

FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosângela Márcia Magalhães ¹

Hércules Tolêdo Corrêa ²

RESUMO: Para que a experiência da literatura possa alcançar seu potencial transformador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los, de fazer suas próprias escolhas e que saiba compartilhar suas impressões. O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto/MG e teve como objetivo geral identificar e analisar os métodos, os modos de ensinar literatura infantil que levamos alunos ao sentido das obras nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação da cidade de Itabirito/MG. Para o desenvolvimento desta investigação, recorreremos aos princípios teóricos referentes à abordagem qualitativa e utilizamos como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos oficiais relacionados à Rede Municipal de Educação ao contexto escolar. Nossos referenciais teóricos basearam-se nos estudos sobre letramento(s) e também nas investigações consecutivas ao desenvolvimento das diferentes formas de letramento, como o conceito de letramento literário que vem sendo estudado por diferentes pesquisadores brasileiros, e que tem se fortalecido com o trabalho do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL, no âmbito do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE da Faculdade de Educação da UFMG e dialogamos com outros estudiosos que têm como foco a formação leitora e, sobretudo, a formação de leitores literários. Essa pesquisa ofereceu elementos importantes para a compreensão do trabalho significativo com a literatura infantil e apontou subsídios para o desenvolvimento de estratégias metodológicas adequadas para a formação de leitores literários. Ademais, apresentou alternativas para que a literatura seja abordada na escola como arte, ou seja, como proposta estética.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Anos Iniciais, Formação Leitora.

ENSINO DE LITERATURA INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

A literatura deveria fazer parte da vida de todos os indivíduos, pois, como afirma Candido, “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”. (CANDIDO, 2011, p. 174). Ele a define da seguinte maneira:

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 (CANDIDO, 2011, p. 174).

¹ Professora Adjunta do Departamento de Educação e Tecnologias da Universidade Federal de Ouro Preto rosangelamagalhaes@uol.com.br

² Professor Associado do Departamento de Educação e Tecnologias da Universidade Federal de Ouro Preto. herculest@uol.com.br

Cademartori (2009) destaca que a natureza literária já coloca o vínculo entre literatura infantil e educação além dos objetivos pedagógicos. Isso nos faz pensar na literatura infantil como espaço para a ficção, “passagem para um mundo encantado, território do maravilhoso, em que as leis ordinárias do mundo real entram em suspensão.” (CADEMARTORI, 2009, p. 35).

Regina Zilberman (2008) enfatiza que muitas transformações ocorreram nas últimas décadas envolvendo manifestações culturais e o modo de compreendê-las, incluindo concepções sobre educação, leitura e literatura, mas que a escola permanece estagnada, incapaz de absorver essas mudanças. Para essa autora, a aprendizagem de um modo específico de ler o texto literário poderia ser um dos caminhos para reafirmar a valor e necessidade da formação escolar que tem dificuldade em se manter frente às facilidades da comunicação de massa e da cultura digital.

De acordo com Annie Rouxel (2013), para pensar sobre o ensino da literatura e suas modalidades práticas é necessário que se defina sua finalidade. De acordo com essa pesquisadora, o ensino de literatura

é a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar a respeito – que é previsto aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que vislumbra esse ensino da literatura. (Rouxel, 2013, p. 20)

Essa autora ainda acrescenta que a formação resulta da cooperação de três componentes: a atividade do aluno sujeito leitor no âmbito da classe constituída em comunidade interpretativa, a literatura ensinada – textos e obras – e a ação do professor cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de uma importância maior. Portanto, ler literatura é estabelecer um diálogo especial, pois “a experiência da leitura literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2006, p. 17). Paulino (2014) ainda acrescenta que a leitura se diz literária quando

a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. (PAULINO Graça, Glossário Ceale, 2014)

Ao considerar a leitura literária como um instrumento para a aquisição de conhecimentos, é de suma importância que a escola planeje estratégias que levem o aluno a usá-las como prática social, reforçando assim, seu papel fundamental, pois

o exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode preencher esses objetivos, conferindo à literatura outro sentido educativo, talvez não o que responde a intenções de alguns grupos, mas o que auxilia o estudante a ter mais segurança relativamente às suas próprias experiências. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 54)

Dessa forma, Rouxel (2013) faz alguns apontamentos sobre como formar um sujeito leitor. Essa autora ressalta que a primeira necessidade, ao se trabalhar um texto literário, é o professor e aluno renunciarem “à imposição de um sentido convencional, imutável, a ser transmitido” (ROUXEL, 2013, p. 20). Trata-se de partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de *savoir-faire*.

Dessa forma, percebemos que a leitura literária no contexto escolar é um processo de expansão de saberes, demandando que o professor seja o mediador, aquele que orienta a leitura na escola, ajudando os alunos a estabelecerem conexões entre esses saberes, coordenando e facilitando a seleção das obras que serão trabalhadas. Cosson (2015) afirma que “nessas atividades de mediação, o professor deve guiar-se por princípios que envolvem diversidade, sensibilidade, valorização da experiência e da contemplação, afetividade e fortalecimento da autoestima para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades” (COSSON, 2015, p. 166).

Então, cabe à escola promover práticas de leitura literária que assegurem o ensino efetivo de literatura, garantindo o mergulho das crianças na cultura escrita, em atividades que façam sentidos para elas e que contribuam para seu pleno desenvolvimento.

O PERCURSO DA PESQUISA

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa³ de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto/MG e teve como objetivo geral identificar e analisar os métodos, os modos de ensinar literatura infantil

³ O título da pesquisa de Doutorado é “Modos de ensinar literatura infantil na escola : (trans)formando leitores literários”. O link para acessá-la é <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/16487>

que levam os alunos ao sentido das obras nos primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Itabirito/MG. Além disso, compreendemos as percepções dos dirigentes e professores sobre os modos de ler literatura infantil no contexto escolar; entendemos em que medidas os procedimentos e as metodologias auxiliam o docente na formação de leitores literários; verificamos quais são os critérios utilizados pelos professores para selecionar os livros literários infantis; analisamos as políticas públicas de promoção e incentivo à leitura literária do município de Itabirito/MG e investigamos quais as formas de mediação que os docentes utilizam para desenvolver a competência leitora dos alunos.

Para o desenvolvimento desta investigação, recorreremos aos princípios teóricos referentes à abordagem qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (apud MENGA, L. e ANDRÉ, M., 1986, p. 13) a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do observador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Nos estudos qualitativos, de acordo com Lüdke e André (1986),

[...] há sempre uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.12).

O campo de investigação foi a Rede Municipal de Ensino da cidade de Itabirito/MG, e os sujeitos da pesquisa foram as supervisoras pedagógicas, as professoras dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, além da coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Os referenciais teóricos para o desenvolvimento desta investigação foram os estudos sobre letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como Magda Soares e também nos consecutivos ao desenvolvimento das diferentes formas de letramento, como o conceito de letramento literário, que vem sendo estudado por diferentes pesquisadores brasileiros, e que tem se fortalecido bastante com o trabalho do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL, no âmbito do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE da Faculdade de Educação da UFMG, além de dialogar com outros estudiosos que tem como foco o ensino de literatura e a formação de leitores literários.

O interesse pelo desenvolvimento de tal pesquisa de Doutorado nessa rede de ensino condiz ao seu compromisso à realidade educacional na qual está inserida, através

de algumas iniciativas, e dentre elas, a preocupação com a formação leitora de seus alunos, principalmente a literária. Além disso, o município possui o maior IDEB (resultado 2019)⁴ da Região dos Inconfidentes.

Para atingir os objetivos propostos desta investigação utilizamos como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos oficiais relacionados à Rede Municipal de Educação e ao contexto escolar como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, projetos e programas educacionais, que são fontes de informações importantes que corroboram para verificação dos modos de ensinar Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de fotografias de acervo pessoal da pesquisadora e de acervo particular disponibilizadas pelas profissionais pesquisadas.

Nessa pesquisa, partimos da hipótese de que é necessário orientar a leitura de textos literários na escola, promovendo um diálogo, uma conversa com a experiência do outro - que é de fato o que define a leitura, possibilitando, assim, a formação de leitores cuja competência vai além da mera decodificação de textos, mas que se apropriem de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura, sendo críticos, reflexivos e ativos. Portanto, a condição artística ou estética da literatura deve ser pensada e apresentada aos sujeitos como possibilidade de “pensar a dimensão do objeto artístico, enquanto lugar em que o sujeito que experimenta a arte encontra nela um espaço para construir sua identidade” (BRITTO, 2003 p. 113).

Dessa forma, a leitura literária pode ser um rico instrumento no processo de ensino e aprendizagem, porém é necessário respeitar seu suporte original e não explorá-la como simples objeto técnico de ensino.

A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABIRITO/MG

A experiência literária permite à criança alargar seus horizontes e seu conhecimento de mundo, favorece o desenvolvimento da imaginação e possibilita o enriquecimento de seu repertório cultural, podemos reiterar. Assim, Coelho (2000) assegura que a escola

⁴ Conforme resultados no site <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

(...) é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente. (COELHO, 2000, p 16)

Nesse sentido, a sala de aula passa a ser um lócus de construção e expansão conhecimentos. A leitura literária “é uma prática social que deveria ser cultivada e valorizada pela escola, por ser o local em que a literatura, quando ensinada adequadamente, tem papel fundamental a cumprir na sala de aula” (COSSON, 2010, p. 58). O pesquisador ainda acrescenta que a escola deve ensinar a ler literatura, apresentar “modelos” de como se ler, onde e quando, mas para isso, demanda ações pedagógicas específicas do professor no sentido de conduzir a criança a compreender o processo de leitura de um texto literário.

Partindo dessa premissa é que os professores, principalmente dos anos iniciais se apresentam como atores principais de intermediação entre a criança e o livro. Cabe a eles traçar o caminho que essa criança irá percorrer, levando-a a perceber o texto, compreender, dialogar e discutir o que leu: “O leitor não pode ser passivo diante do texto, mas precisa estabelecer uma relação de troca, uma experiência que o leve a questionar, duvidar, emocionar e tecer novos conhecimentos a partir da leitura realizada” (FEBA E SOUZA, 2011, p. 76).

A escola tem o dever de proporcionar aos alunos a participação em eventos de letramentos para que tenham contato com os diversos tipos de gênero textuais, possibilitando que se reconheçam em uma sociedade letrada. Corrêa e Machado (2010) ressaltam, que as escolas podem propor situações de práticas sociais para que as crianças tenham contato com situações que promovam o letramento literário. Sendo assim, os autores sugerem que as escolas façam algumas atividades tais como:

1. roda de leitura em que o(a) professor (a) é quem conta a história escolhida por ele(a) ou pelos alunos, todos os dias ou em dias alternados, na sala de aula;
2. contação de história por convidado (familiares dos alunos, membros da comunidade escolar, alunos de outras turmas que já saibam ler etc.); pode ser uma atividade mensal ou quinzenal, já que envolve outras pessoas, e pode ser realizar na sala de aula ou em outros espaços da escola;
3. contação de histórias pelas próprias crianças, à medida que vão aprendendo a ler e mesmo que ainda não tenham se apropriado plenamente do sistema alfabético de escrita, capazes de inventar, articulando o que já sabem e o que veem nas imagens;
4. criação de histórias pelos alunos e sua oralização para a turma a partir de livros de imagens etc. (MACHADO; CORRÊA, 2010, p. 109).

Assim como Rildo Cosson (2014), acreditamos que a escola precisa ensinar a ler literatura e, isso demanda ações pedagógicas específicas do docente no sentido de conduzir a criança a compreender o processo de leitura de um texto literário. Para tanto, a partir da coleta de dados identificamos algumas práticas de leitura literária que contribuem para a promoção do letramento literário e o ensino de literatura nos anos iniciais, tendo como principal foco a mediação da professora regente.

Dentre os eventos de letramento literário abordados a partir dos dados coletados, os atos de *narrar e ler histórias* se constituem práticas significativas para as crianças realizadas pelas professoras regentes de turmas. Abramovich (2003) vê a literatura como uma aprendizagem estética, em que as histórias lidas ou contadas explicam o mundo de um jeito que o leitor possa se situar em um universo que é dele. É um conhecimento ideal de mundos diferentes, culturas, pessoas ou situações diversas, que se caracterizam nas descobertas das emoções e sentimentos, dos caminhos internos das relações pela busca do conhecer e de se reconhecer. Veja como as professoras realizam esse momento de leitura:

“Apresentação do livro, testar o conhecimento prévio do aluno para ver o que ele pensa sobre o livro ao analisar a capa, o título, se conhece os autores. Biografia do autor, leitura do livro, interpretação oral e escrita, ilustração, apresentação para os colegas e exposição na sala de aula”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 02, 2021)

“Trabalho com contação de histórias. Quando início a leitura de uma obra primeiro exploro toda a parte externa do livro, levo as crianças a levantarem hipóteses sobre a história que será lida”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSOR 14, 2021)

Abramovich (2003) também afirma que contar histórias é uma arte, é o equilíbrio do que é ouvido com o que é sentido. Então, a professora ao contar histórias infantis para as crianças precisa antes conhecê-la para transmitir confiança aos ouvintes, motivar a atenção e despertar admiração ao mesmo tempo

A prática da *leitura dramatizada* também é uma atividade que faz parte do planejamento das docentes pesquisadas. Ela requer a incorporação de várias linguagens artísticas, o que garante a sua relevância para a formação do leitor. Estabeleceu-se, assim, uma interação com outras linguagens em que a docente, a partir do livro literário, juntamente com as crianças, utilizou-se dos gestos, do cenário com cores, das palavras, das fantasias e das expressões corporais para a dramatização da história.

A dramatização é uma prática de grande interação dos alunos com o texto e entre eles mesmos. Baseado na BNCC podemos afirmar que é necessário “possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações (BNCC, 2018, p.134). Dessa forma, a dramatização é uma atividade que promove a socialização, que nem sempre é focada pelo aspecto da leitura, mas pode ajudar na concentração e autoexpressão, além de incentivar os mais tímidos a se expressarem de forma mais lúdica.

Nesse sentido, a promoção do letramento literário consiste em oferecer oportunidades às crianças e, ao mesmo tempo, “desafios no efetivo ensino e aprendizagem da literatura na perspectiva da humanização. Afinal, essa prática efetiva de leitura literária possibilita às crianças uma alternativa de lazer e prazer, mas ao mesmo tempo se destaca pelo seu valor formativo. (MAGALHÃES, 2014, p.101)

Nessa vertente Colomer (2007) enfatiza que a prática de literatura deve ser exercitada, precisa de modelos de leitor e de mediação. “Ninguém espera que se aprenda a tocar um instrumento musical se não se exercita com ele” (COLOMER, 2007, p. 65). Essa pesquisadora ainda acrescenta que “ensinar a falar, a argumentar, a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino de literatura na escola (COLOMER, 2007, p. 66). Nessa estimativa, desponta o papel do professor, ao qual “cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2012, p. 29).

Dentre essas práticas destacamos a *roda de leitura* que se pauta na realização de leituras e apresentações, por meio da leitura compartilhada e troca de experiências entre os alunos, tomando o professor como um mediador.

Uma roda de leitura não é simplesmente organizar os alunos em círculo para eles lerem juntos. É uma atividade que vai muito além dessa organização e pressupõe intencionalidade de aprendizagem, encantamento pelas palavras, pelos textos lidos e, acima de tudo, desperta o prazer pela leitura. Dessa forma, a roda de leitura visa muitas possibilidades de aprendizagem e o professor precisa ter em mente quais objetivos pretendem alcançar: criar o hábito ou formar novos leitores? Desenvolver a competência leitora? Explorar um determinado gênero literário? Estimular a leitura compartilhada? Promover um diálogo reflexivo?

Para que esse compartilhamento de leitura ocorra de forma sistematizada e que faça sentido para os alunos, a escolha das obras literárias é uma condição importante para que esse trabalho vise o desenvolvimento do letramento literário. Neste sentido, é importante que o mediador tenha um bom repertório de leituras para ter condições de fazer uma seleção adequada dos textos. A escolha das obras também pode ser realizada pelos alunos, de forma individual ou coletiva. Um outro fator importante é realizá-la em um ambiente agradável e arejado, pois as crianças precisam estar bem acomodadas, por isso tapetes e almofadas são bem vindos nesta atmosfera. Nessa atividade, o papel do professor é o de mediador, aquele que incentiva, organiza as interações e leva seus alunos a grandes descobertas, já o texto é o protagonista da roda de leitura.

De acordo com Corrêa (2014) o que distingue uma roda de leitura de uma contação de histórias é o modo como se posicionam os alunos e os contadores de histórias. “Já o círculo de leitura se diferencia da roda de leitura pelo fato de que, no círculo, geralmente a leitura do texto é feita em tempo anterior ao momento de reunião do grupo de participantes - que se encontram para compartilhar a leitura realizada” (CORRÊA, Glossário Ceale, 2014).

Outra prática de leitura literária realizada pelas professoras dos anos iniciais é a *leitura em voz alta*, como a própria expressão indica, é aquela que se faz oralmente. Atividade muito recorrente nas salas em que as crianças estão em processo de alfabetização, pois elas precisam da voz para fazer a transição entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita. Esse tipo de leitura propicia aos alunos a ampliação do vocabulário e de seu repertório linguístico. A leitura em voz alta pode propiciar a formação de leitores, principalmente as crianças que ficam encantadas com a voz das professoras, que através da forma como lê as obras, conseguem transportar seus alunos para diferentes lugares, de forma significativa como nos relatou a professora Dália:

Todos os dias no final de aula, faltando 10 a 15 minutos nós escolhemos um livro, eu espalho vários pela sala, nós escolhemos um pra fazermos uma leitura e leio em voz alta para toda turma. Eles ficam deslumbrados e querem levar aquele livro para casa e eu deixo. (PROFESSORA DÁLIA, 2022)

Cosson (2012) pondera que ninguém nasce sabendo ler literatura, esse tipo de leitura precisa ser ensinado e o modo como o aprendizado se realiza pode acarretar consequências negativas para a formação do leitor, desvelando falácias na educação literária.

Conforme Galvão (2014), a leitura em voz alta pode ser um importante instrumento para “aproximar as crianças pequenas e os adultos em processo de alfabetização das lógicas do escrito, fazendo-os apreender a sua estrutura e algumas de suas características, como a estabilidade, antes mesmo de se alfabetizarem” (GALVÃO, Glossário Ceale, 2014). Nas palavras da professora Rosa “*gosto muito de ler as histórias, mas eu gosto principalmente de ouvi-las, gosto que os alunos apreciem o livro e também me contem, mesmo os que não sabem ler, que eles vejam as imagens que estão nos livros e também contem pra mim e para os colegas*”. (PROFESSORA ROSA, 2022)

Vale destacar que ler e contar histórias são dois atos distintos que precisam ser levados em consideração no planejamento do professor. Para contar histórias podemos usar bonecos, fantoches, músicas, gesto, etc. Por isso, reforço que a contação de história não substitui a leitura literária.

A leitura em voz alta acolhe e também ensina os gestos de ler. A relação entre leitura compartilhada e formação de leitores é reforçada por Colomer (2007): “pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base de formação de leitores”. (COLOMER, 2007, p. 106)

O modo de ler de uma criança nos revela sua singularidade. Por isso, a leitura literária também é experienciada pela criança em sua intimidade, na confiança que ela constrói a partir da relação entre ela e a obra, sozinho ou em pequenos grupos, estabelecendo relações entre o que lê e suas vivências. Por isso, a criança ao escolher um livro literário no Cantinho de Leitura ou na biblioteca da escola necessitou de tempo livre para a prática da *leitura silenciosa* que é a que se faz visualmente, sem o uso da voz.

Nesse sentido, professores têm criado estratégias para que os alunos, diante da diversidade de gêneros textuais com os quais se deparam diariamente, aprendam a localizar informações, fazer inferências, interpretar e posicionar-se diante de textos distintos. Mas é importante também, sobretudo para o caso da leitura literária, que os alunos tenham, no cotidiano escolar – na sala de aula, na biblioteca ou no pátio –, tempo livre para fazê-la silenciosamente, cada um no seu ritmo. Esse tipo de atividade é mais interessante quando os alunos já sabem ler, mas mesmo para as crianças que ainda não se alfabetizaram, é importante que elas tenham momentos a sós com os diferentes textos, para que, além de formularem hipóteses sobre o sistema de escrita, possam imaginar sentidos que ainda são (quase) secretos. (GALVÃO, Glossário Ceale, 2014)

As práticas literárias apresentadas anteriormente como a “roda de leitura, “leitura em voz alta, “leitura silenciosa” e “dramatização” conduzem para uma escolarização mais adequada da literatura como pontua Soares (2006). São práticas mais

voltadas para a apropriação da “literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2006), pois propiciam aos alunos maior interação com texto literário respeitando o pacto de leitura, sobretudo o ficcional que se estabelece quando se faz uma leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é a principal agência de letramento, legitimando o processo de aprendizagem da "tecnologia da escrita" e oferecendo a muitos alunos a oportunidade de se conectarem com diversos tipos de textos, incluindo os literários.

As professoras dos primeiros e segundos anos da Rede Municipal de Educação da cidade de Itabirito/MG se empenham para construir um ambiente lúdico e cativante para que seus alunos se interessem e despertem o gosto pela leitura literária. Elas desenvolvem várias estratégias para inserir seus alunos em práticas literárias significativas, e que contribuam para a descoberta dos múltiplos sentidos que uma obra literária possibilita. É por ela ser múltipla “que a literatura oferece um espaço de liberdade. Sem cruzamentos de falas, sem tensão, sem aventura de sentidos, onde há literatura?”(CADERMATORI, 2009, p.50)

Para que a experiência da literatura possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los, de fazer suas próprias escolhas e que saiba compartilhar suas impressões. Afinal, essa prática efetiva de leitura literária possibilita às crianças uma alternativa de lazer e prazer, mas ao mesmo tempo se destaca pelo seu valor formativo.

O letramento literário, conforme concebemos, possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

Dessa maneira, “a leitura literária no contexto escolar, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer” (COSSON, 2015, p.169). Assim, espera-se que o professor seja um ator principal de intermédio, traçando o caminho que a criança irá percorrer, no sentido de um contato cada vez mais intenso e desafiador entre o leitor e o livro.

Logo, a formação de leitores e o letramento literário se efetivou na rede pesquisada através das práticas de leituras literárias realizadas pelas professoras regentes e também pelas “professoras de biblioteca”, pois letrar literariamente requer uma experiência efetiva com os textos literários.

Diante de todos os apontamentos apresentados neste trabalho, destacamos a relevância de reforçarmos a importância de investigações sobre os modos de ensinar literatura nos anos iniciais, da necessidade de efetivar e reivindicar uma formação específica do leitor literário, ampliando os argumentos, as concepções e as práticas de letramento literário. Afinal, é através da experiência da leitura literária que é possível a formação de leitores verdadeiramente conscientes, capaz de interpretar o mundo ao seu redor de forma crítica e sensível.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CADEMARTORI, L.O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

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

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: Vários escritos. 5. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

OSSON, Rildo. Letramento literário. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 23 julho de 2024.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? In: Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale> . Acesso em: 23 setembro de 2024.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari e SOUZA, Renata Junqueira de. Leitura Literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>. Acesso em: 23 janeiro de 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules Tolêdo. Literatura no Ensino Fundamental: uma formação para o estético. In Rangel, E. O. Rojo, R. H. R. (coords.) Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2010 p.107-128 (Coleção Explorando o Ensino; v. 19)

MAGALHÃES, R. M. Alfabetizar letrando: mudanças (im)previsíveis no ensino fundamental de nove anos. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

PAIVA, Aparecida. Alfabetização e Leitura Literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. In: Práticas de leitura e escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.) – Brasília: Ministério da Educação, 2006, 180 p.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M.A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, Rita. Leitura de literatura na escola. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (org). Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda, 2013.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, Aracy; BRINA, H. & MACHADO, M. Zélia (Org.). A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2006.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2008.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Literatura e pedagogia: ponto & contraponto. Porto Alegre: Global, 2008.