de identificação, utilizando-se nomes fictícios para citar os dados obtidos através do questionário e da entrevista no decorrer da análise, garantindo que não sejam violados

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.511.936

princípios éticos sobre o respeito às/os participantes.

Para maior segurança, na primeira pergunta do questionário, será solicitado à/ao participante que coloque ele mesmo um nome fictício/apelido. Ampliando o cuidado na transferência e no armazenamento das informações, no intuito de garantir segurança no tratamento de dados obtidos virtualmente serão observados rigorosamente todos os cuidados prescritos no OFÍCIO CIRCULAR No 2/2021/CONEP/SECNS/MS e, na reunião de entrega do TCLE aos participantes, estes cuidados serão destacados. Após a coleta de dados será feito download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

BENEFÍCIOS - Após análise dos resultados da pesquisa, serão construídas reflexões acerca das concepções desses profissionais sobre a organização do trabalho pedagógico com a Literatura Infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Após a análise do CEP/UFU não foram encontradas pendências.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2220146.pdf
- 2) Esclarecimentos_devolutiva_13_10.pdf
- 3) TCLE_Lis13_10.pdf
- 4) Projeto_CEP_Lis13_10.pdf
- 5) TERMO_ASSENTIMENTO_LIS.pdf (na verdade, termo de compromisso)
- 6) ColetadeDadosLis.pdf
- 7) folhaderostopesquisador.pdf
- 8) Autorizacao_Lis.pdf

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.511.936

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise do CEP/UFU não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: MARÇO/2025.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.511.936

466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2220146.pdf	13/10/2023 17:06:36		Aceito
Outros	Esclarecimentos_devolutiva_13_10.pdf	13/10/2023 17:04:27	Fernanda Duarte Araújo Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Lis13_10.pdf	13/10/2023 17:02:49	Fernanda Duarte Araújo Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_Lis13_10.pdf	13/10/2023 17:02:26	Fernanda Duarte Araújo Silva	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.511.936

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_LIS.pdf	11/10/2023 14:02:51	Fernanda Duarte Araújo Silva	Aceito
Outros	ColetadeDadosLis.pdf	11/10/2023 10:02:32	Fernanda Duarte Araújo Silva	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostopesquisador.pdf	03/10/2023 16:51:41	Fernanda Duarte Araújo Silva	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_Lis.pdf	02/10/2023 15:24:12	Fernanda Duarte Araújo Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 18 de Novembro de 2023

Assinado por:

ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br