

ARTIGO 10.22481/praxisedu.v15i33.5291**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO
NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO**TEACHING PERCEPTIONS ON LITERARY PRACTICES IN THE INITIAL YEARS AT
A FIELD SCHOOLPERCEPCIONES DE ENSEÑANZA EN LAS PRÁCTICAS LITERARIAS EN LOS AÑOS
INICIALES EN UNA ESCUELA DEL CAMPO*Hellen Cris de Almeida Rodrigues*

Universidade Federal do Amazonas – Brasil

João Luiz da Costa Barros

Universidade Federal do Amazonas – Brasil

Marnilde Silva de Farias

Universidade Federal do Amazonas – Brasil

Resumo: Este artigo apresenta a análise de práticas de mediação de leitura em uma perspectiva para o letramento literário de professores em uma escola do campo, localizada na região norte do estado de Roraima. Buscou-se compreender quais as concepções dos docentes na utilização da literatura infantil e suas contribuições na formação dos alunos nos anos iniciais. O referencial teórico baseia-se em percepções conceituais sobre a concepção da escola do campo em movimento e as práticas de mediação de leitura literária utilizadas pelos docentes, além de evidenciar o letramento literário como possibilidade de ampliação de significados. O estudo situa-se no campo das investigações qualitativas em que o trabalho docente se caracteriza como o centro das investigações. A construção de dados foi realizada em um ambiente escolar com alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal. Os resultados da pesquisa apontam que a utilização da literatura infantil baseada apenas em procedimentos tácitos não promovem a formação do leitor crítico.

Palavras chave: Letramento literário; Literatura Infantil; Práticas de letramento.

Abstract: This article presents the analysis of reading mediation practices in a perspective for the literary literacy of teachers in a rural school located in the northern region of the state of Roraima. The aim was to understand the conceptions of teachers in the use of children's literature and their contributions in the training of students in the initial years. The theoretical reference is based on conceptual perceptions about the school concept of the field in motion and the mediation practices of literary reading used by teachers, as well as evidence of literary literacy as a possibility of amplification of meanings. The study is in the field of qualitative investigations in which the teaching work is characterized as the center of the investigations. The construction of data was carried out in a school environment with students from the 1st and 2nd year of Primary School of a Municipal School.

The results of the research indicate that the use of children's literature based only on tacit procedures does not promote the formation of the critical reader.

Keywords: Literary literacy; Children's literature; Literacy practices.

Resumen: Este artículo presenta el análisis de prácticas de mediación de lectura en una perspectiva para el literado literario de profesores en una escuela del campo, ubicada en la región norte del estado de Roraima. Se buscó comprender cuáles son las concepciones de los docentes en la utilización de la literatura infantil y sus contribuciones en la formación de los alumnos en los años iniciales. El referencial teórico se basa en percepciones conceptuales sobre la concepción de la escuela del campo en movimiento y las prácticas de mediación de lectura literaria utilizadas por los docentes, además de evidenciar el literal literario como posibilidad de ampliación de significados. El estudio se sitúa en el campo de las investigaciones cualitativas en las que el trabajo docente se caracteriza como el centro de las investigaciones. La construcción de datos fue realizada en un ambiente escolar con alumnos del 1º y 2º año de la Enseñanza Fundamental de una Escuela Municipal. Los resultados de la investigación apuntan que la utilización de la literatura infantil basada sólo en procedimientos tácitos no promueven la formación del lector crítico.

Palabras clave: Lectura literaria; Literatura infantil; Prácticas de letras.

Introdução

Nos últimos anos, refletir sobre práticas desenvolvidas no espaço escolar para formação crítica do sujeito tem sido tema para as mais variadas discussões. Estudos realizados na área da educação, no que tange ao uso da literatura infantil na escola, apontam que a utilização de obras infantis literárias por muito tempo serviram apenas para atividades de preenchimento de questionários ou para trabalhos relacionados ao ensino das normas gramaticais na disciplina de Língua Portuguesa, desencadeando assim na mediação simplista da leitura. Para Cosson (2016) o grande problema não é a escolarização da literatura, mas a forma inadequada dessa escolarização, ou seja, a didatização.

Cademartori (1987) é enfática ao afirmar que o surgimento da literatura infantil esteve sempre atrelado aos objetivos pedagógicos. Para a autora há uma tensão entre os conhecimentos literários e o ideal da pedagogia, implicando muitas vezes no estudo literário. A autora afirma que essa tensão por muito tempo causou silêncio nas questões sociais que envolviam a sociedade, mas garante que a interpretação linear põe em cheque os verdadeiros conflitos de uma leitura ingênua e superficial, muitas vezes trazida pelos textos.

Ainda nos dias de hoje é comum as obras literárias serem abordadas numa perspectiva pedagógica. No entanto, o que deve-se compreender é que a literatura infantil está além desse

tipo de abordagem. Os textos lidos/trabalhados em sala de aula devem transcender a dimensão pedagógica, e sobretudo se configurar como uma oportunidade de contribuir na formação crítica da criança.

Nesse sentido, ao realizar uma breve contextualização histórica da concepção de escola do campo em movimento, identificou-se que ao longo do processo de construção de exigências, de efetividade, de direitos por educação, sempre buscou-se pela existência de práticas que levassem em consideração as peculiaridades do sujeitos do campo. Assim, entende-se que a escola do campo bem como suas particularidades necessitam serem reconhecidas e atendidas a partir de um olhar diferenciado, tendo em vista todo o seu percurso histórico.

Considerando a perspectiva formativa que a literatura abrange, depreende-se que os espaços da sala de aula se tornam um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades e de conceitos teóricos que se mediados de maneira adequada, tornam-se significativos para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (SOARES, 2011).

O presente trabalho, intitulado: “Percepções docentes sobre práticas de letramento literário nos anos iniciais em uma escola do campo”, emerge de uma pesquisa desenvolvida com duas professoras da Educação Básica, especificamente de turmas do 1º e 2º ano de uma escola situada no espaço geográfico rural, por meio da qual o desenvolvimento de práticas de mediação de leitura se configura como objeto de análise. As questões que nortearam este estudo foram: De que forma são desenvolvidas práticas de mediação de leitura em escolas do campo? Quais critérios são utilizados na escolha de obras infantis trabalhados em sala de aula?.

Vale ressaltar, que não foi objetivo desta pesquisa adentrar no campo de discussão da maneira com que os alunos apropriam-se dos conhecimentos mediados. Trata-se de um estudo originário dos desdobramentos da dissertação de mestrado de um dos autores. Dessa forma, optou-se dar cerne ao uso da literatura infantil nos processos de mediação de leitura a partir da compreensão do uso social das obras lidas, desdobrando na formação do leitor literário, para além dos instrumentos procedimentais.

O trabalho está situado na problemática do trabalho pedagógico de professores que atuam em uma escola do campo e ao discorrer sobre o fazer docente nesse contexto, objetivou-se refletir práticas formativas desenvolvidas nestes espaços e se estas levam em consideração as especificidades dos sujeitos que o compõem a partir da concepção educação do campo em movimento. No que diz respeito a utilização da Literatura como prática

pedagógica, abordou-se esta como possibilidade de formação do sujeito; o Letramento literário como viés de valorização histórica e cultural do homem do campo e a utilização da literatura no espaço escolar.

A abordagem do trabalho ancora-se no campo das investigações qualitativas, logo descritivas e teve o ambiente natural como fonte direta dos dados por meio da pesquisa de campo. As pesquisas qualitativas configuram-se como estudos de opiniões ou projeções e tem como foco as experiências de vida que alteram e moldam a atribuição das pessoas a elas e às suas experiências (VILELA, 2003). Quanto aos procedimentos e instrumentos, utilizou-se da observação participante e questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas a fim de responder os objetivos traçados.

Segundo Lüdke e André (1986), a observação ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas educacionais, geralmente utiliza-se como principal método associado a outras técnicas e possibilita um contato direto e estreito com objeto pesquisado. Neste estudo, buscou-se por meio dos instrumentos adotados, conhecer e compreender *in loco* como se dão as experiências diárias e as perspectivas dos participantes no intuito de apreender os sentidos e os significados atribuídos nas ações e sobre o objeto, considerando que em dadas situações a observação nos permite a recolha de dados que seria impossível com outras formas de comunicação, utiliza-se como base de fundamentação das análises.

Portanto, o presente estudo aponta discussões relevantes a respeito do trabalho docente em relação ao uso da literatura infantil para a promoção do leitor literário. Desdobra-se em pesquisas futuras acerca da importância de práticas desenvolvidas para além dos conhecimentos instrumentais, mas, sobretudo embasados no campo teórico reflexivo e por fim crítico.

A escola do campo em movimento: breve contextualização

A concepção de educação do campo nasce das necessidades e múltiplas especificidades referentes à realidade educacional dos sujeitos que vivem no campo, por meio das lutas dos movimentos sociais. A expressão “campo” aparece como termo contemporâneo que designa um espaço histórico e social e que não se restringe a subalternidade de desenvolvimento dos centros urbanos. Esta ideia conceitua o campo “enquanto espaço social e com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem” (BOF et. al, 2006, p.73).

Tendo em vista que a escola rural não considerava o sujeito do campo como alguém provido de saberes, histórias e experiências, impedindo-o do desenvolvimento do *Ser mais*¹, a concepção de educação do campo surge como crítica à escola rural. Por muito tempo o homem do campo foi visto como sujeito sem habilidades necessárias para as diferentes situações cotidianas, e ainda, categorizando a vida no campo como lugar de atraso intelectual. Dessa forma, a educação do campo se embasa na presença de um currículo emancipatório que contribua para o desenvolvimento sociocultural e econômico do campo (BOF et al, 2006).

Caldart (2004) afirma que a escola situada no espaço geográfico rural deve ser respeitada com suas especificidades, mais do que ser presente *no* campo, esta precisa ser *do* campo. Ao refletir sobre a atuação dos profissionais nestes ambientes, depreende-se a necessidade de professores que compreendam que os sujeitos que trabalham e vivem neste contexto, são pessoas providas de saberes e histórias que não devem ser ignoradas. A autora ainda salienta que os currículos e metodologias devem garantir o respeito e a inclusão da diversidade. Estes devem ter incorporados em si não somente o conteúdo, mas, sobretudo, o dia a dia da escola, a fim de promover a efetividade de um ambiente que promova formação significativa e emancipatória.

O movimento por uma educação do campo traz em sua conjectura a luta por políticas públicas que atendam o campo em suas peculiaridades e garantam a existências desses espaços de formação, ou seja, seja no e do campo. “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2011, p. 149-150). Partindo desse ponto de vista, a Educação do Campo se apresenta como uma grande lição e confronto para os sistemas de ensino da atualidade, ou seja, a compreensão de diferentes espaços formativos na diversidade que a compõem em seus processos sociais, políticos e culturais.

O modelo de ensino ressignificado exige uma escola que respeite o movimento do campo. Além disso, se configura como uma luta por direitos que historicamente não foram efetivados: o direito de educação para todos. Caldart (2011) afirma que a ideia de escola do campo em movimento está embasada em três argumentos, “O campo no Brasil está em movimento [...]. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento [...]. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento”. (2011, p. 89).

¹ Termo utilizado por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* ao fazer referência sobre a vocação Ontológica do homem em sempre querer ser mais.

Segundo Caldart (2011), a primeira ideia faz referência às tensões e lutas dos movimentos e dos trabalhadores que têm buscado garantir que a sociedade tenha um olhar diferenciado para os sujeitos do campo. É no contexto de luta e de transformações sociais que ocorre o processo de humanização das pessoas, no qual se apoia a segunda ideia. Por fim, a sociedade começa a perceber que a escola do campo possui especificidades que devem ser levadas em consideração, a fim de garantir uma efetividade na apreensão do conhecimento.

Em 1998, ocorre a I Conferência Nacional denominada: “Por uma Educação Básica do Campo”, com intuito de discutir a educação popular do movimento por uma Educação do Campo e as políticas que norteiam a referida concepção. Percebe-se que o debate referente à temática é novo, no cenário político. Não se pode negar que a exigência por este direito é um processo em construção que se caracteriza como luta particularmente de classes visando a formação humana (COSTA, 2000).

Um dos fatores que caracteriza a educação do campo são os sujeitos que compõem estes espaços. Caldart (2011) afirma que os dados estatísticos com relação ao homem do campo são frios, pois não consideram os fatores externos que implicam na condição desses sujeitos. A autora nos convida a refletir sobre as diferentes pessoas com aspectos cognitivos e físicos que têm suas histórias ligadas à luta por direitos. A ideia de educação do campo é a formação desses atores para que estes sejam capazes de assumirem seus próprios destinos.

Ao longo da história da educação, vislumbra-se uma oferta de ensino dirigida para o meio rural e de forma simplista para os sujeitos do campo. Percebeu-se uma formação minimalista para subordinação e domesticação imbricada a ideia de progresso do país, que estaria relacionada ao desenvolvimento da agricultura. Em contrapartida, a educação do campo exige uma escola para a formação em sua totalidade construída a partir de suas próprias exigências.

Ao refletir sobre a concepção de Educação do Campo, percebe-se que junto está atrelada a reflexão pedagógica. O desenvolvimento de projetos que potencializem a formação de sujeitos que se formem a partir de suas próprias exigências. Diante disso, não há como pensar em educação sem transformar o contexto injusto. O que não se pode negar é que o movimento de educação do campo se fez e se faz vinculado às lutas sociais existentes no campo. Foi por intermédio do diálogo dos seus diferentes sujeitos que a inquietação por uma educação diferenciada surge. Os diferentes sujeitos são:

Pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta,

caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. (CALDART, 2011, p.153).

O movimento por uma educação do campo se firma como uma ideologia de valorização do sujeito ativo em seu contexto. Busca a construção e a consolidação de um projeto educativo que assegure e afirme a cultura desses sujeitos do campo com histórias e transformações de seu próprio espaço. Vale ressaltar que os diferentes povos são vítimas da opressão e discriminação econômica, política e cultural. Diante do exposto, nos últimos anos, têm ocorrido diversas manifestações e iniciativas lideradas pelos movimentos sociais e organizações no intuito de reagir à exclusão social que vigorou durante muito tempo de forma velada e atuante.

A ideia de Educação do Campo inclui a construção de escolas do campo. Ao refletir sobre o referido argumento, a tarefa educativa da escola transcende a concepção de estrutura física. O espaço escolar se configura como um lugar de efetivar a educação do campo. A construção deste espaço deve ter como questões norteadoras os próprios sujeitos do campo visando à apreensão de conhecimentos que não terminam nestes espaços formais.

Reflexões sobre letramento literário

Ao discorrer sobre letramento literário, faz-se necessário compreender a estrutura conceitual do termo letramento. A palavra letramento é considerada um termo novo no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. No livro “*Letramento: um tema em três gêneros*”, Magda Soares (2001), ao mesmo tempo em que questiona a respeito do surgimento recente da palavra letramento, justifica que toda palavra criada é oriunda a partir das novas concepções e maneiras de compreensão de fenômenos e mundo.

Letramento: Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, p. 39, 2001)

No Brasil, a palavra letramento aparece em 1986 imbricada ao estudo de alfabetização na obra: “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”, que tem como autora Mary Kato. Na obra, a autora acredita que a língua falada é resultado do letramento. A partir disso, o termo tornou-se frequente nos estudos de professores e especialistas. Logo depois, o termo aparece dicionarizado (Dicionário Houaiss, 2001). O adjetivo “letrado” não dialoga com a concepção criada por Mary Kato.

Na medida em que as pessoas superam o analfabetismo e passam para a condição de alfabetizadas, os termos que se referem às habilidades de leitura e escrita são questionados, por não serem suficientes para atender às demandas sociais cada vez mais grafocêntricas, surge então a necessidade do termo letramento. Não basta somente ter domínio da decodificação de signos, se não há uma autonomia na incorporação de práticas sociais de escrita. Essas práticas parecem simples, tais como, a leitura de um livro, jornais, preenchimento de formulários, entre outras coisas; mas nem sempre possíveis de serem executadas.

Com relação à dimensão social, o letramento é uma prática social coletiva e não individual. A forma com que o sujeito utiliza suas habilidades de leitura e escrita em seu contexto específico se relaciona com os valores que envolvem todo um contexto social. Vale ressaltar que o termo letramento aparece como uma forma de responder ao esgotamento das possibilidades do termo alfabetização. O conceito se torna significativo à medida que as condições do sujeito alfabetizado e a escolarização básica tornam-se visíveis e novas compreensões dos fenômenos envolvidos passam a ser compreendidos (MORTATTI, 2007).

O termo letramento literário é um desdobramento da palavra letramento. Cosson (2016) conceitua a palavra como uma prática social da leitura e de responsabilidade da escola. Dessa forma, essa perspectiva de ensino está necessariamente ligada a interação do leitor com a obra literária, e neste caso a literatura infantil. Assim, a apropriação do texto lido pelo sujeito e sua funcionalidade social caracterizam essa proposta de ensino.

A inserção da literatura infantil no espaço educacional – escola, não foi movida pela preocupação em desenvolver o pensamento crítico da criança. A educação buscava no texto infantil a expansão do domínio linguístico dos alunos. Havia uma preocupação conteudística em relação ao ensino da língua, acreditava-se que a presença do texto infantil pudesse suprir as lacunas intelectuais dos alunos.

Zilberman (1983) ao refletir sobre a relação do aluno com o livro e os textos infantis, afirma que o relacionamento da criança com o livro se concretiza por meio da afetividade e da sua identificação com a obra.

[...] uma abordagem da literatura infantil não pode obscurecer o reconhecimento do papel que o leitor desempenha neste processo, o que significa considerá-lo não apenas um receptor passivo de mensagens e ensinamentos, mas, sobretudo um indivíduo ativo, que aceita e rechaça o texto, na medida em que o indivíduo o percebe vinculado ou não ao seu mundo. (ZILBERMAN, p. 22, 1983).

É necessário que os docentes percebam na literatura uma possibilidade de instrumento de superação conteudística dos saberes. Compreendam que mais do que uma leitura de um livro é a possibilidade de apreensão de conceitos de forma a possibilitar que o sujeito consiga perceber a funcionalidade da teoria nas suas próprias ações (COSSON, 2014). O autor ainda sugere que a leitura e o trabalho literário sejam exercidos sem o abandono do prazer, mas exige o comprometimento do saber em sua totalidade.

Cosson (2016) trata a experiência literária como uma possibilidade de conhecer e viver a experiência do outro. O autor acredita que a ficção e a poesia são as formas das palavras repercutirem na formação não só da linguagem, mas ainda do escritor e do leitor. É a forma narrativa que permite a expressão de sentimentos e leitura de mundo de maneira plena assim como a formação do eu leitor e do sujeito. Ele sugere uma literatura que humanize e torne o mundo mais compreensível promovendo assim o letramento literário.

O autor nos leva a refletir sobre a literatura nos espaços escolares sendo usada de maneira inadequada. Para Cosson (2016), a relação entre a literatura e a educação está longe de ser pacífica. Pesquisas de estudiosos da área das Letras acreditam que educação literária só está presente nas escolas por força da tradição, uma vez que é um produto do século XIX e não deveria existir no século XX. Para o autor, há uma discrepância na compreensão e no espaço ocupado pela literatura que justifica as relações frágeis entre literatura e educação.

O autor adverte que não é uma questão da literatura ser escolarizada ou não, mas a descaracterização que impede a sua capacidade de humanização. Para ele, a maior resistência para que ocorra o letramento literário na sala de aula é a capacidade de simplesmente ler, pois há uma dissociação entre leitura e literatura resultando no que se conhece no senso comum. A promoção do letramento literário transcende uma leitura simplista. Zilberman (2007) afirma que,

[...] o letramento literário efetiva-se quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio dos gêneros específicos, a narrativa e a poesia, entre outros, a que o ser humano tem acesso graças à leitura. (2007, p.247).

A maneira com que se realiza a leitura de um texto literário relaciona-se à forma com que a escola ensinou. Existe uma afirmativa que os livros falam por si mesmos, Cosson (2010) acredita que essa interpretação está baseada nos mecanismos atribuídos a essa leitura pelo leitor, ou seja, a gama de sentimentos. Para ele, a leitura literária proposta pela escola se configura como entretenimento, apontando a necessidade da exploração da literatura de forma

adequada. O autor concorda com Zilberman (2007), ao afirmar que “o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro” (Ibidem, p.27). O mesmo se refere a conexão entre o leitor e a obra literária.

O que deve ser ressaltado é que leitura literária não é uma atividade individual. Cosson (2010) afirma: “O efeito da proximidade que o texto literário traz é produto de inserção profunda de uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros (p. 28)”. O autor justifica a afirmação exemplificando que a compreensão de uma obra muda em diferentes etapas da vida em que o leitor se encontra. Esses sentimentos são na verdade do próprio livro, mas sim do texto, apontando assim a importância da leitura literária. A escola precisa assumir que no processo de mediação entre a obra e o leitor está estreitamente ligado ao fazer docente.

Ao tratar sobre leitura literária e/ou análise literária estamos falando sobre letramento literário, práticas de leitura a partir da formação do leitor literário, possibilitar o aluno a vivenciar experiências diferentes e explorá-las em variadas situações. Dessa forma, haverá a possibilidade de falar em leitura literária ou letramento literário.

[...] a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, p. 30, 2010)

De maneira geral, compreende-se que a formação de leitores capazes de perceber e vivenciar a função humanizadora da literatura é necessário e está para além do ato de ler. Esse tipo de leitura esconde em si as verdadeiras intenções que o texto carrega. O letramento literário é imprescindível no processo educativo justamente pela superação da leitura simplista. Ao falar sobre letramento literário estamos tratando sobre o conhecimento do mundo e a forma com que ele age sobre nós.

O olhar docente sobre possibilidades do Letramento literário na escola do campo

Logo no primeiro momento da pesquisa, apresentou-se a proposta junto aos gestores da escola e posteriormente às professoras das turmas em que foram feitas as observações. As docentes pediram que fossem realizadas intervenções utilizando a literatura infantil, porém que contemplassem os conteúdos programáticos estabelecidos previamente em seus planejamentos.

O estudo foi desenvolvido no período de 5 meses no ano de 2017 em um ambiente escolar situado no espaço geográfico rural do estado de Roraima. Para a realização desta pesquisa foram selecionadas duas professoras, uma do 1º ano (Turma A) e uma do 2º ano (Turma B) do Ensino Fundamental. As professoras-participantes foram identificadas através de códigos a do 1º ano como PA e a do 2º ano como PB, estas por sua vez, foram responsáveis pela condução das atividades escolares em 2017 nas referidas turmas

Durante o período da pesquisa foi possível identificar a rotina da escola e ainda conhecer parte da história dos professores e até dos alunos. Buscou-se manter proximidade junto aos participantes, frequentando os mesmos ambientes e participando das mesmas programações, como uma estratégia de observação.

Considera-se que as observações contribuíram de forma significativa para as interpretações das respostas dos questionários e anotações do caderno de campo. Pois em momentos de conversas informais junto aos participantes da pesquisa, foi possível perceber confrontos entre as respostas dadas nos questionários. Mesmo na tentativa de não parecer “olheira” na escola, os participantes da pesquisa adultos demonstravam não estar muito à vontade para responder certas indagações. Esses diálogos geralmente aconteciam na hora do recreio, inícios ou finais de expediente.

Entende-se que as compreensões conceituais referente à temática que trata este estudo é imprescindível para as formas de desenvolver práticas mediadas de leitura. Dessa forma, iniciou-se os questionamentos em relação aos conceitos de letramento, uma vez que letramento literário, configura-se como extensão do referido termo. Compreende-se que a palavra designa o conhecimento que veicula-se à escrita, ou melhor, o uso social da escrita (SOARES, 2001). Diante disso, entende-se que letramento está imbricado com a possibilidade da construção do sentido da palavra não bastando somente o fato de saber ler e escrever.

Observe a fala de PA abaixo ao responder uma pergunta do questionário referente ao conceito de letramento:

Alfabetizar é o ato de formar o indivíduo, é o ato de adentrar ao mundo da leitura e da escrita, assim como o letramento. A diferença é que a alfabetização é um processo pontual, que tem um início e um fim. A pessoa se torna alfabetizada ou continua analfabeta. Já o letramento é construído pelas experiências do dia-a-dia. (PA, 2017)

A fala de PA acima descrita revela dois conceitos: alfabetização e letramento. Em sua concepção são termos que não caminham dissociados, mas apontam o processo de alfabetização como um sistema pontual que pode ser finalizado, enquanto o letramento é

construído conforme as experiências do dia-a-dia. É importante destacar que a análise da alfabetização e a reflexão da educação brasileira numa abordagem de letramento é recente no país. É por volta da década de 1990 que o termo letramento passa a estar vinculado a alfabetização implicando na compreensão dos dois termos (SOARES, 2001).

Para Soares (2004), a má compreensão dos termos alfabetização e letramento têm implicações no fazer pedagógico. Para a autora, muitos docentes buscam primeiro concretizar o processo de alfabetização e então iniciar o de letramento ou o inverso, deixando em lugar subalterno o processo de alfabetização. Para ela há uma perda na especificidade da alfabetização nas instituições de ensino nos últimos tempos.

Soares (2004) afirma que a escola como espaço de formação precisa repensar as práticas de ensino que são utilizadas e ainda esclarecer as dúvidas recorrentes dos termos alfabetização e letramento. Ora, PA parece compreender que estes termos são multifacetados e indissociáveis. Salienta-se que o termo é contemporâneo e se levarem-se em consideração essas questões, a má compreensão é justificável. No entanto, o professor deve estar em um constante processo de atualização.

Diante dos registros realizados no caderno de campo, na reflexão sobre as vivências *in loco* e os dados disponibilizados nos questionários, entende-se que a escola como espaço social do ensino formal da leitura e da escrita tem urgência no esclarecimento de conceitos que fazem parte da realidade da sala de aula.

Em observações realizadas na turma A, mediante o cumprimento da rotina da sala de aula é possível perceber que as crianças das suas turmas já leem, mas não parecem atribuir significados às palavras lidas. Durante as leituras rotineiras dos cartazes fixados nas paredes da sala há sempre uma sequência seguida pela docente, ou seja, as leituras são sempre feitas de cima para baixo e quando há uma mudança de direção os alunos não conseguem realizar a leitura.

A resposta dada em relação ao conceito de letramento no questionário de PB revela compreender o significado de letramento. Para ela, letramento se configura,

Como um resultado da ação de uso de habilidades que um grupo ou indivíduo se apropria da língua escrita e de ter se inserido no mundo organizado. Diferentemente onde há variedades de gêneros textuais que tem contribuído como fortalecimento das pessoas, valorizando os conhecimentos e vínculos dos estudantes com a realidade em que vive. (PB, 2017)

Para Soares (2001), o “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita” (p. 72), ou seja, a forma com que o indivíduo relaciona essas habilidades

com as necessidades que encontra. A fala de PB dialoga com as ideias da autora acima citada ao afirmar que esse termo resulta na ação e uso da escrita na sociedade, ou seja, a apropriação da linguagem escrita e a resolução dos problemas, em um mundo de contexto organizado.

Diante das análises das respostas fica evidente que as entrevistadas possuem conhecimento teórico em relação ao termo. No entanto, a rotina da sala de aula demonstra que esse conhecimento não resultou na mudança no trabalho docente, principalmente de PA. Nesse sentido, entende-se que saber o conhecimento conceitual desprovido de sua apropriação não são suficientes para atender as demandas da sala de aula.

Diante do exposto, partiu-se ao questionamento sobre a compreensão referente a letramento literário pelas participantes deste estudo. O Letramento literário faz parte do prolongamento do uso do termo letramento, ou seja, se configura como um dos usos sociais da escrita. Para Cosson (2014), o letramento realizado a partir da literatura promove a inserção do mundo da escrita concomitante ao domínio da palavra por ela mesma. Este tipo de letramento literário se concretiza principalmente no espaço escolar, isso significa que demanda do processo educativo características particulares que a leitura literária simplista não consegue desdobrar, mas vale ressaltar que não se resume a este espaço.

Vejamos agora a resposta dada por uma das participantes da pesquisa:

Letramento literário: aprendendo a compreender os textos literários com dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos. [...] Letramento literário pode ser definido em linhas gerais como o conjunto de práticas e eventos sociais que envolvem a interação leitor e escritor. (PA, 2017)

A discussão acerca desta temática tem tomado volume nos contextos acadêmicos e escolares. Primeiro, pela necessidade de maior aprofundamento no sentido do termo; e segundo, pelo fato de que ele deve ser posto em prática no ambiente escolar. Quer dizer, a academia deve adentrar a escola e conhecer melhor como alguns aspectos teóricos têm se colocado na prática. Para tanto, é necessário que haja um método, uma forma, um modo de fazer. Vejamos:

É um método de adaptação da leitura enquanto linguagem. Na prática pode ser efetuada de várias maneiras, não há letramento literário sem o contato direto com o leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir com as obras. E só é atingido quando se oferece atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária. (PB, 2017)

As professoras A e B em suas falas, demonstram uma compreensão em relação ao termo letramento literário. PA faz referência à leitura literária como possibilidade na construção do sentido das palavras. É na interseção significativa entre literatura e educação que a escola vislumbra o ensino significativo da literatura ampla por intermédio do letramento literário (SILVA; SILVEIRA, 2011).

Percebe-se que PB, por sua vez, concorda (embora não tenha compreensão) com Silva e Silveira (2011), ao afirmar que o letramento literário só é concretizado mediante a existência de práticas direcionadas para este fim. A atuação docente implica de forma significativa na formação dos leitores literários. PB assim como PA chamam atenção quanto à interação entre leitor e obras além de ressaltar a importância de práticas/atividades para o desenvolvimento dessa competência.

As professoras enfatizam a importância da interação entre alunos junto e obras literárias. Fernandes (2011) ao afirma que o docente é o responsável principal pela mediação entre o leitor e os livros no âmbito escolar, também acredita que um dos papéis exercidos pelo professor é justamente a apresentação e a seleção das obras lidas para os alunos, vislumbrando o desenvolvimento literário. Nota-se, então, a importância correta da mediação do professor na formação do leitor aprendiz, ou seja, a formação literária somente é possível por meio de estratégias de ensino que valorizem o desenvolvimento dessas competências.

Durante as observações percebeu-se que os livros de literatura infantil estão bem velhos e em alguns faltam até folhas que compõem a história. Geralmente ficam guardados no armário da secretaria e só podem ser manuseados com auxílio das professoras. Em conversa com PB, ela revelou que já atua há 26 anos em sala de aula e disse que seu maior sonho é fazer um cantinho da leitura com tapete, almofadas, estantes e livros novos.

A gestora entregou para cada turma da escola uma caixa contendo vários livros. Estes, por sua vez, fazem parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tal ação é válida, pois os livros de literatura infantil ficaram disponíveis na sala de aula junto aos alunos. A chegada do livro causou euforia nas crianças. Todos queriam tocar nos livros e levar para casa. Mas a professora os guardou em cima de uma prateleira, para as crianças não pegarem, distanciando e de certa forma negando uma aproximação efetiva e afetiva da criança com o livro.

Os registros acima seguem uma ordem cronológica e foram construídos a partir de vivências com a turma B. A professora em um primeiro momento demonstra um sentimento de insatisfação pelo fato de não ter um espaço adequado e livros novos, instrumentos esses

que para ela contribuiriam na promoção da leitura. No entanto, com a chegada da caixa de livros novos e disponibilizados em sala de aula, PB demonstrou possuir dificuldade em inserir no seu fazer docente uma gama de obras que estavam à disposição para auxiliá-la em sua prática. Em relação a PA os livros também foram guardados na prateleira na própria caixa em que foram recebidos.

Diante do exposto, para que a escola torne a aprendizagem da literatura uma prática significativa e privilegie a leitura literária é necessário repensar de que forma os professores assumem a posição de mediadores que conduzem o processo. Em suma, durante o tempo em que estive na escola, percebeu-se que o trabalho com textos literários são desafios a serem problematizados, compreendidos e superados. Pode-se considerar que a relação em contextualizar as obras às vivências das crianças é uma dos maiores desafios.

A partir das análises descritas, buscou-se analisar o desenvolvimento de práticas de mediação de leitura a partir de uma perspectiva para o letramento literário. Entende-se que a leitura está inclusa no universo escolar pelos responsáveis pela educação dos sujeitos. Práticas que potencializem esses processos são resultados de objetivos traçados pela própria escola.

A proposta deste estudo é, sobretudo, uma defesa da leitura literária que permita o encontro de expectativas não só das obras, mas também do leitor, afirmando-se sempre em cada nova leitura. Acredita-se em uma leitura onde as questões estéticas, sociais, religiosas, morais, econômicas sejam ampliadas a partir de um movimento ativo do leitor com o texto. Nesse sentido, a literatura precisa ser compreendida em sua essência a fim de construir variados sentidos.

A literatura infantil e a leitura numa perspectiva literária não são processos simples, mas complexos. Considerada modalidade literária tardia, aparece em um período em que a infância destaca-se de forma especial, tendo como receptor a criança em específico e colocada nos centros das atenções da sociedade. O que precisa ser esclarecido é que mesmo que essa modalidade tenha sido imersa na escola com fins educativos restritos, na assimetria entre emissor e receptor, o livro infantil precisa abrir mão de seu caráter pedagógico objetivando novas possibilidades.

Trabalhei um projeto com texto que tem o título (Menina bonita do laço de fita) de um livro de literatura infantil. Para obter sucesso ao trabalhar literatura infantil, eu precisei planejar as aulas. Ao optar por escolhas de livros de literatura infantil, fiz comentários iniciais valorizando a... como organizar a sala de aula para a dramatização acontecer, partindo da história (Menina Bonita do Laço de Fita). Procurei enfatizar a importância da literatura infantil em sala de aula e verifiquei várias possibilidades de se

trabalhar com... o preconceito, o poema, a parlenda, dramatização, leitura coletiva do texto. Nesta dramatização todas as crianças da sala participaram; foram realizadas várias atividades dentro da história contada e dramatizada. (PA, 2017)

Mesmo que o discurso de PA esteja de encontro com as ideias dos autores que embasaram este estudo. É possível verificar a partir da atividade descrita acima a dificuldade em executar este tipo de mediação de leitura. A reflexão sobre o fazer pedagógico na promoção do leitor precisa ser constante, isto é, se a escola busca formar leitores numa abordagem de letramento literário, entende-se que mais do recursos materiais é necessário apropriação teórica de conceitos que responderão as problemáticas da sala de aula.

Vejamos agora a narrativa de uma atividade desenvolvida ela PB referentes ao uso da literatura infantil como proposta de trabalho e a formação da criança.

Sempre desenvolvo minhas aulas com atividades diversificadas. Utilizo muito os livros literários, pois considero muito importante o contato das crianças com diferentes gêneros textuais. “O desafio da mãe natureza”, essa foi uma história que eu li para os meus alunos, o gênero textual era o repente. Esse livro foi tão interessante que as crianças ficaram entusiasmadas. Através dessa obra pude trabalhar os animais em extinção, a poluição dos rios e o lixo, onde os alunos fizeram pesquisa de campo, confeccionaram cartazes, paródias. Enfim, a participação dos alunos durante as atividades foi bastante proveitosa. O modo de trabalho propiciou a integração de diferentes áreas do conhecimento. (PB, 2017)

A fala de PB demonstra a valorização do conhecimento prévio dos alunos e o respeito das particularidades desses sujeitos. A escola atende crianças moradoras da vila e das vicinais circunvizinhas. Os alunos residem em um contexto de florestas, rios, igarapés e animais selvagens. As histórias contadas por estes sempre são compostas por situações de aventura que trazem em sua essência os temas relatados por PB, como poluição dos rios, animais que foram vistos machucados no caminho da escola, entre outras coisas mais.

É importante ressaltar que os relatos das professoras não ocorreram durante a construção de dados do presente estudo. Percebeu-se que a distribuição de fragmentos de textos para que os alunos “ensaiem” a leitura em casa e depois leiam na escola fazia parte da rotina construída ao longo do ano. PB acredita que esta seja uma boa estratégia de verificar a habilidade da leitura dos alunos. Esse tipo de prática, geralmente era seguida por exercícios de estudo de texto ou como apontado pelas crianças, a construção de um “textão”.

Atividades como as descritas acima parecem estar distantes de estimular a análise essencial dos livros infantis e tampouco de promover a formação de leitores numa perspectiva de letramento literário. Evidencia-se nessa proposta que o texto literário perde sua essência

caracterizando-se como algo a ser estudado não atendendo as demandas sociais, tal como, construção de significados que a literatura contempla (SOARES, 2006).

Ao longo de 5 meses em que a pesquisa foi realizada, as propostas de mediação de leitura não buscava o diálogo com a realidade do contexto em que a escola estava inserida. A interação entre as crianças e os livros geralmente se configuravam como momentos de “treinamento de leitura”, ou para uso da aprendizagem de normas gramaticais.

Nesse sentido, as estratégias adotadas estão relacionadas, além da falta de material, mas, sobretudo, com a compreensão de como utilizar os materiais disponíveis na escola, cito, os livros de literatura infantil. Durante o período em que estive envolvida no ambiente escolar, os discentes da turma A e principalmente da turma B, realizaram a leitura de fragmentos de textos e foram instigados à leitura de decodificação de signos. Mesmo assim, notou-se uma evidente preocupação em possibilitar momentos de aprendizagem de uma leitura literária que contribua na formação do leitor literário, principalmente nas práticas desenvolvidas por PB.

Entende-se a partir das práticas apontadas pelas participantes da pesquisa precisam propor novos caminhos, ou seja, redimensionem ao letramento literário. E conseqüentemente a leitura de mundo por meio da apropriação da obra literária, neste caso a literatura infantil. A experiência literária deve ser o centro do ensino da literatura infantil.

As práticas apontadas pelas participantes da escola precisam ser repensadas, contemplando o processo de letramento literário e não apenas leitura da obra de forma sistemática. Considerando que a literatura pode ter função social, deve ser compreendida de forma significativa pelos alunos. Dessa forma, é papel do professor enquanto mediador o fortalecimento para essa disposição crítica, a fim de ultrapassar a leitura simplista de obras literárias (COSSON, 2016).

Considerações Finais

O letramento literário é um desdobramento do letramento. A má compreensão do termo em si possibilita a atuação inadequada do docente, quando se fala na formação de um leitor em uma perspectiva de letramento literário. É comum ouvir dos alunos de séries iniciais a falta de apreço pela leitura. As análises dos dados apontam para este fato como realidade na escola pesquisada. O letramento literário propõe uma abordagem de construção de leitores

capazes apropriação de leitura de obras, neste caso literatura infantil e, por conseguinte, de mundo.

A pesquisa aponta que o uso da literatura infantil, na maioria das vezes, não tem sido abordado no sentido da formação do sujeito capaz de apropriação de obras literárias e leitura de mundo. Nesse contexto, ela tem servido de suporte para trabalhar conteúdos nas diversas disciplinas. Percebeu-se que a literatura passa a ter seu uso utilitário, repercutindo na apreensão dos alunos, pois estes deixam de perceber na literatura infantil um viés criador, configurando-se como conteúdo aprisionador, como visto em alguns relatos das crianças.

Possibilidades em sala de aula como momentos de leituras compartilhadas, individuais ou coletivas, dramatização de textos, rodas de leituras para a socialização, pesquisa e discussão acerca de determinados autores estudados ou da preferência dos alunos, são possibilidades a serem exploradas ao longo do ano letivo. Somente por meio das intervenções de qualidade promovidas pelo professor, o uso da literatura no contexto escolar como recurso pedagógico poderá ser enriquecedor e potencializadora da aprendizagem.

No que tange a educação do campo em movimento, entende-se que a mudança paradigmática em relação a essa concepção dos sujeitos que fazem educação nesses espaços também é precisa ser superada. Não há como desenvolver práticas significativas sem o conhecimento teórico que perpassam esse contexto. Durante a construção dos dados, fica claro que a escola está preocupada em cumprir com os conteúdos previstos, sem ao menos problematizá-los junto aos alunos.

Em suma, a escola e o educador precisam estar cientes da necessidade de investir em espaços dentro da instituição escolar, que gerem prazer para os pequenos leitores. A utilização da literatura infantil e a interação com o livro devem promover a formação do leitor, em uma abordagem de letramento literário, sem cair nas armadilhas da escolarização da leitura literária. Mas, sobretudo, formá-los a partir de uma perspectiva crítica.

REFERÊNCIAS

BOF, Alvana Maria; MORAIS, Teresinha Cristiane de Moraes; SILVA, Lourdes Helena da. A educação no Brasil rural. In: Alvana Maria Bof (org.) **A educação no meio rural**: revisão da literatura. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87-131.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016

COSTA, F. de A. **Formação agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento sustentável**. Belém: NAEA – UFPA. 2000.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Org.) **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercados de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, 321-348.

LÜDKE, M.; ANDRE M.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Teorias e práticas de letramento. In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tania M. K. (Org). **Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais?** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SILVA, Antonieta Mirian de O.C., SILVEIRA, Maria Inez Matozo. **Leitura para fruição e letramento literário: desafios e possibilidades na formação de leitores**. In: VI EPAL – Anais, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (Org.) **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

VILELA, R. A. T. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 21. n. 2. p. 431-466, 2003.

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

ZILBERMAN, Regina. Teorias e práticas de letramento. In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tania M. K. (Org.). **Literatura infantil e a introdução à leitura**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SOBRE OS AUTORES

Hellen Cris de Almeida Rodrigues

Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Professora da Educação Básica no Colégio de Aplicação; Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação; Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física e suas relações interdisciplinares; Bolsista Capes. E-mail: hellenpedagogia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7408-5006>

João Luiz da Costa Barros

Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará; Professor na Universidade Federal do Amazonas – UFAM – Brasil; Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM; Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Física e suas relações interdisciplinares. E-mail: jlbarros@ufam.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5459-8691>

Marnilde Silva de Farias

Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Professora da Educação Básica no município de Caracaraí-RR; Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação; Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física e suas relações interdisciplinares; Bolsista Capes. E-mail: marnildelive@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0433-2953>

Recebido em: 22 de março de 2019

Aprovado em: 17 de abril de 2019

Publicado em: 01 de julho de 2019