



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GERLUCE LOURENÇO DA SILVA

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA: UMA ANÁLISE SOBRE A UTILIZAÇÃO DA
LITERATURA INFANTIL NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO E NA
FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

FORTALEZA
2015

GERLUCE LOURENÇO DA SILVA

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA: UMA ANÁLISE SOBRE A UTILIZAÇÃO DA
LITERATURA INFANTIL NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO E NA
FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dra. Adriana Leite
Limaverde Gomes

**FORTALEZA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S58p

Silva, Gerluce Lourenço da.

Práticas de leitura literária : uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor / Gerluce Lourenço da Silva. – 2015.

155 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Educação.

Orientação: Adriana Leite Limaverde Gomes.

1. Literatura infantojuvenil. 2. Interesses na leitura. 3. Professores – Livros e leitura. 4. Crianças – Livros e leitura. 5. Prática de ensino. 6. Leitura. I. Título.

CDD 372.407108131

GERLUCE LOURENÇO DA SILVA

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA: UMA ANÁLISE SOBRE A UTILIZAÇÃO DA
LITERATURA INFANTIL NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO E NA
FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Ana Maria Iorio Dias
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Alessandra Cardozo de Freitas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Aos meus pais que me deram muito carinho e em especial a minha mãe, minha fã número 1, o ser humano mais incrível com quem tive o prazer de conviver e chamar de mãe (*in memoriam*). Ao meu companheiro Carlos Henrique que me acompanha e me mostra a cada dia as dores e os sabores do amor e que tem uma paciência enorme comigo.

Aos meus familiares que se orgulham tanto da menina franzina que um dia disse que estudaria muito e seria uma grande professora.

Aos meus alunos do 2º ano que me fizeram a professora mais realizada do mundo e que me deixaram junto com eles viver os encantos e fantasias do mundo infantil.

Se há concertos de música erudita, jazz e MPB _ por que não concertos de leitura? Ouvindo, os estudantes experimentarão os prazeres do ler. E acontecerá com a leitura o mesmo que acontece com a música: depois de ser picado pela sua beleza é impossível esquecer.

Rubem Alves - *O prazer da Leitura*. In:
Jornal Correio Popular, Caderno C, 19/07/2001

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir desfrutar as dores e os sabores da vida, por me conduzir a esse momento tão especial da minha existência.

À minha mãe, meu eterno amor, que sempre acreditou em mim e me ensinou a acreditar no meu potencial e nunca temer o novo; ela me inspirou a ser a mulher que sou hoje (*in memoriam*).

Ao meu companheiro Carlos Henrique, sempre muito presente em minha vida, com quem divido as alegrias, descobertas e preocupações de uma vida a dois.

À minha querida tia ‘Nininha’, que nas horas de angústia soube me confortar e puxar minhas orelhas quando era preciso.

A família que ganhei e que tão bem me acolheu, meus sogros, minha cunhada e meu afilhado, obrigada pelo apoio.

A minha orientadora, Prof^a Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes, obrigada pela paciência, pelo respeito e por acreditar em mim. Obrigada também pelas valiosas contribuições no direcionamento deste estudo.

Às eternas ‘LINDASLEC’, Edlane, Celiane e Raissa, companheiras quase que inseparáveis. Obrigada pelos momentos de estudo, de aflição, de descobertas e diversão que vocês me proporcionaram.

As amigas de sempre Karla Patrícia e Kamilla Amora pelo carinho, confiança e admiração.

Aos meus professores da pós-graduação, que ao longo desses dois anos, contribuíram muito para meu crescimento como profissional e como pessoa também.

Às Professoras Doutoras Sylvie Delacours-Lins e Ana Paula de Medeiros, pelas significativas contribuições durante a banca de qualificação do projeto.

Às Professoras Doutoras Ana Maria Iorio e Alessandra Cardozo de Freitas, pela gentil disponibilidade em participar desta banca.

Às duas professoras participantes desta pesquisa, que muito contribuíram e que disponibilizaram parte do seu tempo para colaborar com este estudo. Meus sinceros agradecimentos.

À Secretaria Municipal, apesar de não ter disponibilizado o tempo suficiente para que eu me dedicasse exclusivamente ao mestrado, obrigada por ter viabilizado o acesso às escolas e às professoras que participaram deste estudo.

A todas as pessoas que possam ter de alguma forma contribuído para este trabalho, meu sincero agradecimento.

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar como professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Fortaleza utilizam a literatura infantil em suas práticas de leitura literária e formação do aluno leitor. A pesquisa apoiou-se nos estudos de Vygotsky (2008, 2010) sobre a teoria sociointeracionista e os processos de mediação, destacando o papel mediador do professor na formação de leitores. Respaldou-se nas concepções de Ferreiro e Teberosky (2009) acerca da Psicogênese da Língua Escrita, compreendendo que a aquisição da leitura e da escrita corresponde a um processo permeado por descobertas e experimentações realizadas pelos educandos na construção das hipóteses que os levam ao domínio do sistema notacional. As contribuições de Braggio (1992), Kleiman (2001, 2013) e Solé (1998) embasam as concepções de leitura utilizadas pelas professoras, estabelecendo de que modo essas concepções intervêm nas práticas de leitura desses sujeitos. Baseou-se, também, nos estudos de Paiva (2009, 2010), Colomer (2007), Zilberman (2003, 2008), Coelho (2000, 2010) e Cadermatori (2010), que destacam as contribuições da literatura infantil para a promoção do letramento literário e a importância do estímulo da leitura como fruição, descoberta, troca de experiências, aventura e prazer. Os estudos de Libâneo (1994) e Passos (2006) ressaltam a importância do planejamento pedagógico como uma ferramenta que guia e embasa o trabalho pedagógico. Os resultados obtidos sugeriram duas concepções diferentes de leitura: a concepção mecanicista e a concepção interacionista. Para uma das professoras (P1), as práticas de leitura fomentam uma postura mecanicista do ato de ler, ou seja, a leitura está associada às práticas de decodificação do sistema de escrita com foco nas avaliações externas. Para a outra professora (P2), a leitura apresenta uma concepção dinâmica, dialógica e interativa entre o sujeito leitor, os livros e o sistema de escrita, conduzindo a práticas de leitura que fomentam o uso da língua como interação social entre os sujeitos. Verificamos, também, que havia um tempo destinado ao planejamento das professoras, além de materiais disponíveis para sua elaboração, porém esse planejamento era realizado de modo assistemático e não contavam com o acompanhamento da coordenação pedagógica. As práticas de leitura literária e formação do aluno leitor eram pouco frequentes nas aulas de P1, limitando-se apenas ao cantinho da leitura. Já P2 promovia mais interações com as práticas de leitura literária por meio de ações, como a ciranda literária, a mostra literária, a dinamização do cantinho da leitura e as visitas à Biblioteca escolar. Concluímos, com este estudo, que as estratégias que utilizam a literatura infantil por meio da leitura literária traz contribuições significativas, uma vez que estimula o imaginário e fomenta potencialidades na construção da linguagem, da oralidade, na produção de ideias e sentimentos que ajudam no crescimento pessoal do aluno, porém necessita-se que haja um planejamento sistemático, desburocratizado e significativo das ações leitoras com vistas a promover o letramento e o prazer pela leitura.

PALAVRAS-CHAVE: **Literatura infantil. Práticas pedagógicas. Leitura literária. Formação do leitor.**

ABSTRACT

This study aimed to analyze how teachers of the 2nd year of primary school from two public schools of Fortaleza used children's literature in their literary reading practices in the training of reader student. The research relied on studies of Vygotsky (2008, 2010) on the sociointeractionist theory and mediation processes, highlighting the mediating role of the teacher in the formation of readers. It was based upon the conceptions of Ferreiro and Teberosky (2009) about the psychogenesis of written language, understanding that the acquisition of reading and writing corresponds to a process permeated by discoveries and experiments carried out by students in the construction of hypotheses that lead to the notational system domain. The contributions of Braggio (1992), Kleiman (2001, 2013) and Solé (1998) underlie the reading concepts used by the teachers, establishing how these conceptions are involved in reading practices of these subjects. The research was also based in the studies of Paiva (2009, 2010), Colomer (2007), Zilberman (2003, 2008), Rabbit (2000, 2010) and Cadermatori (2010), highlighting the contributions of children's literature to promote the literary literacy and the importance of stimulating the reading as an enjoyment, discovery, exchange of experiences, adventure and pleasure. Studies of Libâneo (1994) and Passos (2006) highlight the importance of pedagogical planning as a tool to guide and underlie the pedagogical work. The results have suggested two conceptions different from the reading: the mechanistic design and interactionist design. For one of the teachers (P1), the reading practices encourage a mechanistic approach of the act of reading, that is, reading is associated with decoding practices of the writing system focusing on external evaluations. For the other teacher (P2), reading presents a dynamic, interactive and dialogical conception amongst the reader subject, the books and the writing system, leading to reading practices that foster the use of language as social interaction between subjects. It was also found that there was a time for the teachers' planning, besides materials available for its development, but the teachers performed this planning in an unsystematic way and did not rely on the monitoring of pedagogical coordination. The literary reading practices and training of the reader student are uncommon in P1's classes, limited only to the "reading corner". P2, in turn, promotes more interaction with the literary reading practices through actions such as "literary sieve", literary exhibition, boosting the reading corner and visits to the school library. We from this study that strategies which use children's literature through literary reading bring significant contributions, as they stimulate the imagination and encourage potential in the construction of language, oral expression, in the production of ideas and feelings that help student's personal growth. However, it requires that there is a systematic, unbureaucratic and significant planning of the reading actions with a view to promoting literacy and the joy of reading.

KEYWORDS: Children's Literature. Pedagogical practices. Literary reading. Training of the reader.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das professoras.....	58
Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise.....	65

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Plano de aula de P2	115
Figura 2 – Plano de aula de P2	123
Figura 3 – Plano de aula de P2	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCEAE - Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar

CEI – Centro de Educação Infantil

DNA – Diagnóstico do Nível de Alfabetização Infantil

MEC – Ministério da Educação

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional de Bibliotecas Escolares

PNSL – Programa Nacional Salas de Leitura

PRA – Professor Regente A

PRB – Professor Regente B

PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Ceará

SEFE – Sistema Educacional Família e Escola

SER – Secretaria Executiva Regional

SIMBE – Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares e Formação de Leitores

SME – Secretaria Municipal de Educação

SPAECE-Alfa – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará com ênfase na alfabetização

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNDIME/CE – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

URCA – Universidade Regional do Cariri

UVA – Universidade Estadual do Vale do Acaraú

ZDP – zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problematizando o tema: um levantamento sobre as pesquisas acerca da leitura literária nas escolas	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DA LITERATURA	29
2.1 O desafio de formar leitores no 2º ano do Ensino Fundamental	32
2.2. A literatura Infantil e suas contribuições na formação de leitores	37
2.2.1. A leitura literária na formação de leitores: o letramento literário dos alunos de 2º ano	40
3 PERCURSO METODOLÓGICO	45
3.1. Tipo de pesquisa	46
3.2. Contexto da Pesquisa.....	47
3.3. Cenário da pesquisa.....	54
3.4. Escolha dos sujeitos.....	56
3.5. Procedimentos e Instrumentos de coleta de dados	59
3.5.1. Análise documental	60
3.5.2.1. Pesquisa documental	60
3.5.2. Observação	62
3.5.3. Entrevista.....	63
3.5.3.1. Entrevista não estruturada	64
3.6. Formas de registro	64
3.7. Análise e tratamentos dos dados.....	65
4. CONCEPÇÕES DE LEITURA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE ROTINA LEITORA NAS SALAS DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: COERÊNCIA/INCOERÊNCIA ENTRE AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS DE LEITURA DAS PROFESSORAS.....	66
4.1 A Concepção Tradicional e Mecanicista de leitura	70
4.1.2. Concepção Interacionista e/ou Sociopsicolinguística de leitura.....	79
4.1.3. Descompassos entre as concepções de leitura e as práticas de leitura literária em sala de aula	87
5. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO DOS ALUNOS DE 2º ANO.....	91

5.1. O planejamento e as articulações entre os documentos referenciais para promover a formação de leitores: Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza e as orientações da Secretaria de Educação do Município (SME).....	93
5.1.1 O Planejamento pedagógico e a proposta do eixo de formação do leitor do PAIC: a promoção do letramento literário dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	138
APÊNDICES.....	149

1 INTRODUÇÃO

A inserção das crianças no mundo da leitura e da escrita tem se tornado, não só em âmbito local, mas também nacional, uma política emergente que suscita inúmeros questionamentos sobre as experiências com o letramento proporcionadas às crianças.

Alfabetizar na perspectiva do letramento significa promover a construção de habilidades que desenvolverão competências para o uso da linguagem oral e escrita. Soares (2001) ressalta que as práticas de sala de aula deverão seguir esses parâmetros para que de forma efetiva e consciente as aprendizagens sejam significativas. A autora chama atenção para o desenvolvimento de um trabalho, com foco nas potencialidades da língua, com o intuito de favorecer o desenvolvimento da autonomia dos leitores em processo de alfabetização e letramento. Para Soares (2003, p. 92) o processo de alfabetizar letrando:

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam os textos ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever [...]

A leitura literária embasa sua concepção nas práticas de letramento e na utilização da literatura infantil, como meio para promover o letramento. Ela considera como aporte os gêneros literários, no caso das crianças, alicerçados pela literatura infantil que tem importante influência na aquisição da leitura, da escrita e da oralidade. O que leva a compreender, segundo Paulo Freire (1989), que “a leitura da palavra conduz à leitura do mundo” e uma consequente inserção e interação com o mundo globalizado no qual a criança se encontra.

O Brasil, desde a década de 1980, desenvolve programas e financia projetos que fomentam o incentivo à leitura e a formação de leitores. Nas redes públicas de ensino alguns desses programas e outros projetos contribuíram com a criação de espaços e distribuição de materiais destinados à leitura. Dentre esses programas, destacamos: PNSL, PROLER, PROLEITURA, PNBE de abrangência nacional e o Projeto SIMBE no âmbito municipal.

O Programa Nacional Salas de Leitura- PNSL foi implantado durante os anos de 1984 a 1987, em parceria com as secretarias estaduais e as universidades, que atuavam na formação de professores. O PNSL objetivou disponibilizar recursos para equipar as salas de leitura e promover a formação de leitores nas instituições educacionais.

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER surgiu em 1992, em âmbito nacional, instituído pelo Decreto Presidencial nº 519, de 13 de maio de 1992. Vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, o PROLER, através da criação e incremento de espaços destinados à leitura, estimulava o surgimento de novos leitores no país. Seus objetivos se centravam em:

- Promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita, considerando sua importância para o fortalecimento da cidadania;
- Promover políticas públicas que garantissem o acesso ao livro e à leitura, contribuindo para a formulação de uma Política Nacional de Leitura;
- Articular ações de incentivo à Leitura entre diversos setores da sociedade;
- Viabilizar a realização de pesquisas sobre livro, leitura e escrita.

Ainda em 1992, surgiu o programa Pró-leitura que centrava seu objetivo na formação de professores dinamizadores da leitura. Era ofertada a esses profissionais uma formação continuada pautada em estratégias para estimular a leitura entre as crianças e os jovens das escolas públicas brasileiras.

Esses dois últimos programas mencionados sucumbiram, embora com toda boa intenção em difundir a leitura nas escolas públicas do nosso país. O término desses programas ocorreu por falta de verba para sua continuidade e, em parte, pela falta de compromisso dos gestores e professores na condução das ações dos programas.

Em 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, instituído por meio da portaria interministerial Nº 584, tinha o propósito de substituir outros programas de incentivo à leitura que já existiam nas escolas públicas nacionais.

O PNBE destacou-se, nacionalmente, pela forte política de incentivo aos espaços escolares que viabilizavam e fomentavam a formação de leitores. Esse programa foi dividido em três ações: avaliação e distribuição de obras literárias¹; o PNBE Periódicos² e o PNBE do Professor³.

¹ Refere-se aos acervos literários na sua maioria composto por textos em prosa e em versos, livros de imagens e livros de história em quadrinhos.

² Cuida da avaliação e a distribuição de periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A criação desse programa, juntamente com a sanção da lei 12.244/2010 que dispõe sobre a implantação das bibliotecas escolares, contribuiu para o atendimento de uma antiga reivindicação de muitos educadores, que clamavam pelo incentivo à leitura e sua inserção na escola por meio de uma política de formação de leitores. Sobre esse incentivo à leitura no ambiente escolar, Soares (2011) argumenta que:

É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. (SOARES, 2011, p. 15)

Refletindo sobre o que a autora argumenta, o processo de desenvolvimento da língua é, sem dúvida, ininterrupto. Inicia-se, sistematicamente, na aquisição da língua dentro do processo de alfabetização, perpassa pelas situações experimentais do sujeito com o uso da língua e suas reais manifestações, adentra pelo seu conhecimento de mundo, por suas interações sociais no meio em que atua, até chegar ao aprofundamento com esse caráter multifacetado da língua. Todo esse percurso descrito conduzirá o sujeito ao letramento. Importante destacar que esse processo perpassa por sua vida social dentro e fora da escola.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), assim como os outros programas, tinha a preocupação em desenvolver ações para promover a leitura nas escolas públicas. Dessa maneira, uma das ações diretas nas instituições de ensino foi a distribuição de livros de literatura entre os alunos, para que eles pudessem desenvolver, em outros espaços, o prazer de uma boa leitura.

Uma das ações bem conhecidas do PNBE foi desenvolvida pelo “Projeto Literatura em minha casa”, destinado a alunos de 4^a a 8^a séries. Essa ação disponibilizava um acervo composto por livros que englobavam diversos gêneros literários: contos, fábulas, novelas, poesias e crônicas. O objetivo era ampliar e estimular a leitura em espaços escolares e no âmbito familiar, proporcionando aos alunos uma forma de leitura prazerosa e compartilhada.

Muitas críticas foram feitas ao desenvolvimento desse projeto. Uma delas está atrelada a uma desarticulada distribuição desses livros nas escolas. Em alguns casos, os alunos não

³ Avalia e distribui o acervo de cunho teórico e metodológico para os professores, com o objetivo de contribuir para dinamizar a prática pedagógica dos docentes.

tiveram acesso a esses materiais, em outros, esse material ficou empacotado em “depósitos de livros”, expressão muito comum destinada às bibliotecas escolares.

Enfim, o projeto não atingiu seu objetivo inicial, porém, as ações do PNBE continuaram com a distribuição de livros para o acervo da biblioteca dos professores e a distribuição de periódicos de consulta nessas bibliotecas. Além disso, houve uma expansão na distribuição de livros de literatura infantil, abrangendo as séries iniciais, da pré-escola à 4ª série do Ensino Fundamental.

Junto a essa expansão na distribuição de livros para as séries iniciais do Ensino Fundamental, a Lei 12.244/2010 desencadeou ações de incentivo à leitura, equipando as bibliotecas escolares com acervos literários compostos por livros de literatura infantil, vídeos e material de consulta como: enciclopédias, revistas científicas para crianças e dicionários escolares.

Alguns municípios, incentivados por essas ações, desenvolveram projetos que estimulavam a leitura nas escolas. Em 2007, Fortaleza destacou-se com a criação do projeto SIMBE - Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares e Formação de Leitores⁴. Com essa ação, Fortaleza deu um passo importante ao promover a leitura literária nas escolas públicas municipais. Esse projeto, impulsionado pelas ações do PNBE, possibilitou a formação continuada de professores da rede municipal que atuavam nessas bibliotecas escolares. Esses profissionais, por meio de um plano de trabalho articulado com o fomento da leitura e a literatura infantil, promoviam a formação de leitores nas escolas.

O projeto obteve bastante êxito na época, porém com as mudanças políticas que ocorreram no cenário local, suas ações foram temporariamente interrompidas e o resultado foi o fechamento de algumas bibliotecas escolares, muitas delas voltando a constituir-se como depósito de livros e materiais da escola, caracterizando-se em um verdadeiro retrocesso na Educação do município de Fortaleza.

⁴ Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares e Formação de Leitores – SIMBE foi um projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza - SME em parceria com a Universidade Federal do Ceará – UFC, sob a coordenação da Professora Dra. Ana Maria Iorio Dias, além de técnicos da SME, estagiários dos cursos de Biblioteconomia, Letras e Pedagogia. O Projeto tinha o propósito de fomentar a leitura nas escolas, equipar as bibliotecas escolares e proporcionar formação continuada aos professores que atuassem nesses espaços, com o intuito de desenvolver ações leitoras no âmbito escolar.

Pensamos que a instituição de uma política de promoção da leitura como condição básica para estimular o surgimento de alunos leitores é uma ação urgente para que a sociedade possa crescer e se desenvolver de forma soberana perante o mundo. Desse modo, a adoção de ações que fomentem o incentivo à leitura, poderá desenvolver nos pequenos cidadãos posturas críticas e atuantes diante das situações reais e dos problemas enfrentados em nosso cotidiano, conduzindo, assim, novos rumos ao cenário educacional do nosso país.

Essas considerações iniciais fundamentam a discussão sobre a origem do objeto de estudo dessa pesquisa, visto que se relaciona com minha trajetória profissional na qualidade de professora da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Meu primeiro contato com a temática abordada na presente pesquisa originou-se enquanto atuava como professora regente de uma biblioteca escolar. A biblioteca fazia parte de uma escola pertencente ao Distrito de Educação VI da capital cearense. Nesse período, as bibliotecas escolares estavam vinculadas ao projeto SIMBE – Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares e Formação de Leitores.

Na qualidade de professora da rede municipal há 14 anos, atuar nessa instância, me inseriu numa temática que muito me encantava, ou seja, o contato com a literatura infantil. Na infância gostava muito de ler, porém o pouco recurso de que dispunha minha família não nos proporcionava a compra de livros para deleite. Dessa forma, a biblioteca da escola em que estudava era para mim o meu grande tesouro. Então, quando aparecia a oportunidade de lá estar, era como se eu estivesse indo em busca de uma grande aventura. Naquele lugar, permanecia horas a fio descobrindo nos livros as mais incríveis histórias e os mais intrigantes personagens que ali podiam aparecer.

Anos depois, a literatura infantil ressurgiu na minha vida, e dessa vez como aluna da graduação em Letras, mais precisamente ao cursar a disciplina de Literatura Infantil Brasileira, ministrada pela professora Sarah Diva, de quem sou eterna admiradora. Estudando os aspectos dessa literatura feita para as crianças e que um dia me encantou, redescobri aquele sentimento de infância, para anos depois retomá-lo dentro de uma biblioteca escolar, agora, como professora e mediadora entre os livros e os leitores.

Naquele ambiente, rodeada de livros, desenvolvendo projetos de leitura e promovendo a formação de leitores, percebi o quanto a literatura infantil encantava as crianças e as trazia

para dentro da biblioteca e para o prazer de ler. Percebi que o poder exercido por aquele universo literário era mágico como muitas histórias ali presentes.

Intrigou-me então por que a leitura literária era pouco explorada na escola, nas salas de aula e até mesmo fora dela. Quis compreender como aquele universo que despertava a curiosidade dos alunos era tão pouco visitado e tão pouco valorizado.

Posteriormente, conhecendo melhor os alunos, os professores e a rotina da escola, percebi que o fomento da leitura literária muitas vezes não acontecia porque boa parte dos professores apenas esperava o momento da biblioteca para promover esse contato com a leitura. Então, uma vez por semana, por apenas 50 minutos os alunos visitavam a biblioteca para ler livros de literatura infantil, conhecer autores literários, estimular o gosto pela leitura, pegar livro emprestado, conhecer e desfrutar do uso social da leitura. Enfim, era pouco tempo para de fato desenvolver uma leitura prazerosa e significativa.

Outro aspecto muito significativo nesse processo era que a biblioteca só fazia parte da realidade dos educandos, visto que os educadores não se sentiam parte dela. Poucos eram os professores que sentavam com seus alunos e liam. A grande maioria comparecia a biblioteca e permanecia preenchendo diário de classe, ou resolvendo problemas com a secretaria da escola, e, até, fazendo outras atividades que não implicavam o propósito daquele espaço, que era o de promover o estímulo à leitura.

Inicialmente, o trabalho na biblioteca foi bastante conturbado, mas logo percebi que bastava um pouco de criatividade, ousadia e leitores ávidos por conhecer o universo proporcionado por uma boa leitura, que logo a biblioteca tornar-se-ia um lugar de grande apreciação por parte dos alunos. E isso de fato aconteceu.

Desse modo, já desenvolvendo um trabalho consolidado nesse espaço, outras perguntas ainda circulavam em minha cabeça. Quais as estratégias de leitura os professores desenvolvem para fomentar o prazer pela leitura nos alunos? Quais materiais que eles utilizam para isso? Como eles utilizam? Os objetivos propostos são atingidos? Enfim, muitas questões que perpassavam por outras, foram constituindo o meu objeto de estudo para, finalmente, transformá-lo em um projeto de pesquisa desafiador.

Destacando como se apresentava a temática relativa ao trabalho com a leitura literária no município de Fortaleza, a seguir, discutiremos acerca das pesquisas que enfocam a literatura infantil e o desenvolvimento do letramento literário dos alunos por meio da promoção da leitura literária na escola e de que modo essa leitura estimula a formação de leitores.

1.1 Problematizando o tema: um levantamento sobre as pesquisas acerca da leitura literária nas escolas

A fruição, o deleite e a ficção presentes na leitura literária, estão entre os elementos que constituem a função social da leitura. Essa leitura praticada na escola que sensibiliza o leitor para o contato com a ‘experiência estética da palavra’, tem tomado destaque e ocupado parte dos projetos e propostas curriculares nas escolas, fomentando, assim, o letramento literário dos alunos e a construção do aluno leitor. Esses aspectos que englobam o imaginário, o fantástico e o lúdico nas obras literárias têm sido objeto de pesquisas que buscam compreender suas contribuições para o desenvolvimento de habilidades leitoras nos alunos.

Para o desenvolvimento da presente investigação, procedemos com um levantamento no portal da CAPES acerca de estudos relacionados à leitura literária e o uso da literatura infantil na promoção do letramento dos alunos. Elegemos o período compreendido por 2010 a 2013, tempo em que houve um intenso trabalho voltado para a formação de leitores nas escolas públicas de Fortaleza. No decorrer desse período, constatamos, no Portal da Capes, a existência de 11 pesquisas que trazem como objeto de estudo o uso da literatura infantil nas práticas de leitura literária e letramento literário de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Das onze pesquisas em questão destacamos quatro (SILVA, 2011; ALMEIDA, 2011; MACHADO, 2011 E BONA, 2012) pela proximidade temática com o presente estudo. Essas investigações, além de abordarem o uso da literatura infantil e da leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fazem alusão ao uso dessa estratégia de leitura para promover o letramento literário dos alunos.

Silva (2011) desenvolveu, em sua pesquisa, uma análise sobre as experiências que a literatura proporcionou às crianças de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, do Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. As crianças se encontravam em fase de

alfabetização e estavam aprendendo a ler e, na frequência de uma vez por semana, elas tinham aulas de literatura. Nessa pesquisa eram discutidas questões tais como: Que experiências a literatura proporciona às crianças nessas aulas? Que diálogos as crianças estabelecem com as histórias lidas pela professora? Dentre outros questionamentos.

Silva (2011), em sua pesquisa, investigou inicialmente o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, em seguida, fez uma discussão acerca da temática literatura infantil, a partir de algumas concepções de literatura e infância. Posteriormente, a autora esclareceu a escolha pelos procedimentos metodológicos aplicados e concluiu com a apreciação de leituras realizadas pelas crianças, destacando a importância da formação de leitores nos anos iniciais de ensino. Silva (2011) focou sua pesquisa no sujeito aluno e suas experiências no contato com o texto literário.

A presente pesquisa propõe investigar o sujeito professor e suas práticas de leitura literária no contexto de formação de leitores, destacando as concepções de leitura desenvolvidas por esses sujeitos, a importância do planejamento dessas aulas e das concepções de leitura desenvolvidas por esse professor. Além disso, destacando as práticas por meio do uso de coleções literárias oriundas de programas que assistem as salas de aula de 2º ano de escolas públicas da capital cearense, como o Programa de Alfabetização na Idade Certa- PAIC e outros programas como o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares- PNBE, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC.

Almeida (2011) buscou em sua pesquisa analisar práticas de letramento literário em turmas de alfabetização, com o propósito de perceber as possibilidades de formação do leitor de literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: perceber as práticas mais recorrentes de trabalho com o livro literário em sala de aula; destacando tendências de tratamento dado ao livro de literatura nas práticas observadas; percebendo como se dão as interações entre as crianças e o livro de literatura, proporcionadas pela mediação do professor.

A pesquisa revelou algumas peculiaridades do processo de formação do leitor literário, apontando para o que poderia ser feito e o que se deveria evitar no ambiente escolar que tenha ligação direta com a formação literária de crianças de primeiro ciclo em pleno processo de alfabetização e em fase de descoberta de livros de literatura.

Dessa maneira, a pesquisa elucidou na sua realização um trabalho com a literatura infantil que descaracteriza a proposta “didatizante” com o texto literário, evidenciando o desenvolvimento de um letramento autônomo.

Porém, um aspecto negativo destacado na pesquisa mencionada diz respeito ao material utilizado pelas professoras no letramento literário das crianças. Esse material, segundo a pesquisadora, era composto por fragmentos de textos, ou textos simplórios mimeografados. A pesquisa esclareceu que as professoras não atribuíram a devida importância à leitura literária como promoção e desenvolvimento de leitores.

A presente pesquisa aqui proposta traz uma discussão importante sobre a utilização de um acervo literário nas práticas de leitura literária e que, diferentemente da pesquisa de Almeida (2011), destaca a utilização de livros de literatura infantil em detrimento aos textos fragmentados como evidenciado no estudo citado. Além disso, a atual pesquisa destaca a importância da participação das professoras como mediadoras desse contato com a literatura infantil e o desenvolvimento do letramento literário dos alunos.

Machado (2011) trouxe como estudo em sua pesquisa a alfabetização e o letramento como conteúdos importantes da prática pedagógica, que se somam a outros conteúdos de igual relevância para a criança nos anos iniciais, compreendendo que não basta só desenvolver competências leitoras, mas também conceber o processo de aprendizagem como um processo criativo, lúdico e de múltiplas consequências para as crianças.

Desse modo, a investigação de Machado (2011) destacou o papel da literatura na perspectiva de formar o futuro leitor e contribuir para uma aprendizagem significativa. Os resultados mostraram que as professoras promoviam o contato das crianças com a literatura infantil, porém elas realizavam esse contato de maneira ainda muito rudimentar. Esse contato sugeria um caráter “didatizante” da literatura infantil que se preocupava em analisar o texto literário com ênfase nos aspectos gramaticais de exploração da língua, ao invés de proporcionar aos alunos experiências de contato com o livro de forma despreziosa, prazerosa, além de desenvolver e estimular a formação de leitores ativos e autônomos.

Esta pesquisa que propomos assemelha-se aos estudos de Machado (2011) no que tange à aproximação da alfabetização e do letramento, destacando as práticas que se unem a esses estudos. Além disso, aproxima-se pelo objetivo de analisar as práticas de leitura,

destacando o caráter lúdico e prazeroso proporcionado pela leitura literária. Porém, nossa pesquisa distingue-se do estudo de Machado em alguns aspectos como: apresentação de materiais literários e rotinas de práticas leitoras com o uso da literatura infantil na formação do aluno leitor e o destaque de algumas práticas que fogem desse caráter didatizante da leitura literária no contexto da alfabetização e do letramento.

Bona (2012) evidenciou em sua pesquisa a coexistência na escola de processos inadequados e adequados de letramento literário e criticou inadequações como: a utilização dos textos literários para realizar exercícios de gramática e sua indagação com questionários simplistas e empobrecidos, pouco tempo para leitura silenciosa e exploração oral, além da preocupação com o vocabulário durante uma narração.

A autora percebeu em sua pesquisa que o contato com o texto literário evidenciava a apreensão do ‘código linguístico’, a exploração do texto de forma simplista com a imposição de questionários e fichas de leitura que empobreciam o contato com a estética e os elementos que constituem o texto literário.

A pesquisadora propôs que o trabalho com texto literário se vestisse de um rigor menos metodológico e mais prazeroso, que conduzisse o leitor ao encantamento e não ao imediatismo de repostas pontuadas presentes nas leituras.

O estudo proposto em questão assemelha-se também à pesquisa de Bona (2012), principalmente pelo uso de práticas de leitura literária com enfoque apenas na apreensão do sistema notacional e o pouco aprofundamento no estudo do texto literário. Porém, o presente estudo apresenta situações de interação entre leitor/livro na construção de uma compreensão pautada na interação e na mediação da professora, além disso, as crianças, em algumas situações, são expostas ao letramento literário de modo prazeroso e significativo, contrariando o resultado que obteve Bona (2012) em seu estudo.

Diante do exposto nos estudos recentes, percebe-se que existe uma preocupação com relação ao letramento literário das crianças dos anos iniciais. Porém, nota-se que o que acontece, na maioria das escolas, é um direcionamento da literatura infantil, unicamente, para fins didáticos, esquecendo-se o deleite, a descoberta, a fruição e o caráter aventureiro presente na leitura literária.

Além disso, outro fator não evidenciado nas pesquisas foi o levantamento de um material literário específico, como é o caso do estudo proposto. Algumas dessas pesquisas identificaram a não existência de livros de literatura infantil nas escolas e o completo desinteresse, por parte dos docentes, de desenvolver um trabalho que leve em consideração a importância da literatura infantil para o desenvolvimento sociocognitivo, afetivo e emocional das crianças. Na presente pesquisa, evidenciou-se também esse desinteresse, mas também, verificou-se a preocupação com a formação qualitativa desse leitor e a submissão dele a práticas significativas de leitura literária, e o uso do livro de literatura infantil que desenvolva essa aprendizagem e o estímulo à leitura por prazer e diversão.

Diante do exposto, na presente pesquisa, pretendemos analisar como professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Fortaleza utilizam a literatura infantil em suas práticas de leitura literária e formação do aluno leitor.

Outro aspecto que merece destaque, diz respeito ao papel desse tipo de leitura na promoção de um letramento, que leve em conta não só aspectos ligados à aquisição da leitura e da escrita, mas que também traga à tona a existência de um material literário, disponibilizado para promover o uso da literatura infantil na sala de aula e a melhoria do letramento literário desses alunos.

Toda a análise do trabalho com a literatura infantil nas salas de aula será subsidiada pelo material literário utilizado nas salas de 2º ano e que, anualmente, é distribuído pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para as escolas que fazem parte da rede pública municipal de ensino.

Nesse processo, algumas indagações fizeram-se pertinentes no sentido de compreender como são articulados os eixos de formação do PAIC, principalmente, com relação ao trabalho com a literatura infantil e de que forma essa articulação pode contribuir para a promoção do letramento literário dos alunos.

Outro aspecto que causou inquietação na pesquisadora diz respeito ao não uso, ou pouco uso, por parte de alunos e professores, desse material literário estruturado para promover a formação desse leitor.

Portanto, a intenção da pesquisa apresentada é analisar como professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Fortaleza utilizam a literatura infantil em

suas práticas de leitura literária e formação do aluno leitor; identificar as concepções de leitura das professoras através das práticas pedagógicas de leitura literária realizadas nas escolas pesquisadas por meio do uso do acervo literário presente na escola e suas contribuições para a formação dos leitores e analisar de que modo o planejamento das professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Fortaleza contemplava a promoção do letramento literário dos alunos, observando como, onde e quando acontecem essas práticas de leitura literária, e se as mesmas estão contribuindo para a promoção do letramento literário das crianças dentro do âmbito escolar.

Assim, as indagações que conduzem essa pesquisa partem dos estudos realizados pela pesquisadora, como também das experiências profissionais dela como professora regente de uma biblioteca escolar e como professora de uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal.

Dessa forma, alguns questionamentos surgiram no percurso da escrita dessa pesquisa, entre eles destacam-se: por que os livros de literatura infantil, que poderiam contribuir para o enriquecimento literário dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, em alguns casos, se encontravam esquecidos e ocultos aos olhos desses sujeitos? Como promover a leitura literária sem apreensão da literatura? Como alfabetizar na perspectiva do letramento sem um enriquecimento de leituras variadas que preconizam a ficção, o imaginário, a fantasia, a aventura, entre outros aspectos?

Desse modo, destaca-se a relevância deste estudo, na medida em que se pretende desvendar de que modo professores do 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza utilizam a literatura infantil nas práticas de leitura literária, em sala de aula, na formação do aluno leitor.

Todas as questões levantadas e estudos na área originaram os objetivos da pesquisa que são:

Objetivo Geral

Analisar como professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Fortaleza utilizam a literatura infantil em suas práticas de leitura literária e formação do aluno leitor.

Para chegar as resposta para tais questionamentos o percurso se pautou nos seguintes objetivos específicos.

Objetivos específicos:

Identificar as concepções de leitura das professoras através das práticas pedagógicas de leitura literária realizadas nas escolas pesquisadas por meio do uso do acervo literário presente na escola, e suas contribuições para a formação dos leitores;

Analisar de que modo o planejamento das professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Fortaleza contempla a promoção do letramento literário dos alunos.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. No capítulo um, traçamos um panorama geral da situação dos programas e projetos que fomentaram e fomentam a leitura no país. Expusemos uma breve descrição do envolvimento com o tema da pesquisa e finalizamos com o levantamento do estado da arte do tema proposto na pesquisa.

No capítulo dois, apresentamos a fundamentação teórica que aborda os referenciais teóricos nos quais pautamos a pesquisa. Discutimos, também, as contribuições da teoria sociointeracionista de Vygotsky e o processo de mediação do professor. Apresentamos as concepções da psicogênese da língua escrita e o processo de alfabetização, além das concepções de leitura e letramento e suas implicações na formação do leitor. E, por fim, a literatura infantil, a leitura literária e o letramento literário.

No terceiro capítulo, referente ao percurso metodológico, descrevemos a metodologia da pesquisa, o tipo de abordagem, o contexto da pesquisa, o cenário, os sujeitos envolvidos, os procedimentos de coleta de dados e a organização dos dados para análise.

Nos capítulos quarto e quinto, apresentamos as análises referentes aos dados coletados na pesquisa que diz respeito às concepções de leitura apresentadas pelas professoras participantes da pesquisa, a análise dos documentos de registro delas como: planos de aula, agendas diárias e as observações e, finalmente, a identificação das práticas de leitura literária desenvolvidas pelos sujeitos participantes e a promoção do letramento literário dos alunos, relacionando esses dados aos objetivos propostos no estudo.

Por fim, as considerações finais que proporcionam uma retomada aos aspectos mais relevantes elucidados na pesquisa, destacando a utilização da leitura literária e suas contribuições para o letramento literário dos alunos, uma vez que estimula o imaginário e a construção da linguagem, o desenvolvimento da oralidade e o crescimento pessoal do aluno. Enfatizamos também a necessidade do planejamento sistemático, desburocratizado e significativo dessas ações leitoras para que de fato a leitura seja fomentada com vistas a promoção do letramento e formação de leitores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, objetivamos discutir os fundamentos teóricos que nortearam o presente estudo, por meio de uma revisão da literatura baseada em um levantamento bibliográfico das produções teóricas da área.

Este estudo se baseia no referencial sociointeracionista, notadamente na teoria vygotskyana, quando destaca a importância da mediação para a aprendizagem humana. Em sua teoria, o autor explicita que a base do conhecimento encontra suas raízes nas relações sociais. Os processos mentais superiores, tais como: a memória, a atenção e o pensamento não se desenvolvem nas pessoas de forma isolada, mas em pares ou em grupos maiores (VYGOTSKY, 2007).

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre à medida que a interação do indivíduo com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e esta o conduza ao desenvolvimento. Em seus estudos, são levados em consideração aspectos relativos não só ao meio no qual o indivíduo esteja inserido, mas também a sua maturação biológica, ou seja, cada indivíduo se desenvolve a seu tempo e em contato com diferentes estímulos do meio no qual está inserido.

Outro ponto chave da teoria de Vygotsky (2007), diz respeito aos processos de mediação proporcionados pelos adultos no momento de aprendizagem das crianças. Esse suporte é um aspecto muito defendido pelo autor, uma vez que o ensino de qualidade sempre se adianta à aprendizagem, ou seja, ele traça o melhor caminho para que essa aprendizagem ocorra de forma significativa.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é compreendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real na qual a criança já completou o desenvolvimento de algumas funções mentais, e a zona de desenvolvimento potencial que se caracteriza pela solução de problemas intermediadas pela orientação de um adulto, ou interação com outros, mediando possíveis operações para solucionar problemas.

Esse conceito trouxe à tona o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. A ZDP explica, dessa maneira, o quanto é imprescindível compreender que o desenvolvimento, por exemplo, da lectoescrita atravessa essa zona e que os processos de mediação e de troca de experiências propostos por esse conceito são

importantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças, “[...] podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação” (VYGOTSKY, 1994, p.113).

A interação dos alunos entre si e com o professor dentro de um ambiente escolar é de suma importância por promover as trocas de experiências. Essas trocas podem favorecer o processo de ensino e de aprendizagem e desenvolver a autonomia dos sujeitos envolvidos, com o intuito de atingir os conhecimentos que eles ainda não consolidaram. Estudos, como os realizados por Vygotsky (1994), destacam que a intervenção realizada pelo processo de mediação pode tornar-se essencial no desenvolvimento da construção e na apropriação dos conhecimentos.

Segundo Figueiredo e Gomes (2007, p.46) “Na apropriação da leitura, a mediação pedagógica é um fator importante, no sentido de promover conflitos e desafios cognitivos.” Desse modo, a presença do professor, o acompanhamento das ações desenvolvidas em sala, a disponibilização de recursos pedagógicos que promovam a construção dessa habilidade, além do compartilhamento de saberes entre os sujeitos, proporciona a resolução desses desafios e conflitos.

Para Vygotsky (2008) através das interações com o meio social, amigos, escola e família, o indivíduo constrói seus conhecimentos e evolui para outros que surgirem. Dessa forma, quanto mais intensas, diversificadas e significativas essas oportunidades de interação forem, maior será a oportunidade desses sujeitos se apropriarem dessas aprendizagens.

Com a leitura e a escrita não é diferente. Quanto maior o contato das crianças com experiências leitoras significativas, mais intensamente e de forma mais significativa elas atingirão os conhecimentos referentes à apropriação dessas habilidades.

Outros referenciais também embasam este estudo, como, por exemplo, as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) no que diz respeito à psicogênese da língua escrita que aborda os mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita, e revela os processos de aprendizagem da língua.

Esses processos descrevem como as crianças se apropriam do conhecimento da linguagem escrita e proporciona uma reflexão acerca de uma trajetória de etapas sucessivas em que a criança elabora hipóteses sobre a escrita. É importante ressaltar que as crianças

iniciam a apropriação desse objeto cultural que é a escrita antes mesmo de sistematizá-lo na escola. (FERRERO E TEBEROSKY, 1999).

Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita e a aprendizagem da lectoescrita abriram espaço para discussões centradas em como se aprende e não mais em como se deve ensinar a ler e a escrever. O sujeito tornou-se o centro da aprendizagem e aspectos ligados à sua vivência, seu conhecimento de mundo e suas aspirações passaram a entrar em cena com maior enfoque.

Outro ponto de destaque trazido pelos estudos centrados na psicogênese da língua escrita diz respeito à premissa de que para se aprender a ler, precisava-se de prerequisites já estabelecidos, ou seja, a natureza conceitual da alfabetização era concebida como uma prontidão. Com os estudos da psicogênese, esse processo passa a ser um ato ligado ao comando do cérebro que envolve, para tanto, as práticas sociais mediadas por ações que englobam a escrita e a reflexão sobre essa escrita como algo social e cultural, ligado às experiências do indivíduo com o uso da língua. (FERRERO E TEBEROSKY, 1999).

A dissemelhança quanto ao desempenho escolar inicial de crianças mais favorecidas economicamente e as crianças menos favorecidas economicamente, também foi desmistificada pelos estudos da psicogênese da língua escrita. A princípio, defendia-se a ideia de que as disparidades entre as crianças de condições socioeconômicas diferentes poderiam ser explicadas pelo déficit intelectual, linguístico e até cultural. No entanto, o que se concebe de fato é que o acesso restrito ou inexistente dessas crianças de classes menos favorecidas a livros, eventos e estímulos que proporcionem o desenvolvimento da lectoescrita, não se trata de problemas cognitivos ligados às condições sociais, mas sim da ausência de oportunidades em casa, na escola, ou em outro meio social. Isto é, as oportunidades de acesso à escrita e à leitura por meio de livros, portadores de textos, e de situações que desafiem as crianças a construir suas hipóteses acerca da aquisição da linguagem oral e escrita.

Na concepção desses estudos, a realidade social na qual vivem as crianças que frequentam as escolas deve ser levada em consideração. A leitura e a escrita precisam fazer parte da vivência dessas crianças, da realidade em que ela vive e não distanciar-se de seu mundo como algo inatingível e “surreal”.

Neste capítulo, intencionamos também discutir sobre o desafio de formar leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente ao estudo desse desafio, pretendemos discutir as contribuições da literatura infantil nas práticas de leitura literária na formação de leitores. Em seguida, apresentamos o conceito de letramento e letramento literário e seus reflexos na formação do leitor.

2.1 O desafio de formar leitores no 2º ano do Ensino Fundamental

Antes mesmo de apresentar os desafios de formar leitores, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisamos compreender o que constitui o ato de ler.

Para Solé (1998, p. 22), ler “[...] é o processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura.” A definição apresentada pela autora reflete as diferentes facetas do ato de ler e explicita que a leitura tem múltiplas funções. Ela serve de busca de fruição, conduz à reflexão, ativa a criticidade, dá oportunidade de informar-se, divertir-se, posicionar-se perante os atos sociais e históricos da sociedade em que se vive, inserindo-se dentro de um contexto e reconhecendo-se nele, além de oportunizar e suscitar a mudança de posturas.

Dessa maneira, a leitura constitui-se um ato plural de ações em que o leitor perante seu objeto de leitura extrai as necessidades que o levou à prática daquele ato. A leitura reflete o objetivo que se quer atingir, então, um mesmo texto na visão de dois leitores pode suscitar objetivos, ações e conclusões distintas.

A criança quando se encontra em processo de aquisição da leitura e da escrita, ou seja, em processo de alfabetização e letramento, mostra-se curiosa, ansiosa, e interessa-se por leituras que agucem a compreensão da realidade em que vive. Por vezes, ela demonstra gostar do contato com leituras que são realizadas em sala de aula pela própria professora e até mesmo por seus colegas de escola. Ela se sente envolvida pela temática fantasiosa, mágica, cheia de artimanhas, que conduz o leitor a um mundo novo, permissível ao faz de conta e ao lúdico, sem dúvida, aspectos que encantam o universo infantil.

Segundo Chartier (1996), a criança realiza um percurso minucioso no mundo das letras. Em suas palavras a autora descreve:

Aprender a ler é entrar no mundo da escrita. Antes de chegar ao domínio da leitura, a criança faz um verdadeiro percurso, desde a etapa em que sabe ver que há qualquer

coisa escrita num objeto àquela em que, sem ainda saber realmente ler, é capaz de compreender um bom número de mensagens só pelo fato de que tem familiaridade com o contexto no qual elas aparecem. Muitas crianças aprendem desta forma, em suas famílias, que os escritos existem, que os adultos os utilizam e há nisso algo que desencadeia uma curiosidade precoce acerca dos sinais gráficos e das mensagens que eles contêm. (CHARTIER, 1996, p. 25)

Compreendemos que a entrada no mundo da leitura pressupõe que a criança vivencie experiências que envolvam a decodificação do sistema notacional, mas que também utilize seus conhecimentos prévios de verificação de hipóteses que o levem a construir uma compreensão acerca dessa leitura realizada, estabelecendo um processo crítico e interativo com o texto.

O grande desafio que enfrentam professores e escola tem se caracterizado na imersão desse aluno no mundo da leitura e da escrita, visto que essa habilidade oferta aos indivíduos uma atuação mais autônoma nas sociedades letradas. Solé, (1998) argumenta sobre esse processo de aquisição do hábito de leitura, dizendo que:

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

Diante do argumento da autora, compreendemos por que desenvolver essas habilidades muitas vezes torna-se um grande desafio para a escola. Talvez seja pelo fato do ambiente escolar tornar essas habilidades muito alheias à realidade das crianças. Presenciamos, muitas vezes, um distanciamento entre ensinar o sistema notacional e associar essa aprendizagem ao conhecimento de mundo que essas crianças trazem para a escola.

Contudo, a interseção entre esses dois pontos mencionados pode proporcionar a construção de uma concepção de aquisição da língua que, de fato, produza sentido para o ato de ler e para os sujeitos envolvidos nessa aprendizagem.

No contexto atual, ainda persiste uma ideia equivocada de que muitas dessas crianças vivem em meios iletrados e isso, muitas vezes, não corresponde à realidade. Por mais que o meio seja desprovido de livros e outros suportes textuais, a criança se depara com outros elementos constitutivos da linguagem como a oralidade dos membros da família, o uso da

língua em diferentes formas dentro desse meio e isso é conhecimento prévio e deve ser considerado na aprendizagem e uso da língua padrão.

Sobre a utilidade desses conhecimentos prévios e seu uso no fomento de ações leitoras, Solé (1998, p. 27) comenta: “Os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos de leitura desempenham um papel importante”. Por isso, compreende-se que ler, muitas vezes, torna-se uma atividade cansativa e sem sentido para as crianças, porque, na maioria das vezes, elas não conseguem extrair sentido dessa atividade. Solicita-se uma postura leitora de crianças que estão em fase de aquisição da leitura e da escrita, mas o professor que diariamente realiza essa cobrança não realiza esse exercício leitor, não gosta de ler, ou lê apenas o que for necessário para realizar as atividades de trabalho com a língua em sala de aula.

Observamos, empiricamente, que a escola destina tempos esporádicos às atividades leitoras. Muitas vezes, esses tempos resumem-se a um dia específico para leitura, uma semana literária, mostras culturais que envolvem leitura literária, visitas esporádicas a biblioteca (quando esta ainda existe e é destinada para tal fim), dia D de leitura.

Enfim, a leitura literária na escola, na maioria das vezes, não está inserida nas atividades cotidianas. Quando está, quase sempre se apresenta sob a forma de pretexto, muitas vezes, para se estudar a língua. A leitura, sob esse aspecto, reduz-se a questionamentos sobre o livro lido (as famosas fichas de leitura), ou sob a forma de exercícios gramaticais regulamentadores do uso correto da língua.

Evidenciamos, nessa discussão, a concepção de leitura como um ato mecânico e avaliativo. Kleiman (2013) refere-se a esse tipo de concepção como sendo inibidora ao invés de promotora da leitura e da formação de leitores. Além disso, a autora esclarece que essa prática além de não promover a formação de leitores, ainda inibe e distancia o aluno dessa atividade que deve incitar o prazer pelo conhecimento.

[...] certamente essa exigência, no caso a leitura em voz alta, tomará a forma de correção à pronúncia, e, conseqüentemente, interrupções e interferências nos processos através dos quais professor e aluno deveriam estar tomando o texto inteligível e coerente. (KLEIMAN, 2013, p.32)

A leitura para ter significado precisa antes ser um processo interativo entre os participantes, no caso da sala de aula e na interação do professor com o aluno, pois é durante essa interação que o leitor inexperiente se aproxima do objeto de estudo e passa a conhecê-lo

e compreendê-lo melhor. A construção do prazer de uma boa leitura atravessa também as interações vividas dentro do contexto escolar que precisa dar-se de maneira interativa e diversificada, suscitando uma aprendizagem significativa para o aluno.

No âmbito das teorias da leitura estão descritos quatro modelos que segundo Braggio (1992), apresentam-se da seguinte forma: dois deles (mecanicista ou tradicional e Psicolinguístico) detêm-se na relação leitor/autor através do texto. O modelo Interacionista que, apesar de se deter na mesma relação que os anteriores, estende-se à relação do texto com o conhecimento de mundo trazido pelos leitores que resultarão nas interpretações e compreensões desempenhadas por esses leitores, além de explicitar também uma abertura para o professor iniciar o processo de mediação na construção leitora dos alunos. O quarto modelo, Modelo Sociopsicolinguístico, preocupa-se em descrever o posicionamento do professor perante as intenções de trabalho com a leitura em sala de aula.

O modelo mecanicista, ou tradicional que ainda permeia boa parte das práticas de leitura nas escolas, baseia-se na leitura como simples apreensão do sistema notacional, e limita o leitor a decifrar esse sistema como forma de aprendizagem e compreensão da língua. Nesse modelo compreende-se o ato de ler como algo linear, sem construção dialógica da compreensão da realização daquela leitura.

O modelo Psicolinguístico já atribui ao ato de ler uma concepção de que 'ler é atribuir sentido' de modo que o aluno, diferentemente do modelo mecanicista, tem uma postura ativa e interativa diante do texto, buscando não só sentido, mas também significado. Nesse modelo, a leitura é dinâmica, o aluno testa, formula e desenvolve suas hipóteses leitoras na busca por esse significado.

O modelo Interacionista busca considerar os fatores socioculturais que agem na língua, dessa maneira, explicitando o modo como as pessoas usam a língua nas diversas situações reais de comunicação. Nesse modelo, é importante ressaltar, que tanto os conhecimentos trazidos no texto quanto os conhecimentos prévios dos alunos, são importantes para a construção da aprendizagem de leitura. Porém, distingue-se do modelo seguinte pela participação mediadora desempenhada pelo professor. Esse assume papel de destaque nas ações mediadoras que conduzem o leitor ao contato com o texto e suas tessituras.

O último modelo, denominado Sociopsicolinguístico, pauta-se no encontro do leitor com o texto e através da sua percepção, resulta em um novo texto. A atividade de leitura é, ao mesmo tempo, pessoal, social, cultural e histórica, uma vez que incorpora não só aspectos inerentes à leitura em si, mas também as intenções dos participantes desse processo. Nesse modelo, destaca-se o papel mediador do professor que atua diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal- ZDP, criando situações em que o aluno demonstre seu desenvolvimento real e através das interações com os outros sujeitos e o objeto de conhecimento, avance para o desenvolvimento potencial.

Vygotsky (2007) destaca a importância de atuar nessa zona de desenvolvimento e explica como ela se concebe:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p.97)

Os modelos teóricos descritos, anteriormente, que ora reduzem a leitura ao simples ato de codificar e decodificar e, ao mesmo tempo, abre novas perspectivas para o ato de ler, esclarece o quão urgente é uma mudança na organização escolar para que o trabalho com a leitura seja de fato um ato social, cultural e interativo entre os membros que constituem o ambiente escolar.

Dessa forma, propõem-se mudanças na organização escolar, discussões acerca das concepções de leitura e promoção dela por meio de uma consolidação do Projeto Político Pedagógico da Escola e, além disso, da estruturação e manutenção de espaços de leitura como as bibliotecas escolares e os cantinhos de leitura.

Em Fortaleza, essa preocupação com o desenvolvimento de ações que promovam o fomento da leitura está fundamentada nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza (FORTALEZA 2011). Essas ações que estabelecem a leitura como parâmetro, estão descritas da seguinte forma:

A primeira etapa da aula de leitura proporciona um encontro do leitor com o texto, por meio do(a) professor(a), que deve orientar a ativar os conhecimentos prévios para facilitar a leitura. A segunda etapa caracteriza-se pela observação e antecipação. O objetivo do formador de leitores é fazer com que o estudante se familiarize com o texto. A terceira etapa remete ao ato de ler com um objetivo. Igualmente importante é o momento de socialização das atividades de leitura. Nesse instante, o leitor defende seu ponto de vista. Nessa fase, vê-se claramente que o

texto estudado passa a ser o ponto de partida para reflexão e aprofundamento. (Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza, 2011, p.72)

Essas etapas descritas deixam clara a importância de um percurso objetivo no trabalho com a leitura em sala de aula. Primeiramente, ativar os conhecimentos prévios: o que aquele aluno já traz de sua vivência social que pode ser explorada naquele texto? Qual o conhecimento que disponibiliza sobre o assunto tratado?

Por meio da ativação desses conhecimentos prévios, a criança desenvolve-se subsidiada por aquela leitura a fazer observações e antecipar seus conhecimentos, ativando assim mecanismos cognitivos que por meio de uma simples memorização de sons e representações gráficas não seria significativo.

Posteriormente, o ato de ler aparece como um objetivo específico, ou seja, lê-se para informar-se, interagir com o mundo, por deleite ou fruição, para adquirir conhecimentos, enfim, a leitura existe também com um propósito definido pelo leitor.

E, finalmente, a leitura que proporciona o uso social da língua, destacando assim, que a aquisição da leitura é um processo dinâmico e interativo entre participantes desse processo. Segundo Kleiman (2013, p.45) “Eles tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, uma vez que vão desde a percepção das letras até o uso do conhecimento armazenado na memória.” O aluno interage com os livros, ou suportes textuais e o professor realiza essa mediação de maneira que a aprendizagem ocorra e seja proveitosa para as partes envolvidas.

Diante do exposto, percebe-se como o desafio de formar leitores, nos anos iniciais do ensino fundamental, precisa ser um ato reflexivo, dialógico e planejado, haja vista suscitar no aluno uma reflexão sobre sua aprendizagem e promover situações reais que o levem a compreensão do ato de ler como uma imersão no conhecimento e na utilização da língua de forma significativa.

2.2. A literatura Infantil e suas contribuições na formação de leitores

Escola e Literatura podem e devem caminhar juntas na promoção e formação de bons leitores, trata-se de uma parceria indissolúvel. A escola deve oferecer condições para que a leitura aconteça, e a literatura preocupa-se em produzir obras que atendam à demanda social, crítica, cultural, lúdica, imaginária e afetiva das crianças. Sobre a importância da literatura no ambiente escolar Coelho (2000) esclarece que:

[...] hoje esse espaço, a escola, deve ser ao mesmo tempo, libertário (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence. (COELHO, 2000, p.17)

Essa concepção de que literatura e escola podem e devem caminhar conjuntamente, reflete a condição de que a escola também é o lugar onde se formam os leitores, principalmente, por que muitos alunos não têm outro espaço que ofereça esse contato com a literatura e o estímulo à leitura que não seja a escola.

O surgimento de uma literatura voltada para a infância atrelou à Escola a responsabilidade de difundi-la e inseri-la no seu currículo. A escola tem a atribuição de formar de modo integral a criança, contemplar aspectos cognitivos, afetivos, lúdicos, sociais, políticos, bem como estimular outros aspectos como: a criatividade, a fantasia, o lúdico, a imaginação e a aventura.

A formação do pequeno leitor deve começar bem cedo e prosseguir em gradativo aprofundamento ao longo da vida social e escolar. Sabe-se que as crianças são leitoras em potencial e essa vontade de conhecer cada vez mais, é que lhes impulsiona a mergulhar no mundo da leitura. O universo literário descrito nas histórias permite às crianças entrar em contato com um universo de acontecimentos fantasiosos e mágicos, de encantamentos e descobertas, conflitos e aventuras, enfim, o mundo presente nos livros de literatura infantil. Cademartori (2010) ao se referir a esse universo multifacetado que é a literatura infantil relata que:

Para quem valoriza a dimensão existencial da leitura literária, no entanto, promover, intermediar, comentar a literatura infantil é modo de oferecer aos pequenos um tipo de informação e de recorte do mundo distintos daqueles que consomem diariamente. É convite a que conheçam algo mais instigante, que a realidade simultânea captada pelas telas, e algo menos superficial, que o discurso apressado delas, e apreciem relatos em recepção menos indiferente e ininterrupta que a que vivem diante dos canais de *cartoon*. (CADEMARTORI, 2010, p. 11)

A literatura infantil produz esse efeito inebriante que faz com que as crianças se encantem e despertem o gosto pela leitura. É um jogo de sedução que traz o leitor para o conhecimento desse universo repleto de descobertas que se dá a cada página virada, a cada parágrafo lido, a cada imagem contemplada. Por isso, tanto destaque para o trabalho com a literatura, pois realmente ela pode, dependendo do enfoque dado, atrair ou afastar seus leitores.

Ao professor, enquanto mediador desse encontro entre aluno-livro-leitura, cabe o papel preponderante de levar para as crianças o texto literário, juntamente, com as intenções não só pedagógicas, mas também, lúdicas, críticas, sociais e dinâmicas, envolvendo o sujeito leitor no encontro com esse universo literário.

Outro papel de destaque para a formação do leitor remete-se às políticas públicas de promoção e acesso aos livros, ou seja, o de equipar esses espaços de leitura presentes nas escolas, bem como valorizar o profissional que atua diretamente na formação desses leitores. Coelho (2000) destaca que:

É ao livro, a palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens. Apesar de todos os prognósticos, e até apocalípticos, acerca do futuro do livro (ou melhor, da literatura), nesta nossa era da imagem e da comunicação instantânea, a verdade é que a palavra está mais viva do que nunca. (COELHO, 2000, p.15)

Refletindo sobre o que escreveu Coelho (2000), de fato atrair os alunos para partilharem conhecimentos literários, está cada vez mais difícil, principalmente, por que o mundo tecnológico e midiático tem lhes feito reféns de suas inovações tecnológicas. Mas, segundo Coelho (2000), mesmo com todos esses prognósticos, a oferta a essa literatura deve permanecer e preponderar nos ambientes escolares para, quem sabe, tornar-se artigo de grande procura por parte dos alunos.

A escola enquanto *lócus* de permanência dessas crianças, potenciais leitoras e apreciadoras dessa literatura, deve proporcionar aos alunos uma aproximação com a literatura infantil, promovendo ações que despertem o interesse por essas leituras. Zilberman (2003, p. 24) ao se referir à escola como espaço normativo, chama atenção para a reflexão dessa posição assumida por essa instituição. “[...] Enquanto instituição, a escola pode provar sua utilidade quando se tornar espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal”. Esse momento de reflexão pode ser proporcionado por meio de uma leitura literária crítica que leve em conta o sujeito aluno como sujeito de sua história.

Contudo, percebe-se que a literatura infantil deve ser utilizada sem conceitos pré-estabelecidos, ou normas pedagógicas que impliquem na didatização de suas obras. Sua função deverá ser a de deleite, de fruição do imaginário, de fuga de um mundo adulto tão cheio de regras e valores para um universo infantil, no qual emerge a imaginação e o faz de conta, o sonho e a fantasia, num intenso jogo de criar e recriar o real e o imaginário,

permitindo, assim, a construção do aluno leitor encantado pela verdadeira comunicação literária.

2.2.1. A leitura literária na formação de leitores: o letramento literário dos alunos de 2º ano

Durante muito tempo, a literatura exerceu forte influência no estudo da língua. Porém, anteriormente, essa literatura não era tão adequada ao público infantil, já que muitas das obras destinadas às crianças traziam um caráter moralizante e até de certa forma adultocêntrico. Posteriormente, essa literatura adentra os espaços escolares e, então, a concepção adquirida pela leitura de obras literárias passou a desempenhar um caráter pedagógico. A leitura literária surge nas escolas, principalmente, como suporte para o estudo de aspectos ligados à língua, à gramática e à compreensão dos textos lidos. Sobre esse caráter propagado pela escola Colomer (2007) esclarece que:

Na prática escolar é evidente que a leitura literária acessível aos alunos ganhou espaço nas aulas. Na pré-escola e no primário a presença de livros para crianças se acha em consonância com determinados objetivos escolares, que têm a vantagem de ser percebidos e aceitos com clareza por todos. Os professores sentem-se seguros ao afirmar que ler livros com os meninos e meninas ajuda a que se familiarizem com a língua escrita, facilita a aprendizagem leitora e propicia sua inclinação para a leitura autônoma. (COLOMER, 2007, p.33)

As práticas de leitura literária em sala de aula e em espaços destinados para tal fim tem ganhado como diz Colomer (2007), espaço garantido nas instituições de ensino. Atrelada a essas práticas e ao conhecimento e estudo da língua, vêm o estímulo ao hábito de ler livros, tão veemente fomentado nas escolas, que carrega consigo outros hábitos como a oralidade, a criatividade, a imaginação, a criticidade, a socialização, formando, dessa maneira, o aluno leitor.

Os estudos propostos por Zilberman (2003, 2008), Lajolo (2009) e Coelho (2000, 2010) relativos à literatura infantil no contexto escolar, destacam sua importância como promotora de uma leitura literária que forma leitores, sem a preocupação única com a transmissão do patrimônio linguístico. Essa perspectiva traz à tona a literatura dentro de um contexto de revelações, descobertas e apreensão de significados do universo fictício.

As autoras mencionadas destacam o papel da literatura infantil como um meio particular das crianças experimentarem o mundo, mergulhando em um universo que traz o faz de conta, a ficção, a aventura e as descobertas da vida de maneira lúdica, perfazendo um

diálogo entre esses aspectos e concebendo essa literatura como espaço de libertação do imaginário.

Para Zilberman (2003, p. 49) “[...] a literatura infantil carrega a fantasia como um componente indispensável a seu texto, ela parece banir dos livros o realismo, bastante comprometido com o interesse adulto”.

O trabalho com a literatura infantil fomenta e estimula o exercício da mente, a percepção do real e as diversas significações da relação não só com o mundo, mas também com os outros, constituindo-se numa leitura multifacetada da vida, uma leitura literária da vida.

Portanto, levando em consideração o disposto anteriormente sobre a importância da literatura infantil nas práticas de leitura literária, no desenvolvimento sociocognitivo e afetivo das crianças, é imprescindível que essa leitura faça parte do cotidiano escolar não de modo didatizante, mas de modo coerente com os aspectos que a leitura literária mereça ser contemplada.

É relevante também ressaltar que o letramento literário e o desenvolvimento deste letramento por meio da leitura literária, subsidiada pelo texto literário presente nos livros de literatura infantil, constitui um dos aspectos para tornar o trabalho com a literatura na escola menos didatizante e mais prazeroso.

Aos aspectos relativos ao letramento e ao letramento literário, analisados à luz dos estudos de Soares (2001 e 2010), Cosson (2014) e Paiva (2005 e 2010), Ressaltaremos a importância de uma leitura autônoma e proficiente em que o leitor faça uso não só de mecanismos linguísticos e combinatórios relativos ao sistema notacional, mas também que utilize a compreensão desse sistema para uma leitura crítica e consciente do mundo a seu redor.

Soares (2010) descreve o letramento como a capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos: informar-se, interagir com os outros, imergir no imaginário e no estético do texto. A leitura, além de possibilitar a ampliação dos conhecimentos, promove a diversão, desenvolve habilidades de interpretação e a capacidade de produzir diferentes tipos e gêneros de textos.

O letramento possibilita ao indivíduo envolver-se em práticas de leitura e escrita que, cognitivamente, o torna diferente, esclarece Soares (2010). Segundo a autora:

[...] não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura. Sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2010, p.37)

A leitura na perspectiva do letramento envolve habilidades de decodificação e atrelada a essas habilidades, desenvolve estratégias de compreensão de textos. “A leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e também o processo de construir uma interpretação de textos escritos.” (SOARES, 2010, p.68)

A autora defende que o letramento ultrapassa a simples definição de conjunto de habilidades individuais de leitura e escrita, para adquirir o *status* de conjunto de práticas sociais ligadas diretamente à leitura e à escrita, além de levar em consideração o contexto social dos indivíduos envolvidos nesse processo.

Estudos que envolvem o Letramento Literário buscam contemplar questões relevantes a essa temática como: o processo de escolarização da literatura; as práticas de formação de leitores; as especificidades da leitura do texto literário, dentre outras (AZEVEDO In: PAIVA, 2007, p.79) alude que:

A nosso ver, textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, tem seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. (AZEVEDO In: PAIVA, 2007, p.79)

Cosson (2014) discute em seus estudos acerca do letramento literário e apresenta o conceito de letramento literário, bem como indica o desenvolvimento de estratégias que podem promover esse letramento em sala de aula.

Para esse autor, o letramento literário compreende o contato do leitor com os diversos gêneros literários e a busca por apreender daquele contato aspectos não só ligados à fluência leitora ou ao domínio do código linguístico e regras gramaticais, mas também ao prazer pelo desvelamento dos aspectos pertinentes à leitura da literatura como: a fantasia, o imaginário, a ludicidade, a curiosidade, a descoberta. Ele destaca o papel importante da literatura na construção e vivência do imaginário, principalmente, o infantil. Segundo Cosson (2014):

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. [...] A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. [...]. (COSSON, 2014, p. 17)

O autor destaca que no processo de leitura literária três etapas conduzem o letramento literário, são elas: a antecipação, a decifração e a interpretação. A antecipação diz respeito às operações que o leitor realiza antes mesmo de penetrar na leitura propriamente dita. A decifração consiste em entrar no texto por meio das letras e palavras, e, finalmente, a interpretação que busca estabelecer um diálogo entre o leitor e o texto, fazendo com que o mesmo extraia desse contato a compreensão do que foi lido e dê sentido a essa ação.

Cosson (2014) defende ainda, que é imprescindível se trabalhar com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a motivação e a expectativa em torno do ato da leitura, para favorecer aprendizagens significativas a partir do ensino da literatura. Ele destaca a motivação como a criação de expectativas do potencial leitor sobre a obra que será apresentada e, posteriormente, lida, contada, analisada, enfim, explorada pelos sujeitos envolvidos no ato de leitura.

O ato de ler é aqui compreendido como a ligação entre os objetivos estabelecidos com essa leitura e o reconhecimento do potencial leitor desenvolvido pelos alunos. Dessa maneira, deve se propor intervenções e avanços para desenvolver essa habilidade, para, finalmente, compreender o momento em que o leitor faz inferências no texto lido e, dessa forma, reflete sobre o sentido dessa leitura para seu desenvolvimento social, cultural e cognitivo. Cosson (2014) destaca que:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2014, p. 27)

O autor chama atenção para a leitura literária e sua contribuição para outras leituras realizadas em sala. Percebe-se que a leitura para ter realmente significado, precisa estar imbuída de sentidos para o aluno, senão, perde-se o essencial que é a multiplicidade de linguagens e de interpretações que o mundo mostra através das histórias presentes nos livros infantis. Além disso, segundo Cosson (2014):

O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.

Por isso, o ato de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2014, p. 27)

É importante termos em mente que o leitor precisa ser ativo no processo de aquisição, estudo e aprofundamento da língua, seja ela oral ou escrita. Desse modo, a literatura por meio da leitura literária, conduz o leitor ao letramento literário, pois o leitor apreende e se depara com as mais variadas situações de interação com o texto e constrói seus próprios mecanismos de compreensão, constituindo, assim, sua autonomia leitora.

Outros aspectos referentes ao papel da literatura infantil na sala de aula, as estratégias de leitura literária e seu entrelaçamento com o letramento literário serão enfatizados à luz da análise das coleções literárias presentes nas escolas investigadas, que são objeto de análise dessa investigação, juntamente, com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras.

Na presente pesquisa, essa literatura infantil vem apresentada por meio do material em análise intitulado Coleção Literária “PAIC Prosa e Poesia”⁵, acervo literário PNBE/PNAIC⁶ destinados aos alunos de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e os livros da coletânea de Fábulas da editora SEFE⁷. Todo esse material foi distribuído pelas escolas nas salas de aula de 2º ano das escolas públicas municipais de Fortaleza e dinamizadas nos cantinhos de leitura presentes nas salas de aula e na biblioteca escolar.

Além do referencial teórico acima citado, faz-se necessário ressaltar a consulta às Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (2011) que traz como eixo referencial do currículo a formação de leitores e a promoção na escola de espaços de divulgação e promoção da leitura.

Destacam-se também as políticas de promoção da leitura nas escolas, fomentadas pelo Ministério da Educação e Cultura- MEC, com a distribuição do acervo literário através do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares- PNBE e o acervo de consulta para o professor

⁵ A coleção literária “PAIC Prosa e Poesia” desenvolvida pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) com o intuito de disseminar a leitura entre as crianças da Ed. Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental I. É composta por livros que destacam os gêneros literários como poesias, contos, fábulas e trazem temáticas variadas que enfatizam aspectos ligados a cultura cearense.

⁶ O acervo PNBE/PNAIC é composto por livros de literatura infantil e literatura infanto/juvenil brasileira e universal que compõem os cantinhos de leitura presentes nas salas de aula. Esses livros, oriundos do Programa Nacional de bibliotecas escolares (PNBE), chegam às escolas via MEC/FNDE.

⁷ Coletânea de fábulas disponibilizada juntamente com os livros didáticos que fazem parte do material estruturado do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Fortaleza.

que busca estudar estratégias para promover a leitura literária dentro dos espaços educacionais.

A fundamentação teórica desta pesquisa apresentou um levantamento de aspectos importantes para se compreender a importância da literatura infantil para o desenvolvimento das crianças e evidenciou outros aspectos como: despreparo dos docentes que lidam com a promoção da leitura literária; um ambiente escolar que, muitas vezes, não estimula a leitura literária de forma autônoma e prazerosa; o incentivo por meio da disponibilização de livros variados de literatura infantil e, conseqüentemente, a utilização da leitura literária apenas como o estudo de aspectos ligados à aquisição da leitura e da escrita.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia diz respeito aos passos que serão executados para se chegar às possíveis respostas relacionadas aos questionamentos direcionados ao objeto de estudo. Prodanov e Freitas (2013) esclarecem que:

Partindo da concepção de que método é um procedimento ou caminho para alcançar determinado fim e que a finalidade da ciência é a busca do conhecimento, podemos dizer que o método científico é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento. (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 24)

A pesquisa científica compreende a realização de um estudo planejado, cuja finalidade refere-se ao ato de dar possíveis respostas às questões mediante a aplicação do método científico. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.49) “A pesquisa visa conhecer cientificamente um ou mais aspectos de determinado assunto”.

Para Ander-Egg (1978, p. 28), a pesquisa é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”.

Entende-se que a pesquisa traduz-se num procedimento de cunho formal que nos permite conhecer a realidade de um fenômeno, ou um grupo, ou um fato e de forma reflexiva estabelecer o percurso para se conhecer essa realidade e descrevê-la metodologicamente para a sociedade.

Pesquisa é, portanto, um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, as quais têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando temos um problema e não temos informações para solucioná-lo. (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 45)

Descreve-se, neste capítulo, a metodologia utilizada para essa pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso. Além disso, os procedimentos de coleta de dados, o contexto da pesquisa e os critérios de escolha do *locus* e dos sujeitos envolvidos serão caracterizados e descritos cada um deles.

3.1. Tipo de pesquisa

Conforme a abordagem, a pesquisa científica pode ser classificada como de cunho qualitativo e/ou quantitativo. Um estudo de abordagem qualitativa, segundo Prodanov e Freitas (2013, p.70):

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Na área da educação é de extrema importância que a natureza dos fenômenos pesquisados seja descrita de modo científico. No presente estudo, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa explicativa. Esse tipo de abordagem oferece respostas mais particulares ao objeto de estudo. Minayo (2004) ao se referir à abordagem qualitativa afirma que:

Esta última se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2004, p.22).

Fundamentada na abordagem qualitativa, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso que, na sua essência, traz um levantamento detalhado de um determinado fenômeno, com vistas a esclarecer possíveis causas e propor soluções a partir dos estudos propostos. “O estudo de caso é uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada.” Prodanov e Freitas (2013, p.60).

O estudo de caso caracteriza-se por ser uma investigação que se aprofunda no conhecimento de um ou de poucos fenômenos, debruçando-se sobre eles com o intuito de conhecer cada vez mais esse objeto de análise, Boaventura (2004) e Gil, (2008) apud Prodanov e Freitas (2013, p.60), esclarece que o estudo de caso:

[...] possui uma metodologia de pesquisa classificada como **Aplicada**, na qual se busca a aplicação prática de conhecimentos para a solução de problemas sociais. (BOAVENTURA (2004) apud PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 60).

[...] as pesquisas com esse tipo de natureza estão voltadas mais para a aplicação imediata de conhecimentos em uma realidade circunstancial, relevando o desenvolvimento de teorias. (GIL, 2008 apud PRODANOV & FREITAS, 2013, p.60)

Gil (2010, p.37) apud Prodanov e Freitas (2013, p.60) ainda sobre estudo de caso esclarece que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.” Define-se, também, um estudo de caso da seguinte maneira: “[...] é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto. [...] Igualmente, estudos de caso diferem do método histórico, por se referirem ao presente e não ao passado.” (GIL, 2010, p. 37, apud PRODANOV & FREITAS, 2013, p.60)

Dessa maneira, a presente pesquisa apresenta-se em um estudo com esses dois aspectos metodológicos: uma abordagem qualitativa com características de estudo de caso.

3.2. Contexto da Pesquisa

Este estudo situa-se na área da Educação, precisamente na aquisição da linguagem oral e escrita, cujo foco central é a formação de leitores por meio do letramento literário.

O município de Fortaleza, *locus* desta pesquisa, está inserido numa política maior que tem como meta a alfabetização dos alunos da rede pública que estão no 2º ano e, para isso, desde 2008, adotou o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) como política pública de alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental.

Para uma contextualização acerca da origem do PAIC, procedemos com uma descrição minuciosa do programa.

Após o conhecimento dos altos índices de analfabetismo que acometiam o estado do Ceará, em 2004, criou-se o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar-CCEAE⁸, cuja proposta de atuação centrava-se no resgate de uma política pública que unisse forças na erradicação do analfabetismo no estado do Ceará.

Como meta elaborada pelo Comitê surgiu ‘a superação do analfabetismo escolar até o ano de 2010’. As estatísticas mostradas pelos encontros propostos pelo Comitê forneceu um

⁸ Comitê cearense pra eliminação do analfabetismo escolar – CCEAE foi criado em maio de 2004, como uma das ações para diagnosticar, avaliar e propor estratégias para diminuir os altos índices de analfabetismo nos municípios cearenses.

panorama da política educacional do nosso estado e ajudou a enveredar pela linha investigativa, com a finalidade de levantar subsídios para referendar objetivos e propostas de implantação de um programa de alfabetização. Para isso, realizou-se uma pesquisa intitulada “Diagnóstico do Nível de Alfabetização Infantil” - DNA, que reuniu cerca de 48 municípios cearenses. Essa pesquisa tinha como propósito diagnosticar as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de escolas do interior e da capital cearense.

Participaram dessa pesquisa, por solicitação do CCEAE, cinco das mais importantes instituições de Ensino Superior do Estado: Universidade Federal do Ceará- UFC, Universidade Estadual do Ceará- UECE, Universidade de Fortaleza- UNIFOR, Universidade Vale do Acaraú- UVA e Universidade Regional do Cariri- URCA. Segundo o CCEAE a participação dessas Instituições de Ensino Superior se daria diante de um estudo aprofundado do nível de alfabetização dos alunos das escolas públicas pertencentes aos municípios cearenses.

A pesquisa DNA seria realizada por professores e alunos dessas Instituições de Ensino Superior. O primeiro resultado foi surpreendente, visto que mostrou que de 48 municípios que concordaram em participar da pesquisa, uma média de 7.915 alunos do 2º ano de escolas públicas do Ceará, aproximadamente 87% dessas crianças, não apresentavam uma alfabetização satisfatória e apenas 3% delas apresentavam um nível de alfabetização satisfatória.

Na segunda etapa da pesquisa, entraram em cena, como foco de investigação, as Secretarias Municipais e as Escolas. O comitê almejava saber como essas instituições conduziam as ações para promover uma alfabetização satisfatória que favorecesse o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental. Essa etapa foi coordenada por uma equipe de professores que atuava diretamente nas Universidades. Esses professores investigaram de que modo se desenvolviam as ações alfabetizadoras no interior das escolas.

Na pesquisa havia uma preocupação não só de identificar um ambiente alfabetizador, mas também de saber o tempo destinado para essa alfabetização. Os pesquisadores investigaram como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolviam as rotinas em sala, quais os materiais que eles utilizavam, se ocorria o acompanhamento da

família, e, além disso, como esses gestores e professores eram formados para lidar com essa realidade escolar.

Nessa etapa da investigação, os pesquisadores constituídos por alunos e professores das Instituições de ensino Superior concluíram que as escolas não estavam preparadas para promover de modo satisfatório a alfabetização das crianças. Os professores alfabetizadores foram mostrados na pesquisa como profissionais ‘despreparados’. Além disso, constatou-se também que alfabetizar não era uma prioridade nem de alguns desses municípios, nem das escolas.

Para concluir esse levantamento diagnóstico, as Instituições de Ensino Superior citadas anteriormente, responsáveis pela formação da maioria dos profissionais que atuavam diretamente na alfabetização dessas crianças, participaram também dessa pesquisa, agora, como foco de investigação. A ideia central era conhecer como o currículo dessas instituições contemplava o preparo desses profissionais diante de uma elevada demanda acerca do desafio de alfabetizar as crianças.

Ressalta-se que, para essa última etapa da pesquisa, foi designada uma equipe oriunda de outro estado com perfil e competência plena no estudo da Alfabetização de crianças. Esse encaminhamento foi justificado como uma maneira de manter a neutralidade no processo de investigação. O resultado demonstrou que, principalmente, nos cursos de Pedagogia e Letras as práticas de Ensino e a reformulação nos currículos se faziam ações necessárias e urgentes.

Alguns eixos nortearam as ações que de imediato precisavam ser encaminhadas, dentre elas destacam-se o engajamento e a participação de todos os entes envolvidos direta e indiretamente nesse processo (família, escola e sociedade como um todo).

No ano de 2006, iniciou-se, em alguns municípios cearenses como uma das ações propostas pelo comitê, o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Esse programa consolidou-se por meio de uma política de cooperação realizada entre Estado, Municípios, Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF, além de Instituições da Sociedade Civil (voluntários, comunidade em geral, ONGs e Assistência Social) com o apoio do Governo Federal.

A Política do Programa PAIC originou-se de uma mobilização social que resultou em reuniões, seminários e debates acerca da questão do analfabetismo de crianças e adolescentes,

e da urgência em promover a alfabetização na idade certa. Desse modo, a alfabetização deveria iniciar-se no 1º ano e consolidar-se no 2º ano com ações não só de decodificação do sistema alfabético, mas também aliada à compreensão de alfabetizar letrando, significando, portanto, o uso social da língua e de suas manifestações nas diversas áreas do conhecimento.

O Programa apresentou como foco, cinco eixos fundamentais: Gestão Municipal de Educação, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação de Leitores e Educação Infantil.

O PAIC foi instituído como um programa com foco na gestão voltada à aprendizagem do aluno e ênfase na mudança de cultura da gestão municipal e da gestão escolar. A proposta é que os municípios ajam de forma sistêmica pela garantia do direito de aprender. (SEDUC, 2012, p. 20)

O Eixo de Gestão Municipal apresenta as ações municipais referentes ao acompanhamento e ao monitoramento dos indicadores educacionais, por meio de avaliações de rendimento que expressam os índices de desenvolvimento do programa em cada localidade participante. Dessa forma, esse eixo propõe melhoria na aprendizagem e assessora o cumprimento de metas estabelecidas como, por exemplo, o planejamento pedagógico e o calendário escolar composto por 200 dias letivos.

O Eixo de Avaliação Externa tem o propósito de “oferecer subsídios para uma possível intervenção pedagógica”, Medeiros (2011, p.63). Funciona como um olhar externo as ações que estão sendo executadas em relação à aprendizagem das crianças. Ele tem um caráter diagnóstico que antecipa dados para que se possa intervir na orientação das práticas pedagógicas. Destacam-se nesse eixo as dificuldades em avaliar alunos que ainda não atingiram níveis satisfatórios de leitura e escrita. Outro desafio refere-se à elaboração de competências e de habilidades a serem avaliadas.

O Eixo de Alfabetização é responsável pela formação de professores alfabetizadores que atuam nas salas de aula de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e, também, pelas estratégias de trabalho com o material estruturado⁹ que é distribuído para se trabalhar nas séries mencionadas.

O Eixo de Educação Infantil volta às ações ao apoio aos municípios, para que eles possam organizar essa etapa da Educação Básica. Desse modo, promove a formação de

⁹ São livros didáticos para alfabetizar os alunos, livros paradidáticos da Coleção literária Prosa & Poesia, cartazes contendo os diversos gêneros textuais, calendário, alfabeto, caderno de atividade domiciliar e livro de acompanhamento familiar.

técnicos das secretarias, para que possam viabilizar o processo de formação de professores nesses municípios, e, além disso, promover a expansão do atendimento nos Centros de Educação Infantil.

O Eixo de Formação de Leitores é responsável no programa pelo estímulo à leitura nos anos iniciais desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Esse eixo desenvolve ações voltadas à criação de cantinhos de leitura nas salas de aula, distribuição e acompanhamento das ações de leitura nesses espaços, distribuição de acervo literário próprio como a Coleção PAIC ‘Prosa e Poesia’ e de outros livros oriundos de Programas como o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares- PNBE.

O Eixo de Formação do leitor, que tem como propósito fomentar e disseminar ações leitoras que se fundamentem no princípio da alfabetização na perspectiva do letramento, visa instrumentalizar e promover a leitura literária como condição básica para a promoção e aquisição de conhecimentos e uso da língua de forma social, interativa e compreensiva, desenvolvendo, desse modo, o senso crítico e a consciência cidadã na busca por uma sociedade mais justa e menos excludente.

No processo de formação de leitores, é importante que o professor promova o contato do aluno com diversos portadores de textos: livros, jornais, revistas, histórias em quadrinhos. Baseado nesse propósito, o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC estabeleceu como metas para o eixo de formação do leitor, as seguintes ações:

1. Implementar cantinhos de leitura em 100% das salas de aula do 1º e 2º ano.
2. Acompanhar 100% das crianças de 1º e 2º ano para que leiam, no mínimo, cinco títulos de literatura infantil a cada ano letivo.

Essas metas, traçadas para o biênio 2006/2008, a partir da implantação do programa em todo o estado do Ceará, se estenderam, também, para as salas de Educação Infantil, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental com a adesão do Programa PAIC + 5¹⁰.

O programa destaca em sua concepção que a leitura precisa ser compreendida como uma atividade cotidiana e prazerosa. Para o programa “gostar de ler é um hábito criado e

¹⁰ PAIC +5 corresponde à ampliação das ações do PAIC para os 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental com vistas a promover a continuidade de ações de consolidação de habilidades e competências no estudo da Língua Portuguesa e de competências voltadas ao estudo da Matemática, desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e consolidadas nos anos finais.

ensinado, é necessária a prática da leitura para formar o leitor.” (Apoio às políticas municipais para alfabetização de crianças: os eixos do PAIC, 2012, p.135).

O material literário adquirido pelo PAIC originou-se da aquisição de livros de literatura infantil de editoras variadas, bem como de um acervo próprio, estabelecido e idealizado por meio de um concurso literário promovido pela Secretaria de Educação do estado do Ceará- SEDUC, cujo intuito era promover e disseminar a cultura local, por meio da produção de obras literárias escritas por autores cearenses, preconizando aspectos relacionados à cultura regional.

A coleção literária PAIC ‘Prosa e Poesia’ foi produzida pela primeira vez, em 2009, mediante um convite feito pela SEDUC a alguns escritores cearenses, que escreveram sobre temáticas relativas à nossa cultura. A partir de 2010, a coleção ganhou referência, passando a promover a escrita dos livros a partir de um concurso literário. Originou-se, dessa forma, a coleção literária PAIC ‘Prosa e Poesia’.

Anualmente, a coleção se renova e novos títulos passam a compor os cantinhos de leitura nas salas de aula das escolas públicas da capital e do interior do Ceará. Por meio desse concurso literário, regido por edital, alguns critérios foram estabelecidos para que as obras escritas se adequassem ao público destinado.

Desse modo, para as crianças na faixa etária compreendida até 6 anos de idade as obras da categoria I compõem o acervo das salas de aula. Já para as crianças na faixa etária de 7 a 8 anos de idade, é disponibilizada a categoria II e para as crianças acima de 8 anos a categoria III (ver anexo III). Sendo essa última recentemente criada, a partir da implantação do PAIC +5 que engloba alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. O concurso, para sua execução, dispunha de alguns critérios para submissão das obras. Entre esses critérios destacam-se:

- Qualidade literária;
- Contribuição do autor à cultura regional;
- Originalidade;
- Coerência com a faixa etária do leitor (característica lúdica, temática voltada para a infância e vocábulos associados ao contexto do dia a dia da criança);
- Coerência com o gênero literário;

- Singularidade da proposta;
- Incentivo à diversidade;
- Clareza na abordagem do tema;
- Respeito aos valores éticos.

O concurso tem o caráter de divulgar e disseminar a leitura e a produção literária local. Os títulos abrangem desde poesias, contos, fábulas até literatura de cordel e histórias fantásticas que fazem parte do universo encantador e fantástico do mundo infantil. Os títulos das obras escolhidas no último concurso literário, promovido pelo PAIC, estão enumerados por categoria (ver anexo III) dessa dissertação.

Outra ação, além do concurso literário, desenvolvida pelo eixo de formação do leitor é o fomento da leitura também entre os professores. Para isso, criou-se a revista *Pense!* Trata-se de uma publicação cuja finalidade é divulgar as ações do Programa em todos os municípios do estado, bem como, incentivar a troca de experiências entre os profissionais de ensino.

Além da revista, existe também o *blog* que complementa as matérias desenvolvidas na revista, aprofundando-as, além de proporcionar a interação entre os internautas que acessam as notícias e as reportagens publicadas nesse suporte textual.

O fomento à formação de leitores, segundo o PAIC, visa: implementar cantinhos de leitura em 100% das salas de aula de 1º e 2º anos e acompanhar essas crianças para que leiam, no mínimo, cinco títulos de literatura infantil a cada ano letivo. Fortaleza, no ano de 2014, estendeu essa meta para trinta títulos. Uma das ações sugeridas foi uma rotatividade do acervo presente na sala de aula e na escola, promovendo uma ciranda da leitura, na qual os livros circulassem e, dessa forma, proporcionassem a todas as crianças conhecê-los durante o ano letivo.

Cada escola, à sua maneira, procurou dinamizar esse contato das crianças com a leitura literária desses livros infantis. Além dos cantinhos de leitura, criou-se a dinâmica de empréstimos de livros e projetos como: as sacolas literárias, a semana literária e as mostras literárias. Ações que tornaram mais lúdicos e atrativos esses momentos de deleite literário.

Outra ação de grande relevância diz respeito às formações continuadas destinadas às turmas de 2º ano que proporcionavam um enfoque na utilização da literatura infantil na sala

de aula como subsídio para a qualidade da alfabetização e do letramento dos alunos. O momento do deleite era um ponto bastante discutido e incentivado nas formações. Da mesma forma, a execução das rodas de leitura e apreciação dos livros de literatura infantil, promovendo uma leitura pautada na reflexão e na interação entre os sujeitos participantes desse processo.

Diante do exposto, originou-se do conhecimento e da participação como professora dessas ações do PAIC, especialmente daquelas que priorizam o fomento da leitura e a qualidade no letramento dos alunos, principalmente dos anos iniciais, o desejo empírico de investigar como as estratégias de leitura literária e a literatura infantil estão contribuindo para o letramento literário dos alunos do 2º ano.

3.3. Cenário da pesquisa

Para definição do local de realização da pesquisa, em princípio, realizamos um estudo exploratório, junto à Secretaria de Educação de Fortaleza- SME, com o propósito de coletar dados relativos ao número de escolas e de suas respectivas salas de 2º ano do Ensino Fundamental.

Nesse levantamento, verificamos que na capital cearense existiam 477 Unidades de Ensino, distribuídas da seguinte forma entre os seis Distritos de Educação¹¹: 284 Escolas Patrimoniais¹², 9 anexos¹³, 8 Escolas Especiais, 120 CEI¹⁴ e 56 Creches.

Nesse quantitativo de escolas, há cerca de 50 salas de aula de 2º ano distribuídas entre os seis Distritos de Educação da capital. A escolha pelas salas de 2º ano foi baseada em critérios predefinidos, com a finalidade de promover uma pesquisa mais focada nos interesses elencados nos objetivos da presente investigação. Os critérios utilizados na escolha do *locus* da pesquisa foram os seguintes:

- Ser uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Fortaleza;
- Selecionar duas escolas: sendo uma delas com desempenho de bons resultados em avaliações externas e a outra com desempenho não tão satisfatório;

¹¹. Distritos de Educação são órgãos subordinados à Secretária de Educação da Capital que cuidam da Educação dentro da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Atualmente, estão distribuídos dentro dos seis Distritos existentes na Capital Cearense.

¹² Escolas que possuem Conselho Escolar como unidade executora para gerir os recursos financeiros.

¹³ Escolas com características dependentes da Escola Patrimonial sem autonomia financeira.

¹⁴ Centro de Educação Infantil.

- Abrigar em seu espaço físico, pelo menos, uma sala de aula de 2º ano do Ensino Fundamental;
- Pertencer ao mesmo Distrito de Educação, no caso Distrito de Educação VI;
- Haver concordância do núcleo gestor e dos professores em participar da pesquisa;
- Os professores das escolas utilizarem o material PAIC Prosa e Poesia e/ou outro material literário em sala de aula;
- Localizar-se próximo ao local de trabalho da pesquisadora, devido à necessidade de deslocamento, tendo em vista a licença de afastamento de apenas um expediente de trabalho.

Após o estudo exploratório, escolhemos duas escolas pertencentes ao Distrito de Educação VI. Primeiro pela proximidade da escola selecionada com o local de trabalho da pesquisadora, visto que o afastamento do trabalho para estudos de Mestrado somente compreendia um expediente. Desse modo, o deslocamento para outras escolas mais distantes inviabilizaria o desenvolvimento do presente estudo. Outro critério foi o fato de uma das escolas ter apresentado um índice satisfatório no SPAECE-ALFA¹⁵ e a outra escola, conseqüentemente, não apresentar uma situação de destaque nessa avaliação externa, constituindo assim critérios de escolha desses *locus*.

O foco central dessa pesquisa foram duas salas de aula de 2º ano e seus respectivos professores, os critérios de escolha dos sujeitos desse estudo estão mais claramente descritos na sessão 3.4 do percurso metodológico.

A escolha do 2º ano baseou-se na avaliação de proficiência leitora e na ênfase destinada a esse ano escolar. Dentro da proposta do PAIC, que tem como meta alfabetizar as crianças na idade certa, o 2º ano tem papel de destaque. Outro aspecto levantado foi o desempenho das escolas investigadas nas avaliações externas, estarem em situações distintas, justamente para estabelecermos a compreensão de que tipo de leitura e leitura literária essas escolas estão promovendo, como estão promovendo e com que finalidade? Outro ponto para a escolha desse ano escolar deu-se pela rotina de leitura proporcionada aos alunos do 2º ano, que propõe diariamente a utilização das coleções literárias ‘PAIC Prosa e Poesia’, Coleção

¹⁵ O SPAECE-ALFA consiste numa avaliação externa e censitária anual, que objetiva identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual e municipal.

PNBE/PNAIC 1º, 2º e 3º anos, além dos dois livros da coletânea de Fábulas disponibilizados junto ao material estruturado utilizado nas salas de 2º ano. Então existe no município uma preocupação latente em desenvolver ações leitoras nessas salas e melhorar a qualidade da alfabetização desses alunos para que ela seja de fato consolidada com sucesso no 3º ano do Ensino Fundamental.

3.4. Escolha dos sujeitos

A pesquisa teve como foco central as estratégias de leitura literária utilizadas por duas professoras em suas práticas pedagógicas com alunos de 2º ano do Ensino Fundamental. Esse trabalho com foco na literatura infantil e na leitura literária foi subsidiado pelas coleções: ‘PAIC Prosa e Poesia’¹⁶ e outras existentes na escola e destinadas a essa finalidade, ou seja, o trabalho com a literatura infantil na promoção do letramento literário dos alunos de 2º ano.

O levantamento dos sujeitos desta investigação realizou-se, primeiramente, junto à Coordenação do Eixo de Formação do Leitor da Secretaria Municipal de Educação - SME e do Distrito de Educação 6, na etapa anteriormente descrita como estudo exploratório.

Foi adotado como critério principal o fato desses professores utilizarem a literatura infantil por meio das coleções literárias ‘PAIC Prosa e Poesia’, PNBE/PNAIC e também outros materiais, em suas práticas de leitura literária. A partir desses encaminhamentos, foram escolhidos dois sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa com base nos seguintes critérios.

- Aceitar participar da pesquisa em questão;
- Ser professor efetivo da rede municipal de ensino;
- Estar lotado em uma sala de aula de 2º ano por, no mínimo, dois anos consecutivos¹⁷;
- Participar das formações continuadas do PAIC/PNAIC pelo período também compreendido de dois anos¹⁸;
- Utilizar, em suas aulas, a literatura infantil por meio das coleções literárias PAIC ‘Prosa e Poesia’, PNBE/PNAIC e outras que promovam o letramento literário dos alunos.

¹⁶ Coleção literária composta por 12 livros de literatura infantil distribuída juntamente com o material estruturado do PAIC para as salas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de Fortaleza.

¹⁷ A escolha desse critério foi estabelecida devido a uma alta rotatividade de professores na rede, principalmente nos anos iniciais. Então, os professores precisavam estar familiarizados com a rotina do PAIC e com o uso dos materiais literários descritos anteriormente.

¹⁸ As formações continuadas com o material estruturado atual do 2º ano são recentes, então queríamos ter professoras que já conhecessem esse material para fazer as considerações pertinentes a sua utilização.

Após todo o levantamento junto às escolas e às professoras, estabeleceu-se um cronograma de visita que compreendia sempre os dias de planejamento dentro da escola, visto que as professoras participavam de Formações Continuidas, sempre na frequência de três vezes ao mês, que implicava em sua ausência na escola. Dessa forma, nesse único dia de planejamento na escola acordou-se que, durante o planejamento, elas concederiam entrevistas à pesquisadora, bem como autorizariam que ela acompanhasse o planejamento realizado por elas.

A cidade de Fortaleza, desde 2013, tem implantado e assegurado aos professores a Lei do Piso Salarial da Categoria Lei 11.738 de 11 de julho de 2008 que versa sobre o direito a ausentar-se 1/3 de sala de aula para executar estudos de aperfeiçoamento e tempo para planejar suas aulas.

Dessa maneira, os encontros transcorreram de forma tranquila e previamente acordada. O primeiro contato foi estabelecido com o diretor da Escola para os levantamentos iniciais de dados tais como: quantidade de salas de aula, quantidade de alunos, professores regentes de 2º ano, Projeto Político Pedagógico, planejamento dos professores, enfim, foram esses os primeiros dados que nortearam a visita inicial nas duas escolas.

Nessa mesma visita, apresentamos a pesquisa e toda sua formatação, entregamos o termo de autorização da pesquisa (cf. apêndice B) e nos disponibilizamos para responder qualquer questionamento pertencente aos dados apresentados referentes à pesquisa em questão. Foi uma conversa muito solícita e receptiva e todos os dados solicitados foram, prontamente, informados à pesquisadora.

Ainda na primeira visita, as Coordenadoras Pedagógicas, de ambas as escolas, apresentaram as professoras que haviam concordado em participar da pesquisa. As professoras estavam no horário destinado ao planejamento, desse modo foi possível realizar uma conversa inicial. Houve uma apresentação, e nessa ocasião foram destacados todos os pontos relevantes referentes à pesquisa e foi aberto espaço para retirar qualquer dúvida sobre o estudo em questão.

Nesse primeiro encontro, o Termo de Compromisso livre e esclarecido (cf. apêndice A) e o roteiro de observação das aulas e do planejamento pedagógico (cf. apêndice C e D) foram apresentados aos sujeitos da pesquisa. Num segundo momento, explicou-se como seriam

desenvolvidas as visitas à escola e à sala de aula e apresentamos às professoras os roteiros de entrevista semiestruturada (cf. apêndice E) a realizar-se em pelo menos três encontros, podendo estender-se caso houvesse necessidade. Informamos, também, sobre a disponibilização dos planos de aula para uma possível análise documental. As duas professoras participantes da pesquisa concordaram em fornecer seus planos de aula para uma posterior análise por parte da pesquisadora.

Os encontros para realização das entrevistas eram sempre semanais, porque correspondiam ao momento de planejamento da professora na escola, dessa forma, as entrevistas estenderam-se por quatro encontros, sendo dois em cada mês e no restante dos dias da semana eram realizadas as observações em sala. Ao final, totalizamos um quantitativo de 15 encontros entre observações de sala de aula e entrevistas.

Em consonância com os dados apresentados pelas professoras ao longo das entrevistas, foi possível traçar o perfil delas com base em informações acerca da formação profissional, do tempo de atuação docente e do tempo de docência delas no 2º ano do Ensino Fundamental.

A seguir, apresentamos um quadro resumido do perfil dos sujeitos participantes, ressaltamos que no intuito de preservar as identidades das professoras utilizamos as siglas **P1** e **P2**.

QUADRO 1 - PERFIL DAS PROFESSORAS

PROFESSORAS

PERFIL

P1 A professora começou a ensinar por volta dos 17 anos de idade, numa escola particular. Trabalhou por cerca de 10 anos nessa escola e, em 2009, realizou concurso para ingressar na Rede Pública Municipal. É formada em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia ambas pela Universidade Vale do Acaraú – UVA. Há cerca de quatro anos atua 40 horas em turmas de 2º ano na mesma unidade escolar. Durante esse tempo, ela utilizou o material estruturado do PAIC e as coleções literárias disponibilizadas para trabalhar a leitura literária com os alunos em sala.

P2 A professora é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Foi bolsista da graduação durante o tempo que esteve na Faculdade. Trabalhou no SESC como estagiária e depois como servidora. No SESC, trabalhou nas turmas de Ed. Infantil e dos anos finais do Ensino Fundamental. Ela realizou o último concurso para professor do município, em 2009, ingressando na Rede Pública Municipal em 2010. Atualmente, está concluindo a especialização em

Educação Inclusiva na Universidade Estadual do Ceará- UECE. Atua 40 horas acerca de três anos como professora de 2º ano, na mesma escola. Participou nesse período das formações continuadas, ao mesmo tempo em que trabalhou com o material estruturado do PAIC e com as coleções literárias citadas na pesquisa.

Analisando o perfil das professoras que se propuseram a participar da pesquisa, ambas são formadas em Pedagogia e possuem especialização, sendo que **P2** está com a monografia inconclusa. Elas ingressaram na Rede Municipal de Fortaleza no mesmo período, e possuem um tempo de experiência bem próximo nas turmas de 2º ano.

As duas professoras conhecem bem o material estruturado da proposta do PAIC, que nas turmas de 2º ano da capital cearense, está sob os cuidados, nos últimos três anos, da Editora SEFE¹⁹. As professoras já frequentaram as formações continuadas nos anos anteriores à pesquisa, tanto a formação oferecida pela Editora do material estruturado, quanto a formação promovida pelo PNAIC, que nesse ano da pesquisa contemplou a matemática, visto que no ano anterior foi destinada ao estudo da leitura e da escrita.

3.5. Procedimentos e Instrumentos de coleta de dados

A escolha dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados depende dos objetivos que se pretende atingir com a pesquisa, além do tamanho do universo a ser investigado. Segundo Prodanov (2013)

O delineamento refere-se ao planejamento e a execução da pesquisa, que envolve desde a diagramação, previsão de análise, passando pela interpretação da coleta de dados, análise do ambiente onde os mesmos foram coletados, até as formas de controle das variáveis envolvidas no estudo. (PRODANOV, 2013, p. 54)

O primeiro passo, para a realização de um estudo, seria a escolha da técnica mais adequada para coletar esses dados. Dentre as técnicas mais conhecidas tem-se:

- Coleta documental
- Observação
- Entrevista

Essas foram as técnicas escolhidas para coletar os dados referentes à pesquisa aqui descrita. A seguir, passaremos a detalhar cada uma delas.

¹⁹ Sistema Educacional Família e Escola

3.5.1. Coleta e análise documental

É a fase da pesquisa na qual se realiza e se recolhe o maior número de informações prévias sobre o campo de interesse da pesquisa.

O primeiro passo, para a realização de uma pesquisa científica, diz respeito ao levantamento de dados referentes ao objeto de estudo investigado. Para tanto, esse levantamento é feito de duas maneiras: pesquisa documental, também conhecida como fontes primárias, e pesquisa bibliográfica, também chamada de fontes secundárias. Por isso, Lakatos (2010) esclarece a importância desse procedimento e recomenda que para o investigador não se perder com tantas informações escritas, ele deve iniciar seus estudos a partir da definição de seus objetivos com a análise desses documentos. Também alerta para os riscos em analisar documentos de forma distorcida, ou errônea, por isso chama atenção para comprovar tanto a validade quanto a fidedignidade da fonte documental pesquisada.

No caso da pesquisa em questão, foram utilizados os dois tipos de análise: bibliográfica no que se refere ao estudo do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do PAIC e das Orientações da Secretaria de Educação do Município – SME, além da literatura da área que apoia o tema desta investigação. Já a análise documental pela apreciação das leis e documentos referentes à escola, além dos planos de aula, agendas e relatos escritos e das coleções literárias envolvidas na pesquisa.

3.5.2.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental assemelha-se bastante à pesquisa bibliográfica devido às características que dizem respeito ao uso de fontes escritas para análise, porém diferem, justamente, no uso desse material escrito. Enquanto a pesquisa bibliográfica analisa documentos que já receberam um tratamento analítico por parte de autores e estudiosos, a pesquisa documental encarrega-se justamente do contrário, ou seja, analisar os documentos que não receberam esse cuidado analítico e ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Na análise documental da pesquisa serão analisados os planos de aula das professoras envolvidas na pesquisa e se esse planejamento tem respeitado o que propõe os documentos norteadores desse planejamento tais como: As Diretrizes Curriculares para o Ensino

Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza, A Proposta Curricular de Língua Portuguesa do programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC e as Orientações da Secretaria de Educação do Município – SME, além do acervo literário constituído pela coleção literária PAIC Prosa e Poesia, coleção PNBE/PNAIC e coletânea de Fábulas da Editora SEFE. Materiais utilizados no planejamento e nas práticas de leitura literária.

O objetivo dessa análise é verificar, junto a esses documentos, como estão sendo realizadas as práticas de leitura literária nas salas de aula? Quais materiais estão sendo utilizados para a prática dessa leitura? Como esse material chega às mãos dos leitores? Que estratégias as professoras utilizam para promover a formação de leitores e o letramento literário dos alunos?

Verificamos, também, se as escolas envolvidas na pesquisa possuíam Projeto Político Pedagógico, visto que muitas das ações relativas ao processo de alfabetização, leitura e escrita estão descritos nesse documento. Das duas escolas, apenas uma informou que possuía o Projeto Político Pedagógico – PPP, a outra escola sinalizou que ele estava inacabado, pois eles estavam reconstruindo o anterior que estava defasado em termos de dados e informações mais atualizadas.

Quanto ao acesso aos documentos relativos ao planejamento das professoras envolvidas na pesquisa, apenas uma (**P2**) disponibilizou seus planos de aula para que fosse realizada uma análise desses documentos. Apesar de ter sido esclarecido toda questão do anonimato e das regras éticas que tange o trabalho com a pesquisa científica, uma das professoras (**P1**) envolvidas não colaborou com a disponibilização dos planos de aula e inclusive salientou que a escola não dispunha desse material. Dessa forma, a análise das práticas dessa professora foi realizada com base nas agendas diárias escritas no quadro, nas observações das aulas e nas entrevistas concedidas à pesquisadora.

Além da análise dos planos, das observações das aulas e do planejamento, e das entrevistas, foram registradas fotografias do diário de classe de uma das professoras, para observar questões voltadas ao registro do quantitativo de livros lidos pelas crianças ao longo do ano letivo, bem como discutir questões pertinentes à pesquisa em foco.

3.5.2. Observação

A observação compreende uma técnica de coleta de dados que prima por conseguir informações através dos sentidos com a finalidade de obter aspectos ligados à realidade e ao objeto de investigação. Segundo Lakatos (2010, p.173) “Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”.

A observação, inserida na pesquisa desempenha um papel importantíssimo, uma vez que dentro do contexto da descoberta, proporciona ao investigador um contato mais direto com os fatos ligados à realidade e o coloca como elo entre os fatos observados e a natureza de sua ocorrência no meio social. A observação fornece ao pesquisador no momento exato em que os fatos ocorrem o foco para registrar tais ocorrências e, posteriormente, interpretar os acontecimentos passados.

Na investigação científica segundo Ander-Egg (1978, p.96) apud Lakatos e Marconi (2010, p. 175) são empregadas várias modalidades de observação, que variam de acordo com as circunstâncias. Os autores citados apresentam quatro tipos:

Segundo os meios utilizados	Segundo a participação do observador	Segundo o número de observações	Segundo o lugar onde se realiza
Observação não estruturada (assistemática)	Observação não participante	Observação individual	Observação efetuada na vida real (trabalho de campo)
Observação estruturada (sistemática)	Observação participante	Observação em equipe	Observação efetuada em laboratório.

Na presente pesquisa utilizamos a observação do tipo estruturada, haja vista esse tipo de observação fomentar um olhar mais formal, apesar da pesquisadora ter se utilizado de modo mais espontâneo, informal, simples e livre de observar a ocorrência de um determinado fato, essa observação seguia uma estrutura já pré-estabelecida para que todos os aspectos relevantes não se perdessem na observação. Além de estruturada, a observação foi também não participante, individual e efetuada na vida real. O que caracteriza basicamente esse tipo de observação explica Lakatos e Marconi (2010, p.176) “Realiza-se em condições controladas, para responder á propósitos preestabelecidos. Todavia, as normas não devem ser padronizadas

nem rígidas demais, pois tanto as situações quanto os objetos da investigação podem ser muito diferentes.”

É indubitável que o investigador, nesse tipo de observação, saiba o que realmente pretende observar e já preveja o que poderá surgir de resultados com essa observação, mas jamais lança mão, prematuramente, acerca de um fato observado. Só depois de analisar as possíveis ocorrências desse fato, fenômeno ou acontecimento, ele lança suas conclusões.

Nas visitas às escolas observamos as aulas das professoras com a finalidade de percebermos como elas utilizavam a literatura infantil nas práticas de leitura literária, principalmente por meio do acervo literário existente na sala de aula. Além da observação das aulas, também observamos o planejamento dessas professoras na escola (cf. apêndice C e D).

Nas observações mencionadas, objetivamos identificar como as professoras articulavam as estratégias de leitura literária que eram utilizadas nas salas de aula de 2º ano com os livros de literatura infantil existentes na escola. Além disso, tínhamos o propósito de perceber como essas estratégias eram contempladas nos planos de aulas das professoras. Definimos também outro objetivo, que dizia respeito ao modo como a literatura infantil era proposta pelas formações continuadas de professores de 2º ano da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza. E ainda quais as contribuições e as percepções das professoras acerca dessas formações.

3.5.3. Entrevista

Segundo Lakatos (2010, p.178), “A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Compreende-se esse procedimento de coleta de dados como uma prática discursiva que pode auxiliar na compreensão e no diagnóstico de problemas sociais. Conforme os objetivos fomentados pelo entrevistador, a entrevista pode ser classificada da seguinte forma:

Padronizada ou estruturada, diz respeito aos padrões preestabelecidos pelo pesquisador, no qual ele segue um roteiro previamente estabelecido. O intuito desse tipo de entrevista é obter uma fidedignidade das respostas para que elas possam ser comparadas, no caso de haver mais

de um entrevistado e, assim, poder refletir acerca dessas semelhanças e diferenças existentes entre as respostas das entrevistadas.

Despadronizada ou não estruturada, o interessante desse tipo de entrevista é a liberdade de criação e improvisação por parte do pesquisador. Geralmente, as perguntas são abertas e podem ser respondidas por meio de uma conversação informal.

Para o estudo a que se destina a presente pesquisa, apesar de ter um roteiro de entrevista previamente preparado o tipo de entrevista utilizada (cf. apêndice E e F) foi a entrevista despadronizada. O roteiro serviu apenas para nortear as questões abordadas, mas o modo como ela realizou-se apresentou características de uma entrevista despadronizada.

3.5.3.1. Entrevista despadronizada ou não estruturada

É um tipo de entrevista que segue um protocolo diferenciado da entrevista estruturada, uma vez que esse tipo fornece ao entrevistador uma maior mobilidade tanto na condução da entrevista em si quanto na formulação dos questionamentos. Ela funciona mais como uma conversa informal que vai tomando forma a partir dessa conversa. Também existe, neste tipo de entrevista, uma ampliação maior na exploração de uma determinada temática.

Na presente pesquisa, esse modelo de entrevista ajudou-nos a perceber aspectos ligados às experiências dos indivíduos envolvidos na pesquisa. Porém, existiu um roteiro de perguntas que guiou os passos da entrevista de forma a harmonizar melhor os conhecimentos debatidos. Além disso, o caráter interativo desse tipo de entrevista contribuiu para dialogar sobre temas que dificilmente seriam respondidos ou discutidos, adequadamente, através de outro tipo de instrumento de coleta de dados.

O objetivo com a utilização desse tipo de entrevista foi perceber, nos mínimos detalhes, a opinião dos envolvidos na pesquisa, suas percepções e atitudes diante dos questionamentos que foram levantados.

3.6. Formas de registro

São exemplos de formas de registro os seguintes itens: vídeo, fotografias, gravador (áudio), papel e lápis (diário de campo).

Neste estudo, como forma de registro, foram utilizados: o diário de campo, permitindo, assim, que os fatos fossem observados e registrados no momento em que ocorreram. Gravador para colher as entrevistas dos sujeitos, fotografias com a finalidade de registrar acontecimentos presenciados na escola, e documentos importantes para a pesquisa.

3.7. Análise e tratamentos dos dados

Os resultados da pesquisa foram organizados em três categorias identificadas a partir dos dados colhidos na pesquisa por meio das observações, das entrevistas e da análise documental, tendo como base os objetivos definidos nesta investigação.

As categorias de análise foram organizadas em dois capítulos, que foram numerados, respectivamente, como capítulos 4, 5. Em cada um dos capítulos apresentamos as categorias de análise e suas respectivas subcategorias. A seguir, o quadro ilustrativo mostra como foram organizadas essas categorias e suas subcategorias.

Quadro 2. Categorias e Subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
4. Concepções de leitura no contexto das práticas de rotina leitora nas salas de 2º ano do Ensino Fundamental: coerência/incoerência entre as concepções e as práticas de leitura das professoras	4.1. A Concepção Tradicional e Mecanicista de leitura 4.2. Concepção Interacionista e/ou Sociopsicolinguística de leitura 4.3. Descompassos entre as concepções de leitura e as práticas de leitura literária em sala de aula
5. O planejamento pedagógico e a promoção do letramento literário dos alunos de 2º ano	5.1. O planejamento e as articulações entre os documentos referenciais para promover a formação de leitores: Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza e as Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Município – SME; 5.2. O Planejamento pedagógico e a proposta do eixo de formação do leitor do PAIC: a promoção do letramento literário

dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

As categorias de análise foram assim definidas: a primeira, Concepções de leitura no contexto das práticas de rotina leitora nas salas de 2º ano do Ensino Fundamental: coerência/incoerência entre as concepções e as práticas de leitura das professoras. Essa categoria respondeu a dois objetivos: primeiro, ao objetivo geral que se destinou a analisar como professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Fortaleza utilizam a literatura infantil em suas práticas de leitura literária e formação do aluno leitor e, segundo, ao objetivo específico que se propôs a identificar as concepções de leitura das professoras através das práticas pedagógicas de leitura literária realizadas nas escolas pesquisadas por meio do uso do acervo literário presente na escola e suas contribuições para a formação de leitores.

A segunda categoria, intitulada O planejamento pedagógico e a promoção do letramento literário dos alunos do 2º ano, correspondeu ao segundo objetivo específico da pesquisa, que tinha o propósito de analisar de que modo o planejamento das professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Fortaleza contemplava a promoção do letramento literário dos alunos.

Passemos, agora, a análise dessas categorias e de suas respectivas subcategorias.

4. CONCEPÇÕES DE LEITURA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE ROTINA LEITORA NAS SALAS DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: COERÊNCIA/INCOERÊNCIA ENTRE AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS DE LEITURA DAS PROFESSORAS

A ideia como se concebe a leitura nas escolas evidencia a maneira como se estrutura o processo de alfabetização e letramento dos alunos. Embora saibamos que alfabetizar na perspectiva do letramento implica estabelecer ações que levem o aluno a refletir sobre a aquisição e o uso do sistema linguístico, muitas práticas enraizadas em concepções de leitura mecanicistas têm sido encontradas nas instituições de ensino brasileiras.

Foucambert (1994, p.5) destaca que a escola precisa estabelecer reflexões profundas e fundamentadas sobre a veracidade com relação ao ato de ler e despir-se, também, de

convicções obsoletas e prematuras, construindo, desse modo, a compreensão verdadeira do que seja leitura. O autor destaca o papel interativo que a leitura expressa, argumentando que:

[..] Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito [...]. Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p.5)

Analisando o que explicitou o autor, concluímos que a leitura tem um papel tão importante quanto a escrita na concepção holística do sujeito. O aluno no processo de aprendizagem na escola lê, produz textos, compreende, infere, opina, busca sentido para as ações do dia a dia. Então, desse modo, é ativo dentro do processo de aprendizagem.

Assim como a leitura entrelaça aspectos ligados ao conhecimento da língua como um ato social, dinâmico e dialógico, o ensino dessa leitura precisa levar em consideração que a relação leitor/texto suscita esse caráter multifacetado, ou seja, a aprendizagem da língua de modo interativo e dinâmico. Dessa forma, ler transforma-se não só em adquirir conhecimento sobre determinado assunto, mas também discernir sobre esse conhecimento e aplicá-lo em seu próprio benefício e em benefício do outro, destacando, dessa forma, seu caráter social.

A concepção de leitura explicitada pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa-PAIC baliza-se na premissa de alfabetizar com foco no letramento, dessa forma, oportunizando ao aluno vivenciar situações de uso da leitura e da escrita de modo interativo, significativo, social e com autonomia. Nas ações de fomento da leitura preconizada pelo PAIC suscitamos a predominância de uma concepção interacionista de leitura.

Na rede municipal de ensino, a rotina de leitura disposta pelo PAIC (cf. anexo 8) encontra-se com, pelos menos, oito momentos envolvendo a leitura em sala de aula. Desses oito momentos, quatro envolvem leitura literária com os livros de literatura infantil presentes nos cantinhos de leitura dispostos nas salas de aula. São atividades como: roda de leitura, sarau de poesias, roda de conversa (oralidade) e ciranda literária. Os outros quatro momentos são destinados à leitura e compreensão de palavras nos textos; ao estudo da língua por meio de jogos pedagógicos; à produção oral e escrita; jogos de linguagem e à leitura com foco na análise linguística.

A principal estratégia difundida pelo Eixo de Formação do Leitor do PAIC refere-se à aquisição de acervos literários que promova essa articulação entre os sujeitos, o objeto livro,

as ações leitoras e a mediação pedagógica dos professores. “O ato de ler ocorre se houver contato constante dos alunos com materiais estimulantes, articulado às ações pedagógicas intencionais mediadas pelo professor.” (Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / SEDUC, 2012, p. 135)

É importante refletirmos que não basta apenas equipar os espaços com materias de leitura se não estão sendo oferecidas condições de uso desses materias, se a sala de aula é o único espaço, apenas onde se vivenciam essas ações leitoras. A leitura precisa acontecer em outros espaços da escola, ela precisa ultrapassar as paredes da sala de aula e ganhar os outros ambientes. A biblioteca é um espaço por excelência para atividades de leitura, pois lá o aluno encontra a seu alcance livros das mais variadas temáticas: para deleitar-se, para pesquisar, para brincar, para compartilhar os saberes. Além disso, a biblioteca pode proporcionar o aprofundamento da leitura por meio de empréstimos de livros aos alunos. Acerca da utilização desse espaço e de seu importante papel nas ações que envolvem leitura na escola Silva, Ferreira e Scorsi (2009) argumentam que:

Concentrar nossa atenção nos ambientes em que se realizam as atividades ligadas à linguagem, especialmente, no que se refere à leitura e escrita, decorre de um modo de pensar que concebe o espaço físico não como mero cenário, onde se passa o ensino, mas como um aliado que interfere no desenvolvimento do conhecimento e na relação de ensino-aprendizagem. Esse aliado, aliás, apresenta propostas a esse processo, interage com ele e atua como um mediador. (SILVA, FERREIRA, SCORSI, 2009, p.57)

Nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2011), os espaços de leitura, presentes nas escolas, têm a função primordial de contribuir para a formação de leitores, destacando esses espaços como mediadores do acesso aos meios eletrônicos e aos suportes impressos, ou não impressos que favoreçam o efetivo processo de ensino e aprendizagem.

Nas escolas envolvidas na pesquisa, percebemos o trabalho com a leitura pautado em concepções, dentre as quais destacamos: a concepção tradicional e a concepção interacionista.

Sob o ponto de vista tradicional a leitura pode assumir um caráter reprodutor, de imitação, de decodificação, de localização de mensagens, entre outros. O que se aplica a essa concepção é uma postura passiva por parte do aluno e ‘autoritária’ por parte do professor. Não existe uma construção da autonomia leitora do aluno, ele apenas segue o manual do bom

leitor proposto pelo professor. Morais (2012) sobre a limitação da aprendizagem na concepção tradicional, explica que:

A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre as letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo. (MORAIS, 2012, p. 27)

Esse aspecto argumentado pelo autor deixa claro que a preocupação com a construção da autonomia do aluno é desprezada em detrimento ao conteúdo curricular que precisa ser aprendido e apreendido. A leitura é concebida, muitas vezes, como um ato de decifração do sistema notacional, sem preocupação, aparentemente, com a compreensão dessa aprendizagem e muito menos com seu uso consciente.

Outra concepção também identificada no *lócus* de investigação foi a concepção interacionista. Essa concepção procura aproximar os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua, proporcionando um diálogo compreensivo entre o leitor e o texto por meio da mediação de um adulto, no caso, o professor. A relação de compreensão do sistema notacional é social, ou seja, o aluno estuda as relações estabelecidas nesse sistema de modo a conhecer sua forma e uso, através de situações reais de comunicação. Kleiman (2013) explica que essa interação, no processo de leitura, define, muitas vezes, sua compreensão e seu significado para o leitor. A autora argumenta sobre essa afirmação que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 2013, p. 15)

Leitura, no sentido citado pela autora, é concebida como momento de troca de experiências no qual um leitor experiente, no caso o professor, cria situações em que a leitura suscite um posicionamento ativo do aluno, ao mesmo tempo em que constrói com ele a compreensão do que foi lido numa interação dialógica e mediadora do ato de ler.

A primeira categoria de análise dos dados da pesquisa em questão buscou analisar as concepções de leitura no contexto das práticas de rotina leitora nas salas de 2º ano do Ensino Fundamental: coerência/incoerência entre as concepções e as práticas de leitura das professoras. Essa categoria visa responder ao objetivo geral desta pesquisa que se destinou a analisar como professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de

Fortaleza utilizam a literatura infantil em suas práticas de leitura literária e formação do aluno leitor, e ao objetivo específico que busca identificar as concepções de leitura das professoras através das práticas pedagógicas de leitura literária realizadas nas escolas pesquisadas por meio do uso do acervo literário presente na escola e suas contribuições para a formação de leitores.

Para fundamentar essa análise utilizaremos os dados colhidos por meio de entrevistas e observações dos sujeitos envolvidos no presente estudo.

A categoria encontra-se dividida em três subcategorias assim descritas: concepção tradicional e mecanicista de leitura; concepção Interacionista de leitura; incoerência entre as concepções de leitura e as práticas em sala de aula.

Para contextualizar essa análise pretendemos abordar a leitura e suas concepções; a leitura literária e o letramento; o papel do professor nesse contexto multifacetado da leitura; analisaremos as coerências entre as concepções compreendidas pelas professoras e as práticas pedagógicas e, por fim, as incoerências entre as concepções e as práticas pedagógicas de leitura literária desenvolvidas nas salas de aula.

Os resultados desta investigação sinalizaram a presença de duas concepções de leitura das professoras participantes: a primeira denominada concepção mecanicista e a segunda concepção interacionista. A **P1** apresentou características correspondentes à primeira concepção, enquanto **P2** à segunda. Ressaltamos que, nem sempre os sujeitos participantes deste estudo evidenciaram de modo explícito uma única concepção de leitura, especialmente quando comparamos os resultados com a prática. Desse modo, para efeitos didáticos, os dados foram agrupados segundo cada concepção, bem como foram organizados em uma terceira categoria. Nesta última, agrupamos aqueles que demonstraram descompassos entre as concepções e as práticas em sala de aula.

4.1. A Concepção Tradicional e Mecanicista de leitura

A concepção mecanicista de leitura fundamenta-se na perspectiva teórica de base behaviorista ou comportamentalista que concebe a aquisição da língua como um processo mecânico e passivo, preocupado apenas com a internalização de processos grafofônicos que fazem a correspondência letra/som. Nesse processo, a produção de sentidos está fora de análise. Sobre essa concepção de leitura Almeida (2004) ressalta que:

Nessa proposta, as crianças realizam a tarefa de internalizar padrões regulares de correspondência entre som e soletração e a leitura com significado não ocorre, havendo uma preocupação excessiva com a decodificação mecânica da língua escrita. (ALMEIDA, 2004, p.52)

Embora tenhamos a noção de que a língua é um sistema socialmente concebido aos sujeitos e que seu estudo não pode restringir-se a um processo mecânico, muitos professores ainda utilizam a aquisição da leitura e da escrita com ênfase na forma linguística, ou seja, estuda a língua de modo fragmentado em sílabas, palavras e frases, muitas vezes, descontextualizadas, cujo princípio básico está voltado para a aquisição de habilidades para decifrar o sistema notacional.

Refletindo sobre a concepção mecanicista de leitura atrelada à prática de **P1**, destacamos uma atividade de leitura desenvolvida em sala, cujo propósito era trabalhar o gênero narrativo lenda. **P1** solicitou aos alunos que abrissem o livro didático na página indicada por ela e iniciasse a cópia do texto. A atividade era constituída por um texto extenso, que trazia a temática fantástica e o caráter maravilhoso das narrativas orais presente nesse gênero. O texto tratava-se de uma lenda intitulada “O nascimento da noite”²⁰. Como justificativa para esse tipo de atividade **P1** esclareceu que eles iniciariam o trabalho com a letra cursiva a partir do mês vigente, haja vista a professora do 3º ano exigir esse tipo de escrita e a ocorrência de questões desse cunho na avaliação do SPAECE-ALFA²¹ ser muito comum.

P1- Gente, vocês precisam escrever com letra cursiva. No 3º ano a professora vai exigir que vocês escrevam com essa letra.

P1- Vocês têm que aprender esse tipo de letra, porque na prova do SPAECE do ano passado caiu uma questão com letra cursiva e muitos alunos erraram.

Os alunos, de início, aceitaram a proposta da atividade, porém a extensão do texto começou a cansá-los e a desmotivá-los para a continuação da atividade. Os relatos acerca dessa atividade seguem:

Aluno A- Tia é muito grande o texto, não vai dar tempo copiar tudo não!

²⁰ Esse texto fazia parte do material didático estruturado utilizado pelos alunos do 2º ano das escolas públicas municipais. Cada livro didático trazia uma coletânea de cartazes com os textos ampliados e ilustrados.

²¹ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE

Aluno B- Essa letra ‘pussiva’ (entenda-se cursiva) é muito difícil. Eu prefiro a outra mesmo!

Essa concepção de leitura produzida nessa proposta de atividade de **P1** instrumentaliza o aluno para essa cópia, mas não proporciona a reflexão sobre a aquisição e o uso do sistema notacional.

Percebemos na atividade desenvolvida por **P1** a ausência de objetivos pedagógicos definidos. Ocorrendo, apenas, o treino mecânico da escrita. Sobre esse tipo de atividade Almeida (2008, p.68) ressalta que:

A visão mecanicista de leitura cerceia a interação verbal e não verbal entre professor/aluno e aluno/aluno; ao professor cabe a isenção das responsabilidades de preparar material, pois já os recebem prontos para serem usados, em forma de receitas no livro didático. (ALMEIDA, 2008, P.68)

Para **P1** o simples comando de abrir o livro e iniciar a cópia de um texto basta para caracterizar-se como um momento de interação e uso da língua. E também que o exercício mecânico de converter da escrita bastão para a cursiva capacitará o sujeito e o tornará um leitor com compreensão.

Apesar da grande maioria dos alunos se encontrarem no nível alfabético, na sala de aula de **P1** ainda havia alunos silábicos e silábico-alfabéticos, conseqüentemente, uma atividade da cópia de um texto, principalmente, para os alunos que ainda estão nesses níveis, reforça a compreensão mecânica da língua. De acordo com essa compreensão, a criança deve vivenciar um período de prontidão para o aprendizado da leitura e da escrita, e muitas vezes são obrigadas a realizarem atividades que dizem respeito a aspectos exteriores ao estudo da língua escrita como: ‘saber desenhar as letras’, por exemplo, deixando em segundo plano suas características conceituais, ou seja, a compreensão da natureza da escrita e de sua organização.

Além disso, enfatizamos, na conduta de **P1**, a atenção para a correção dos ‘erros’ como modo de conduzir a aprendizagem. O erro não funciona como um aporte para o aluno refletir sobre a aquisição e os usos da língua, o erro é um estigma. O sujeito é apenas reproduzidor de regras e combinações que resultam na apreensão da palavra, mas sem um estudo sobre as condições que o levaram a dominar as habilidades de leitura. A seguir, outro relato de **P1** ainda com relação a essa atividade.

P1- Vocês estão escrevendo sem fazer parágrafo, está tudo emendado. Tem que deixar um espaço antes de começar a escrever, estão vendo (aponta para o texto mostrando o parágrafo).

O propósito de **P1** nessa atividade era o de propor que as crianças fizessem a conversão da letra bastão para a letra cursiva. O texto em nenhum momento foi lido, nem explicado sobre o gênero narrativo e os aspectos inerentes ao texto. Não observamos, também, qualquer discussão relativa às características da oralidade presentes nesse tipo de leitura. A atividade resumiu-se apenas à ‘cópia do texto’. Como se fazia ‘antigamente’ com as cartilhas ortográficas. Entendemos essa atitude de **P1** como uma ‘descaracterização sofrida pela leitura dentro da escola’ que segundo Lerner (2002, p.75) é um ‘tratamento dado à leitura que costuma ser feito na escola e acaba causando um distanciamento das crianças, chegando, até mesmo, a assustá-las, isto é, distanciá-las da leitura, em vez de aproximá-las dela’. Sobre esse caráter mecânico que a escola dispensa à leitura Cosson (2014) destaca que:

A leitura é uma interação controlada pelas regras dessa comunidade e o leitor/escritor precisa conhecer ou dominar essas regras para participar plenamente dela, para construir sentidos que sejam considerados legítimos. (COSSON, 2014, p. 40)

O aluno é, constantemente, submetido a essas práticas de leitura no cotidiano da escola. A língua é ensinada por meio de regras, o erro é punitivo, a leitura é decifração, o entendimento do texto é limitado por questionamentos pontuados pelo que pensa e escreve o autor, jamais pela compreensão gerada pelo diálogo interativo sujeito/texto/autor e mediação do professor.

Embora creiamos que **P1** perceba a importância que tem esse processo social e interativo do sujeito em contato com a língua, da mediação docente, da aproximação das práticas de leitura literária para promover o letramento literário, ela valoriza outros tipos de estratégias que denotam uma postura mecanicista de conceber a leitura. Observamos esse posicionamento, por meio do relato da professora quando indagada sobre o uso da literatura infantil como aporte para desenvolver a leitura literária em sala de aula.

P1- Eu acho ótimo porque eles vão ter o interesse. Eu quero também que a criança tenha o interesse da escolha. Eu não gosto de ficar delimitando o que criança tem que fazer. Eu gosto de deixar ela livre. Eu acho assim, que o aprendizado tem que partir dele. Vou dar o estímulo [...]

Ao analisarmos o discurso de **P1** em comparação com a prática desenvolvida em sala de aula, percebemos a concepção estímulo/resposta, característica dos estudos behavioristas que constitui parte da concepção tradicional de leitura. Além disso, verificamos que o processo de aprendizagem ficava sob a responsabilidade do aluno. Para **P1**, ele é quem busca, ele é quem delimita, ele é quem escolhe... Enfim, a aprendizagem sofre pouca interferência do professor.

No entanto, apesar de saber que o estímulo ao protagonismo do aluno é uma ação que contribui para sua autonomia não só enquanto aprendiz, mas também enquanto cidadão, esse estímulo precisa ser mediado por sujeitos experientes, no caso o professor. Sobre esse cuidado entre impor uma atividade de leitura e estimular essa atividade Soares (2001, p.26) esclarece que: “[...] leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui [...]”.

Refletindo sobre o que descreveu Soares (2001), anteriormente, percebemos que a leitura se apresenta como uma atividade constitutiva do ser aprendente, uma vez que o submete a experiências interativas e dialógicas na aquisição da língua e de suas peculiaridades. Além disso, o coloca em intenso contato com a dinamicidade de um processo que envolve codificar, decodificar, compreender as manifestações linguísticas, reconhecer essa interação como algo socialmente ativo e dessa interação construir os entendimentos de uso da língua nos seus mais variados aspectos comunicativos. Como destaca Kleiman (2013, p.12) quando expressa “[...] que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”.

Quando questionada sobre o papel do professor no processo de formação de leitores, **P1** relatou o seguinte posicionamento:

P1- O professor ele tem o dever de oferecer à criança diversos tipos de literatura, sem fazer intervenções. Oferecer essa leitura de uma maneira mais lúdica, que faça a criança desenvolver o prazer pela leitura e descobrir novos mundos.

Observamos no relato de **P1** uma desarticulação entre o discurso e a prática cotidiana. Segundo a professora, ‘oferecer a criança uma variada leitura literária’, ‘oferecer essa leitura de uma maneira lúdica’, ‘desenvolver o prazer pela leitura’. Analisando esse discurso e inferindo o que foi realizado na atividade descrita anteriormente, não faz sentido propor a cópia de um texto, num simples exercício mecânico de uso da língua.

Sobre essa visão mecanicista presente em **P1**, nos apoiamos nas contribuições de Kleiman (2011, p. 152) que esclarece que “[...] as práticas mais comumente usadas em sala de aula são inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão”. Uma atividade como essa se tivesse sido apresentada com objetivos e estratégias definidos, certamente, traria para o leitor aprendiz um significado eficaz de uso e conhecimento da língua. Conforme esclarece ainda Kleiman (2011, p.151) “Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar às crianças que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão”. O aluno precisa e deve saber para que realizar uma determinada atividade, para que ele possa ativar seu conhecimento prévio e desenvolver suas próprias estratégias de abordagem de um texto, com seus objetivos e metas próprios.

O processo interativo nas práticas de leitura literária é imprescindível para a construção do perfil leitor dos alunos, principalmente os que estão se alfabetizando. Sobre essa postura interativa que deve se fazer presente nas atividades de leitura, sejam elas literárias ou não, Cosson (2014) destaca que:

É essa prática de ler e discutir os textos que constitui qualquer aula de literatura, ou seja, uma aula de literatura é, antes de mais nada, um momento em que se promove uma interação com os textos literários. Uma interação que leva o aluno a conhecer e até a fazer do texto literário uma referência em sua vida [...]. (COSSON, 2014, p. 115)

O autor ainda chama atenção dos professores para a organização de formas de interação entre leitor/texto e construção dialógica da compreensão dessa leitura. O professor precisa ter a sensibilidade de disponibilizar “recursos que envolvam o leitor com o texto e, por meio desse envolvimento, promover a construção literária dos sentidos, isto é, o letramento literário dos alunos” (COSSON, 2014, p. 116).

Para **P1** o aluno leitor constitui-se como:

P1- O leitor pra mim é aquele aluno que ele consegue ler um texto e discernir sobre ele, ter uma autocrítica em cima desse texto.

Para ilustrar esse relato de **P1**, utilizaremos a observação de um episódio que ocorreu na sala de aula enquanto os alunos terminavam uma atividade do livro didático. **P1** perguntou aos alunos quem havia trazido o ‘livrinho’ que ficou como tarefa de casa numa aula anterior.

P1- Gente, vocês se lembraram de fazer o livrinho? Quem trouxe para eu ver e fazer as correções?

Nesse momento, a pesquisadora, por curiosidade, pergunta sobre ‘o livrinho’, uma vez que já percebera alguns alunos fazendo os últimos acabamentos nas suas produções. **P1** esclareceu que se tratava de um livrinho que os próprios alunos haviam produzido. Ela continua o relato da seguinte forma:

P1- A ideia foi proposta por uma aluna (cita o nome da aluna) que teve a curiosidade de saber se qualquer pessoa podia produzir um livro. Respondi a ela que sim, então ela sugeriu que eles fizessem um livro também. Achei legal e pedi para eles fazerem em casa e trazerem hoje.

A criatividade, a percepção do uso social da língua, a imaginação, a articulação dos elementos constitutivos do texto literário, principalmente, dos clássicos infantis com seu jargão ‘era uma vez’, estavam presentes em algumas das produções. Outras já enfocavam o caráter aventureco das histórias infantis. Enfim, alguns alunos haviam realizado a atividade e estavam muito orgulhosos de seu trabalho (cf. anexo 9).

A atitude de **P1** na condução dessa atividade foi de recolher alguns dos livros que haviam sido produzidos e olhar a escrita do texto, pontuando os equívocos de escrita dos alunos e pedindo que eles fizessem as correções.

P1- Essa é uma boa ideia para trabalhar a escrita com eles. No ano que vem vou desenvolver essa atividade logo no início do segundo semestre. Foi muito corrido, nem todos fizeram, e é por que passei para casa!

Observamos no relato de **P1** que à proporção que a atividade tomou surpreendeu-a. Nitidamente, em suas palavras, percebemos que a atividade havia sido proposta sem um planejamento prévio, mas que poderia ter tomado outro caminho se a professora houvesse se debruçado na ideia e trazido para os alunos uma abordagem detalhada sobre a construção do livro de historinha, do caráter presente nas histórias infantis, na exploração do cantinho da leitura, na promoção de uma visita à biblioteca, na contação de uma história para explorar aspectos referentes à autoria do livro, ilustrações, temáticas, dentre outros aspectos, haja vista a necessidade ter surgido na própria sala de aula. A produção de um livro denotou o protagonismo das crianças pelo conhecimento e a produção de uma obra literária, apesar de que a atitude da professora não contribuiu para a valorização dessa autonomia das crianças.

P1- Não exigi que todos fizessem porque não foi uma coisa planejada. Foi uma curiosidade de uma aluna. Mas valeu.

A curiosidade é uma grande aliada no fomento da leitura e na formação do aluno leitor. Se o interesse no assunto é despertado, se a curiosidade é aguçada, uma parte do caminho está percorrida até a concretização dessa leitura.

Cosson (2014, p. 118), quando aborda acerca da adoção de estratégias para inserir, desenvolver e fomentar o contato com o texto literário e, conseqüentemente, com a leitura, defende que “as estratégias são um meio e não um fim”. Além disso, argumenta que:

Ao adotar a prática das estratégias de leitura, o professor precisa atentar para alguns aspectos dessa prática, para não correr o risco de esvaziá-la de sentido e transformá-la em mais uma atividade mecânica na escola. (COSSON, 2014, p.118)

Embasando-nos no que o autor escreveu anteriormente e observando as práticas de leitura desenvolvidas por **P1** percebemos a ausência, como já identificado, anteriormente, do planejamento dessas atividades; **P1** fez uso de uma ação assistemática na proposição e na execução dessas atividades. Acerca dessa improvisação, comumente apresentada nas práticas de leitura promovidas por **P1**, Soares (1999) fala da escolarização adequada da literatura, na qual os exercícios deverão ter o objetivo de proporcionar a percepção da literariedade do texto e dos recursos de expressão do uso estético da linguagem.

Destacando, nesse momento, o ato de planejar o momento de contato entre aluno e livro, não como atividade que apenas objetive ensinar padrões da língua ou preenchimento de espaços ociosos, mas sim de aprendizagem significativas pautadas no conhecimento estético literário de uma obra que se aproxime da leitura por prazer.

Importante refletirmos que no processo de letramento literário o que caracteriza o trabalho com a literatura é a manifestação da multiplicidade de sentidos que o texto literário pode gerar, garantindo a mobilidade de interpretação nas práticas de leitura realizadas.

Para que a formação do leitor seja garantida, é preciso que os procedimentos didáticos relacionados à leitura de um texto literário sejam pensados e repensados. Algumas práticas de repetição, de copiar e colar, de responder questionários simplórios e óbvios, causa tédio nos alunos e prejudica o processo de leitura.

A criança no ato de leitura precisa participar antecipando, inferindo, relacionando e se colocando diante da leitura realizada. Isso é formação de consciência leitora.

Mesmo o aluno não tendo se apropriado ainda do sistema alfabético de escrita, a mediação da leitura, proporcionado por um adulto, influencia na formação leitora dessa criança. Elas são capazes de ouvir e reproduzir essa postura leitora, desenvolvendo uma série de conhecimentos sobre a língua e sobre os textos lidos.

Consideramos, então, que o ato de ler não se restringe apenas ao ato de decifrar/decodificar o código escrito e repetir em voz alta os conteúdos do texto de forma linear e literal. Podemos dizer que para ler, o sujeito deve utilizar seus procedimentos, reconstruindo assim os sentidos do texto a partir de um diálogo entre quem lê e o documento escrito. (SOUZA, CORRÊA E VINHAL In FEBA, 2011, p.161)

A escola precisa compreender que o ato de ler não pode se restringir apenas ao âmbito escolar e que como prática social ela precisa transpor os muros da escola e adentrar na vida social desse aluno para que ele não a veja como uma atividade fora da sua realidade. Concepções errôneas e modelos tradicionais que contribuem para relegar às atividades de leitura a conceitos enfadonhos e às práticas descontextualizadas do universo sociocultural dos alunos.

Para **P1** as práticas de leitura literária contribuem para a promoção do letramento literário dos alunos, embora a professora em seu cotidiano em sala não faça uso dessas práticas de leitura literária como deveria ser, ou seja, ela não destina um tempo para o planejamento e execução dessas atividades. Na sala de **P1** não há envolvimento dos alunos num contexto de compartilhamento de leituras e experiência leitoras. A **P1** não destina à leitura um tempo necessário para sua assimilação e compreensão. Quando oferta aos alunos momentos de protagonismo, ela explora a atividade de modo coercitivo, sem valorizar o uso social da língua.

Sabemos que, em sala de aula, o professor deve buscar uma alternância com os tempos destinados à leitura silenciosa e aos encontros para socializar essa leitura e construir um repertório de leituras por parte dos alunos, contribuindo, assim, para o letramento literário.

A leitura literária, ou qualquer outro tipo de leitura, é uma troca de experiências com outros cenários e com outros atores. Então, perceber-se pertencente a esse contexto que desenvolve e propaga o exercício do imaginário, conduz ao aprimoramento de aspectos relativos à leitura dos alunos.

A prática de leitura de **P1** sugere que “a leitura parece desgarrada dos propósitos que lhes dão sentido no uso social, porque a construção do sentido não é considerada como uma condição necessária para a aprendizagem”, Lerner (2002, p.76). Suas práticas se contradizem com sua concepção de leitura. Se em seu discurso **P1** defende o prazer e a liberdade na leitura, suas práticas de leitura estão imbuídas de uma visão tradicional de leitura, que opera ainda firmada na ideia de que ler é um ato mecânico de decodificar o sistema notacional e operacionalizar o raciocínio para trabalhar com questões práticas da língua que possam ser exigidas nas avaliações externas.

Passemos, agora, para a análise das concepções de leitura identificadas nas práticas de leitura literária utilizadas por **P2** em suas aulas. Novamente os instrumentos utilizados para coletar os dados referentes a esse sujeito foram: a entrevista e as observações das aulas. Serão descritas, a partir desse ponto em diante, algumas das atividades desenvolvidas por **P2** que caracterizam o uso dessas concepções.

4.1.2. Concepção Interacionista e/ou Sociopsicolinguística de leitura

A escola é o lugar onde se formam leitores. Partindo dessa premissa, estabelecemos que na escola a apropriação da leitura e da escrita precisa acontecer de modo participativo. O aluno com seus conhecimentos prévios, o autor com o texto e suas implicações, o professor com a mediação dialógica de quem tem uma experiência não só leitora, mas também de entendimento do mundo e as relações sociais estabelecidas entre esses sujeitos conduzem, de fato, à aprendizagem significativa.

Nesse contexto, permeado por relações sociais e saberes, desenvolve-se a leitura concebida como construção interativa entre os sujeitos autor/texto/leitor e mediação do professor. Essa leitura visa extrapolar os limites da decodificação, da atribuição de sentido e significados e partir para agregar a todos esses passos o contexto sócio-histórico, sociocultural e socioeconômico do qual faz parte os envolvidos nos desdobramentos dessa ação leitora.

Sobre como é concebida essa leitura, Kleiman (2013, p.12), argumenta que “[...] não é o equivalente a decifrar códigos ou decodificar, a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão”, ou seja, numa alfabetização pautada na perspectiva do letramento. Possibilitando, dessa forma, que essas crianças e adolescentes se apropriem da língua com autonomia para utilizá-la de modo proficiente.

Segundo Kleiman (2013, p.13), “[...] para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância”. A autora defende que:

Acreditando que o objetivo do aluno e do professor seja a formação de um leitor, os exemplos, análises e atividades propostas visam ao desenvolvimento de estratégias de leitura eficientes, que permitam ao aprendiz a compreensão da palavra escrita, a fim de funcionar plenamente na sociedade que impõe a cada dia mais exigências de letramento, isto é, de contato e familiaridade com a escrita para a sobrevivência. (KLEIMAN, 2013, p.17)

Refletindo acerca do que disse Kleiman (2013) é necessário sensibilizar os professores para a realização de atividades de leitura que sejam pautadas nas concepções interacionista e/ou Sociopsicolinguística de leitura, haja vista permitir a formação de leitores críticos, reflexivos e que pensam e usam a língua como forma de interagir e propor mudanças na realidade social em que vivem e conscientize aos demais que estão ao seu redor da importância de compartilhar saberes que conduzam à melhoria da vida em sociedade.

A escola como promotora da formação de leitores, juntamente com professores e a família, deve compreender que a literatura propicia essa vivência sociocultural nos educandos, além de favorecer atos de fruição da imaginação das crianças e promover momentos de ludicidade. Dessa forma, a adoção de uma postura ativa diante da promoção de práticas que elevem o uso dessa temática nas salas de aula elevará as condições de uma aprendizagem significativa da linguagem oral e escrita.

Para exemplificar essas concepções faremos recortes nas atividades desenvolvidas pela professora e também utilizaremos as entrevistas acerca desse cotidiano com a leitura.

Inicialmente, descreveremos uma atividade envolvendo leitura literária na sala de aula de **P2**. O mês era novembro e a temática trabalhada em sala fazia alusão ao dia da consciência negra, 20 de novembro. A professora propôs aos alunos que fizessem uma roda no meio da sala. Costumeiramente os alunos realizavam esse tipo de atividade.

A roda de leitura é muito utilizada para promover a socialização da leitura em sala e desenvolver aspectos relacionados à oralidade das crianças, além de promover a socialização. Sobre esse tipo de estratégia envolvendo a leitura literária **P2** comentou que:

P2- A partir desse contato com a leitura por meio da literatura infantil, esse panorama foi mudando. Foi um trabalho de estímulo à leitura e

aproximação com a literatura infantil. Os alunos hoje conhecem variados gêneros literários, exercem sua crítica diante de uma leitura, tem autonomia na escola do querer ler, sabem inferir informações e tecer sua compreensão diante de uma leitura.

Essa atividade iniciou-se com a contação da história “Menina Bonita do Laço fita” de Ana Maria Machado. Na rodinha, antes mesmo de iniciar a leitura da história, **P2** fez a predição daquela atividade, cantou uma canção que, segundo as crianças, é a canção que chama a história que vai ser contada.

Aluna- A tia agora vai cantar a música que traz a história, to doida pra saber qual vai ser hoje!

P2 e Alunos- Batam palmas, minha gente, batam palmas, outra vez. Batam palmas, bem contente. Vou contar... Era uma vez...

Assim **P2** iniciou a contação da história. Após o término da história, com os alunos ainda na rodinha, **P2** abriu espaço para eles fazerem os comentários da história. Depois de toda apreciação da leitura, dos personagens, do autor e das ilustrações, a professora deixou que o livro circulasse pela sala e propôs uma atividade de registro para ser realizada em grupos. Os alunos iriam procurar em jornais e revistas imagens que fizessem alusão à cultura negra.

P2- Gente, vamos trabalhar nos grupos da seguinte forma: dividam-se de modo que sejam formados quatro grupos com a mesma quantidade de crianças.

P2- Como na história nós falamos sobre a herança negra da menina bonita do laço de fita, lembram? Ela herdou as características da cor da pele, do cabelo, os traços do rosto de sua avó e de sua mãe, não foi?

P2- Então, nós vamos procurar imagens que lembrem a cultura negra e construir um mural. No mural pode ter imagens de pessoas, de objetos que lembrem essa cultura. Como nós já havíamos estudado antes, lembram?

A professora, nesse momento, realizou a memória das aulas anteriores, na qual eles haviam visto um vídeo e estudado alguns aspectos relativos à cultura negra como: danças, músicas, culinária, personalidades do mundo do esporte e da TV. Nessa atividade, a proposta foi confeccionar um cartaz alusivo ao dia da consciência negra, sintetizando tudo que foi estudado e discutido nas aulas anteriores sobre a cultura negra e suas contribuições para nossa

história cultural. Os alunos trouxeram à tona discussões muito pertinentes a essa temática. Por exemplo, teve uma aluna que levantou a seguinte questão:

Aluna- Se todo mundo é igual, tia, por que tem gente que gosta de ofender quem é negro? Isso é preconceito né?

Aproveitando a fala da aluna, **P2** conduziu com os alunos na roda de conversa uma discussão acerca do preconceito e suas manifestações.

P2- Vamos falar um pouco sobre preconceito. O que vocês entendem por preconceito? Só sofre preconceito quem é negro?

Os alunos foram expondo suas opiniões, nesse exercício de oralidade e a aula foi transcorrendo até o momento de registrar no cartaz os principais pontos da discussão e sua montagem.

Nessa atividade proposta por **P2**, ela partiu de uma temática discutida comumente, nessa época do ano, nas escolas (a consciência negra) e embasou a discussão com a leitura de um livro de literatura infantil que permitiu às crianças compreenderem a herança genética que herdamos de nossos familiares, e que essa herança nos fornece características bem peculiares como a cor dos olhos, da pele, o tipo de cabelo, entre outros. A literatura infantil pode proporcionar a ampliação da visão de mundo e um refinamento na compreensão das vivências por parte das crianças.

Necessitamos que se operem escolhas significativas e representativas do amplo universo de gêneros e temas da literatura. Sobre essa preocupação em aliar leitura, deleite e construção do perfil leitor, Zilberman e Silva (2001, p.112) afirmam que “A leitura é compreendida como um processo historicamente determinado, que congrega e expressa os anseios da sociedade”.

Sobre o papel da literatura infantil na construção da autonomia leitora dos alunos de 2º ano, **P2** nos esclarece que a literatura infantil tem um papel preponderante na formação do aluno leitor, visto que proporciona esse transitar entre o real e o imaginário, o faz de conta e o mundo real em que eles vivem. Segue o relato de **P2** sobre esse papel da literatura infantil:

P2- É importantíssimo. É uma questão de sensibilidade, imaginação, ampliação de mundo, visão de mundo. Eu acho que a literatura infantil contribui com tudo isso porque promove e desenvolve o imaginário infantil. Conhecer outras histórias, personagens, descobrir que existem

outras pessoas diferentes de você, que vivem de outro jeito. Eu acho que a literatura tem um papel importantíssimo, principalmente se a gente trabalha na perspectiva do letramento.

P2 tem esse posicionamento muito claro e utiliza-se da literatura infantil na construção de práticas de leitura que envolvem, por meio da sua mediação, troca de experiências entre os sujeitos, construção da autonomia leitora, sistematização dos conteúdos, exploração da ludicidade e enfoque nos assuntos que proporcionam uma visão holística do sujeito aluno. Segundo Lajolo (1982, p.95), “o texto literário é um excelente meio de contato com a pluralidade de significações que a língua assume em seu máximo grau de efeito estético”.

A leitura concebida numa visão Sociopsicolinguística traz a figura do professor como mediador entre autor/texto/leitor numa construção coletiva de sentidos e na busca por compreender sua realidade e transformá-la em benefício próprio e do outro. Acerca do papel do professor na formação de leitores **P2** se posicionou com seguinte relato:

P2- Esse é importantíssimo, porque primeiro, eu preciso ser um exemplo de leitor para meus alunos. “Por que essa pessoa quer tanto que eu leia, se eu não a vejo com um livro?” Então a leitura precisa fazer parte do meu cotidiano fora e dentro da sala de aula para que eu passe isso com verdade para meus alunos. Então eu preciso ler para eles, ler com eles no momento em que eles estão lendo, dar dicas de leituras, mostrar-me um leitor ativo. O professor tem que gostar de ler, gostar de literatura. Eu acho que faz parte da função e através desse exemplo, dessa verdade, eles vão internalizando e compreendendo e assim tudo vai fazendo sentido pra eles.

O professor precisa ter em mente que ele atua como mediador dos processos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, atua na zona de desenvolvimento proximal do aluno, identificando os conceitos que ele já domina e os que ele ainda não se apropriou, criando situações que conduza esse conhecimento não adquirido até o aluno, de modo que ele transforma um conhecimento potencial em conhecimento real.

Analisando mais uma atividade em que **P2** enfocou a concepção de leitura na visão interacionista, salientamos que **P2** desenvolveu em sua sala de aula o projeto “ciranda literária”, projeto esse em que, duas vezes por semana, ela e os alunos se reúnem fora da sala de aula, haja vista o espaço da sala de aula ser inviável para esse tipo de atividade. Juntos eles vão desfrutar da leitura literária por fruição. **P2** relata como procedeu nesse tipo de atividade com a turma.

P2- Foi uma sugestão dada pelo eixo de formação do leitor do PAIC nas formações. Eles disseram para nós trabalharmos com a ciranda dos livros. Eles nos orientaram que tínhamos que preparar 30 títulos para que as crianças lessem durante o ano letivo.

P2- Resolvi incluir na nossa ciranda os títulos de literatura infantil da coleção PAIC Prosa e Poesia e acervo PNBE/PNAIC. Numerei os títulos e coloquei numa caixa. Duas vezes por semana nós temos esse horário depois do recreio para nos deleitarmos com a leitura literária.

P2- As crianças ficam ansiosas por esse momento! Não quis estabelecer um dia certo, por que gosto de causar essa surpresa neles. Eles adoram. Eu leio com eles, eles leem pra mim. Até aqueles alunos que ainda não leem convencionalmente, fazem a leitura de imagens e participam.

A descrição dessa atividade de leitura literária realizada pela turma de **P2** nos dá a dimensão desse caráter social da leitura, da troca de experiências proporcionada por meio dessa interação entre os sujeitos, da construção dialógica da aprendizagem. Sobre a leitura na escola e seus impactos sobre os sujeitos aprendentes Lerner (2002) afirma que:

[...] a instituição escola pode transformar-se num âmbito propício para a leitura; essas condições devem ser criadas desde antes que as crianças saibam ler no sentido convencional do termo, e uma delas é que o professor assuma o papel de intérprete e os alunos possam ler através dele. (LERNER, 2002, p.75)

Essa estratégia de leitura literária, proposta por **P2**, pautada na concepção interacionista e também sociopsicolinguística, uma vez que proporciona uma relação direta leitor texto e construção de significados. Essa estratégia demonstra que essa leitura pode ser prazerosa, dialógica, partilhada, sem se prender a atividades enfadonhas relativas a aspectos da língua, descontextualizada do cotidiano dos alunos. Acerca dessa função exercida pela leitura literária Cosson (2014) ressalta que:

[...] a contação de histórias é uma forma privilegiada de ampliação do vocabulário, relação com o impresso, estímulo à imaginação, desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, incorporação de modelos narrativos, incentivo à leitura, promoção de valores e crescimento emocional, além de funcionar como ponto de partida ou ligação entre conteúdos programáticos. (COSSON, 2014, p. 112)

P2 realiza o registro dessa leitura por meio de uma ficha de acompanhamento presente no diário de classe. Nessa ficha, a professora marca quantos livros cada criança leu durante o ano e nas observações o professor anota que estratégias utilizaram para fazer com que as crianças lessem cada título.

P2- quando acaba a ciranda de livros, eles ficam chateados. Questionam uns aos outros sobre os livros que conseguiram ler, sobre as histórias, indicam a leitura para um colega de sala, pegam emprestado para continuar essa leitura em casa.

Ler, nessa atividade desenvolvida pela turma de **P2**, como bem expressa Lerner (2002, p.73) “é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...” Sobre essa leitura, Zilberman (2003, p.130) expressa que: “A fantasia é o setor privilegiado pela vivência do livro infantil. De um lado, porque aciona o imaginário do leitor; e, de outro, porque é o cenário no qual o herói resolve seus dilemas pessoais e sociais.”

Quanto à participação dos alunos nessas práticas de leitura literária, observamos que as crianças são muito participativas e curiosas. A professora teve a percepção de desenvolver neles o protagonismo nas ações leitoras. Eles vão até a biblioteca, pegam livro emprestado, fazem a devolução dos livros, cobram quando esse tempo de contato com livro de literatura infantil não é disponibilizado, enfim, as atividades desenvolvidas na escola contribuíram para essa postura desempenhada pelos alunos. **P2** se refere a essa postura dos alunos relatando o seguinte:

P2- A ciranda, ações maiores que envolveram toda a escola como a semana literária, eles mergulham mesmo. Gostam muito de ler, são ávidos por leitura. Então, eu percebi que as propostas direcionadas à literatura literária foram muito bem aceitas pelo grupo.

Outra ação de **P2** envolvendo a leitura literária na sala de 2º ano diz respeito à semana literária (cf. anexo nº 2) desenvolvida em parceria com todos os segmentos da escola. Essa atividade segundo relato de **P2** que se segue:

P2- O conhecimento dos gêneros literários definiu o gosto literário dos alunos. Eles passaram a procurar tanto na biblioteca, como no cantinho da leitura poesias e fábulas, os gêneros literários mais apreciados por eles.

Sobre esse trabalho pautado na literatura infantil para promover o letramento literário dos alunos Zilberman (2003, p. 131/132) destaca que: “a literatura infantil converte-se num dos responsáveis diretos pela configuração de um horizonte de expectativas na criança”.

A ideia de expandir esse horizonte defendido por Zilberman traz para a realidade infantil a libertação dos moldes pedagogizantes de trabalhar com o texto literário, para ampliar esses horizontes e buscar uma realidade permeada pelo imaginário, pelo fictício.

A semana literária da escola definiu bem essa parceria entre os membros do processo escolar. A turma do 2º ano, segundo a professora, ficou com o tema poesia e de acordo com o relato de **P2** os alunos foram parceiros diretos no desempenho dessas atividades.

P2- Nossa turma ficou com o tema poesia e assim as crianças mergulharam na temática. Foi um grupo que deu um retorno muito positivo em relação a esse trabalho literário proposto. Eles mesmos solicitavam as histórias, pesquisavam, viam na biblioteca e pediam pra eu contar, ou pra eles mesmos contarem aos outros. Então, se por acaso não desse pra acontecer a roda de leitura, eles imediatamente cobravam.

P2- Fizemos uma biblioteca ao ar livre com caixas e baús de leitura, estantes com gibis e livros, cordel, livros espalhados em cantinhos preparados com mesas e cadeiras, tapetes, tangas de rede, tatames. Deixando as crianças e os pais à vontade pra escolher onde ficar para ler.

Alunos-[...] “tia, a gente não leu nenhuma história essa semana, por quê?”

P2- Observando eles hoje, no final do 4º bimestre, percebemos a autonomia deles em vir até a biblioteca, escolherem um livro pra levar para casa, o cuidado e a responsabilidade em trazer o livro de volta pra escola, a exposição dos relatos acerca da leitura realizada em casa. Tudo isso denota para mim que o trabalho de formiguinha realizado desde o início do ano letivo, deu resultados satisfatórios.

Por meio de alguns exemplos realizados por **P2** na sua sala de aula, percebemos que ela se utiliza de duas concepções de leitura. A leitura de cunho interacionista e a Sociopsicolinguística. Ambas declarando que a leitura é uma construção que requer a participação dos sujeitos envolvidos no processo de aquisição da língua e a construção da compreensão da realidade social em se encontram.

A próxima subcategoria da pesquisa analisa os descompassos relativos às concepções de leitura e as práticas de leitura literária, desenvolvidas pelas professoras participantes desse estudo.

4.1.3. Descompassos entre as concepções de leitura e as práticas de leitura literária em sala de aula

Apesar dos sujeitos envolvidos na pesquisa serem professoras alfabetizadoras do ciclo PAIC/PNAIC, estão há mais de dois anos consecutivos atuando como professoras de 2º ano participam das formações continuadas, conhecem a rotina e a proposta de trabalho com a leitura fomentada pelo PAIC, utilizam os mesmos materiais didáticos, dispõem dos mesmos livros de literatura infantil disponibilizados para o trabalho com a leitura literária e, ainda se submeteram a análise da presente pesquisa, utilizando os mesmos instrumentos de coleta de dados; constatamos algumas disparidades em **P1** e **P2** quando analisamos as falas contidas nas entrevistas e as observações das práticas em sala. Essas discrepâncias serão descritas a seguir.

Evidenciamos, essencialmente, no discurso de **P1** uma postura interacionista de leitura, porém ao nos reportarmos às práticas em sala de aula, percebemos, nitidamente, os descompassos e as contradições entre discurso e cotidiano.

Sobre essa leitura que conduz à descoberta, à fruição e à identificação com o universo imaginário e fictício da literatura infantil **P1** se posiciona argumentando que:

P1- Com certeza. Uma coisa que eu acredito muito, você só consegue aprender se você tiver o prazer. Então, a criança ela tem que descobrir o prazer da leitura. Eu não quero impor que a criança tem que ler, eu quero estimulá-la através da literatura. Eu vou oferecer vários tipos de textos e ela vai se identificar com algum que ela mais goste e isso vai estimulá-la a ler e desenvolver seu aprendizado.

Esse relato de **P1** suscita, até certo ponto, algumas dúvidas. Se existe tanta preocupação em estimular a leitura por meio da literatura infantil, como descrito em seu relato, e pela oferta de textos que signifique algo para a criança, por que então a ausência de planejamento dessas atividades? A descaracterização do processo de ler como algo mecânico e despropositado do caráter social da leitura desempenhado por ela na condução de algumas atividades analisadas.

Novamente percebemos esse descompasso no relato de **P1**, quando a indagamos sobre os aspectos que merecem destaque numa prática pedagógica que promova e fomente a leitura literária nos espaços escolares e sua resposta se apresenta contrária à sua postura em sala de aula.

P1- Porque eu trabalho muito a parte lúdica, o prazer da leitura. Então, eles vão ler não é só porque têm que aprender a ler, eles têm que encontrar o prazer pela leitura. Você vai descobrir um novo mundo. E eu estímulo, eu empolgo, sabe! Pela questão deles lerem diferentes tipos de textos, de livros e conhecerem novos mundos. Eu vejo assim pela questão da variedade. Da maior variedade de leituras.

P1 expressa essa preocupação em seu relato, a preocupação em trabalhar o lúdico e a leitura prazerosa, então o que dizer de uma conduta como a de escolher o texto e solicitar a cópia desse texto? Além disso, de dispor de uma biblioteca na escola e não promover essa leitura lúdica, como ela mesma relata? De iniciar uma atividade de leitura e nem sequer realizar uma predição dessa leitura? Propor atividades de cunho, essencialmente, gramatical com atividades retiradas de coleções pedagógicas e internet, enquanto que os alunos dispõem de um material estruturado e de livros de literatura infantil que poderiam auxiliá-la na preparação e execução dessas atividades de leitura literária.

Continuamos questionando **P1** sobre os aspectos referentes a uma política de formação de leitores e o que deve ser contemplado no currículo das salas de 2º ano para que haja um fomento da leitura entre as séries iniciais do Ensino Fundamental? **P1** responde sobre o acesso aos livros, dentro e fora da escola, refere-se à visita a bibliotecas e a importância do empréstimo de livros às crianças. Percebemos isso no extrato de sua fala que se segue.

P1- Aí eles só têm a oportunidade é dentro da escola e os livros deles mesmo, são os didáticos que deixam muito a desejar. Como o desse ano, como eu tinha te falado era todo voltado para a matemática, né. Então o que eu fiz? Eu tive que dar o suporte por fora.

Em contato com esse material didático relatado por **P1** no seu discurso, percebemos que a professora faz uma análise equivocada desse material. A formação continuada do PNAIC/2014 é que foi voltada para a matemática, não o material didático focar somente a matemática. Além disso, **P1** utiliza esse material de uma forma desconexa com seu discurso. Vejamos isso no exemplo citado, posteriormente, sobre a leitura do poema de cordel presente no livro didático (cf. a categoria de análise do planejamento de **P1**). O suporte a que se refere **P1** são as atividades retiradas de coleções didáticas e da internet (cf. anexos 6 e 7)

Outro ponto a ser analisado, diz respeito em como acontece a rotina da turma com relação ao trabalho com a leitura e com a literatura infantil. **P1** relata, a seguir, que realiza atividades bem diversificadas com a literatura infantil. Percebemos isso por meio do extrato, a seguir, da fala de **P1**.

P1- Levo eles para biblioteca, ofereço outros tipos de literatura (leitura), empresto livros para que eles tenham um acervo maior. É toda hora com leitura, toda hora. Da hora que eles chegam até a hora que eles saem. Tem no meu planejamento diário (cf. identificado na análise do planejamento pedagógico, planejamento diário entenda-se agenda diária)

P1- Eles chegam, há o momento da leitura, depois eu faço a hora do conto, aí depois eu vou para os livros deles, sempre tem uma leitura também. Fazemos a leitura, fazemos a interpretação, depois vamos para a atividade.

Passamos 15 encontros observando as práticas de leitura de **P1** e nesse intervalo de tempo ela nunca levou os alunos para a biblioteca. As práticas de leitura literária eram sempre as mesmas, os alunos mesmos iam até o cantinho da leitura e pegavam livros para ler em suas carteiras até o momento do início de alguma atividade enfocando outros aspectos da língua. A hora do conto, quando acontecia, era sempre enfatizando a pronúncia correta das palavras, ou então uma leitura sem predição, sem planejamento, apenas a leitura pragmática do texto.

As atividades de interpretação quando não propunha uma compreensão superficial do texto por meio de questionamentos simplistas (cf. anexos 6 e 7), demandava questionamentos enfadonhos e cansativos de procura e cópia de respostas pontuadas (cf. descrito na análise da atividade sobre a fábula ‘A rosa e a borboleta’, descrita na categoria de análise do planejamento de **P1**). Dessa maneira, explicitamos que as práticas de leitura desenvolvidas por **P1** não se apresentavam como descritas no seu discurso. Era uma concepção discursiva voltada para o interacionismo, porém na prática cotidiana, os aspectos voltavam-se para o modelo mecanicista de leitura.

Desse modo, evidenciamos em **P1** alguns descompassos relativos ao discurso interacionista apresentado por ela nas entrevistas e as práticas mecanicistas de leitura literária observadas em sala. Constatamos, assim, que **P1** ao realizar suas práticas de leitura literária, realiza-as com ênfase em aspectos pontuais da língua que denotam uma concepção tradicional de aquisição e uso da língua, assim como, um trabalho limitado a uma compreensão textual baseada em perguntas e respostas que não conduzem o aprendiz a um estudo crítico e questionador sobre o aspecto social da língua.

Esse descompasso entre discurso e prática também foi percebido em **P2** e relatado a seguir.

Em **P2**, constatamos consonância entre o discurso e as práticas de leitura executadas em sala de aula. Porém chamou-nos atenção e, até certo modo, interpretamos como um descompasso entre a concepção de leitura que **P2** adotava em suas aulas, sempre procurando estimular o momento da leitura, promover a interação entre os sujeitos participantes, desenvolver a oralidade por meio das rodas de conversas que faziam a apreciação das leituras realizadas pelos alunos, e a preocupação, relativamente exacerbada, com as avaliações externas²² que avaliam a compreensão e a fluência leitora dos alunos de 2º ano do ciclo de alfabetização.

Por vezes, em sua postura em sala de aula, principalmente nas correções dos “simulados”²³, percebíamos a constante correção dos erros de pronúncia e a ênfase nos aspectos gramaticais da língua. Não era uma constante em seu trabalho, mas evidenciávamos essa postura nesses momentos de estudo da língua através da leitura e da aplicação e correção desses simulados.

Outro descompasso, talvez esse mais explícito e preocupante, que pudemos perceber tem relação com a concepção de planejamento adotado por **P2**. Essa análise contradiz sua postura na condução das aulas, na interação com os alunos, na proposição de práticas pedagógicas que levavam em consideração o uso social da língua nas atividades leitoras. O modo como as práticas de leitura eram apresentadas no plano de aula, levou-nos a perceber que **P2**, ou por limitação de tempo para realizar de modo satisfatório e reflexivo seu planejamento, ou por desconhecimento da maneira como qual se realiza e se registra um plano de aula, planejava de modo assistemático e com pouco aprofundamento nas temáticas trabalhadas em sala de aula, limitando seu plano a um preenchimento burocrático de papéis, na maioria das vezes sem sentido, sem aprofundamento, superficial e desorganizado (cf. anexo 1)

Na análise das práticas e concepções das duas professoras, percebemos que cada uma, a seu modo, apresentou descompassos entre as concepções de leitura e as práticas de leitura apresentadas em sala de aula. **P1**, principalmente, na correlação entre discurso e prática e **P2** na defesa de uma prática interacionista de leitura, atrelada a seu discurso, mas que diante das

²² Aqui as avaliações externas estão representadas pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará- SPAECE-ALFA e pela Provinha Brasil.

²³ Avaliações preparatórias para as avaliações externas. São baseadas em modelos de avaliações aplicadas em anos anteriores. Algumas escolas reproduzem essas avaliações e aplicam semanalmente com o intuito de condicionarem seus alunos na realização dessas avaliações externas.

avaliações externas abandona esse caráter interacionista na concepção de leitura e passa, na prática, a conceber à leitura aspectos mecanicistas, conforme relatado anteriormente. Além disso, os registros de **P2** referentes ao planejamento (cf. descrito na análise dos planejamentos de P2 na categoria que se segue e no anexo 1) destacam que esse planejamento é concebido e apresentado de forma mecanicista, sem reflexão e sem articulação real com o cotidiano interacionista proposto pela professora.

5. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO DOS ALUNOS DE 2º ANO

Essa categoria de análise visa atender ao objetivo específico que buscou analisar de que modo o planejamento das professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Fortaleza contemplava a promoção do letramento literário dos alunos. Os dados apresentados foram extraídos dos seguintes procedimentos/instrumentos: planos de aula de **P2**; diário de campo dos planejamentos (observação), observação das aulas de ambas as professoras; os registros no quadro da agenda diária de **P1**²⁴; além das entrevistas que traziam questões sobre planejamento pedagógico (ver apêndices D e E).

O planejamento pedagógico constitui-se no momento em que o professor organiza e articula os conteúdos que serão desenvolvidos ao longo do ano letivo. O planejamento tem o intuito de promover uma aprendizagem significativa, que proporcione aos alunos crescimento pessoal, social e crítico diante dos fatos apresentados em sala de aula e, principalmente, na convivência em sociedade.

De acordo com as orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa sobre a organização do trabalho pedagógico:

Para que o planejamento se torne um orientador da ação docente, ele precisa refletir um processo de racionalização, organização e coordenação do fazer pedagógico, articulando a atividade escolar, as práticas culturais e sociais da escola, os objetivos, os conteúdos, os métodos e o processo de avaliação. (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/ Organização do trabalho pedagógico/caderno 01, p.7)

Para tanto, esse planejamento precisa ser dinâmico e flexível, atendo-se às características de cada realidade social na qual a escola encontra-se inserida. Além disso, ele

²⁴ Em virtude da não disponibilidade dos planos de aula de **P1**, decidimos utilizar como análise documental a agenda diária que era escrita na lousa pela professora e copiada pelos alunos.

precisa ser articulado entre os sujeitos que constituem a ação pedagógica dentro da escola, para que, de modo interativo, porém com pontos de vista definidos, o percurso do ensino e da aprendizagem seja, de fato, concretizado.

A escola como patrimônio responsável pela disseminação da cultura do conhecimento e também espaço de diálogo entre os entes que promovem essa disseminação, deve assegurar “o compromisso de se tornar espaço de efetiva aprendizagem e desenvolvimento da convivência saudável, da valorização das potencialidades e do cumprimento da sua função pública, política e social.” (Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza, 2011, p.53)

Ainda de acordo com o documento das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza

O principal papel da escola é o desenvolvimento integral da criança e se há de considerá-lo nas dimensões afetiva, cognitiva, social e psicológica. Para isso se faz necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, em que as crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, em espaços e tempos que favoreçam a autonomia. (Fortaleza, 2011, p.53)

Com base na citação extraída do documento das Diretrizes Curriculares Municipais, podemos afirmar que diante da sociedade pode surgir um modelo de escola preocupada e consciente de que o fazer pedagógico depende da articulação entre os membros que a compõe. Esse novo modelo, deve ser sensível para perceber que as crianças têm modos próprios de compreensão e apreensão do mundo a seu redor. Desse modo, faz-se necessário criar um ambiente acolhedor, interdisciplinar e real para que a criança consiga desenvolver e viver a infância em toda sua plenitude.

No caso da alfabetização de crianças, é preciso ter a consciência de se planejar para além do alfabetizar. Ou seja, uma perspectiva de alfabetização, que transponha a decodificação de um código linguístico e que compreenda o uso desse sistema notacional de forma social, dinâmica e interativa, e que também se perceba o aluno como um sujeito ativo nesse processo cultural de conhecimento, de aquisição e de uso da língua.

Baseados nessa compreensão de alfabetização, defendemos, na presente pesquisa, a perspectiva do alfabetizar letrando. A alfabetização na perspectiva do letramento perpassa a ideia de compreensão e uso da língua nas suas mais variadas modalidades de uso e prática

social. Essa ideia traz para o cotidiano uma visão dinamizada do ato de alfabetizar e alude a questões abrangentes tais como: conhecimento de mundo trazido pelo aluno; as relações que esse sujeito aluno estabelece com o meio social em que vive; suas expectativas em relação à aprendizagem da língua, entre outras questões.

Desse modo, entendemos o letramento como:

[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim, é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2010, p.44)

Diante do exposto, o planejamento da alfabetização deve propiciar o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura, que levem os alunos a construir a capacidade leitora pautada nos princípios expostos pelo letramento. Para isso, é de suma importância o papel mediador do professor que se responsabilizará por desenvolver essas habilidades e estratégias, atentando-se, sempre para as singularidades dos indivíduos, ou grupo de indivíduos, assegurando-lhes uma aprendizagem satisfatória.

Com base nessas considerações iniciais, apresentamos os dados deste capítulo a partir da organização de duas subcategorias assim instituídas: O planejamento e as articulações entre os documentos referenciais para promover a formação de leitores: Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2011) e as Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Município – SME (2014); O Planejamento pedagógico e a proposta do eixo de formação do leitor do PAIC: a promoção do letramento literário dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

5.1 O planejamento e as articulações entre os documentos referenciais para promover a formação de leitores: Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza e as Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Município – SME

As professoras participantes desta pesquisa realizavam o planejamento das aulas, semanalmente, compreendendo sempre a primeira semana de cada mês. De acordo com as

professoras, os planejamentos ocorriam na primeira semana, tendo em vista que os encontros de formação continuada, promovidos pela Secretaria de Educação do Município – SME aconteciam nas demais semanas do mês.

De acordo com as professoras, na semana que compreendia o planejamento pedagógico, elas não frequentavam a formação continuada, e permaneciam na escola para elaboração dos planos de aula. Essa determinação atende ao disposto na Lei Nº 11.738²⁵ que estabelece o Piso Nacional dos professores, cuja garantia prevista em lei, determina, dessa forma, o cumprimento de 1/3 de planejamento para esses profissionais.

O planejamento é garantido na Rede Pública Municipal de Fortaleza aos Professores Regentes A (PRA)²⁶ por meio da presença do Professor Regente B (PRB)²⁷, que na ausência do Regente A, por conta do planejamento pedagógico, assume a sala de aula e garante o cumprimento dos 200 dias letivos garantidos por lei aos alunos da rede pública municipal. O planejamento pedagógico do Professor Regente B também é assegurado, sendo o mesmo realizado em um dia na semana, previamente determinado pela SME, garantindo-lhes, desse modo, o cumprimento da carga horária de 1/3 total de planejamento.

O direito à carga horária do planejamento ganhou destaque a partir da sanção da Lei Nº 11.738 de 16 de julho de 2008, que estabeleceu a implantação do Piso Nacional dos professores. Trata-se de um momento histórico que instituiu reconhecimento na qualidade do ensino e nas condições de trabalho, além de melhorias salariais dos professores, contribuindo, dessa maneira, para uma educação de qualidade na nossa capital.

Segundo as orientações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação – SME, o planejamento das atividades pedagógicas deve ser:

- Realizado conforme as orientações do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC +5)²⁸ e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC);

²⁵ Lei que estabeleceu a implementação do piso nacional dos profissionais do magistério

²⁶ PRA – Professor Regente A, sigla criada pela Secretaria Municipal de Educação – SME, a partir da implantação da Lei Nº 11.738 de 16/07/2008 que trata sobre a implantação do Piso Nacional dos professores.

²⁷ PRB – Professor Regente B. Idem.

²⁸ PAIC +5 – Extensão do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC aos anos finais do Ensino Fundamental I 4º e 5º anos, com propósito de garantir a consolidação da alfabetização.

- Registrado com base nas observações acerca do desenvolvimento global e, em especial, da aprendizagem dos alunos. Tais registros são produzidos através das observações das ações, das reações e das reflexões de cada aluno, a partir das atividades propostas e intervenções em sala de aula;
- Registrado por meio de relatórios (bimestrais, semestrais e anuais) que expressem, globalmente, os diversos aspectos desenvolvidos pelos alunos no decorrer das atividades cotidianas na escola e refletidas no seu convívio social dentro e fora da escola;
- Realizado aprofundamentos de estudo na escola, através de leitura, pesquisa, elaboração de materiais complementares e discussões sobre os temas abordados nos encontros de formação presencial;
- Compartilhado na participação das formações, considerando a importância da formação continuada para efetivação de uma prática pedagógica qualificada, o pedagogo lotado nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental deverá participar de todas as formações promovidas pela Secretaria Municipal da Educação (SME/CEF/PAIC/PAIC+5/PNAIC).

Nessa pesquisa, porém, observamos a quase inexistência do acompanhamento dos planejamentos pelo coordenador pedagógico. Verificamos, também, que esse acompanhamento quando ocorria se configurava, na atual conjuntura político-educacional da nossa capital, de modo assistemático. Averiguamos que o coordenador pedagógico, muitas vezes, assumia funções que não eram de sua atribuição, desrespeitando, assim, um princípio básico do desenvolvimento satisfatório do acompanhamento pedagógico que é o de “conduzir os momentos de estudo junto ao corpo docente, bem como favorecer a troca de experiências, desenvolvendo novas possibilidades de aprendizagem.” (Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação - SME, 2014, p.10)

Quando indagamos às professoras participantes desta pesquisa acerca do acompanhamento dos coordenadores durante seus planejamentos, elas relataram que sentiam falta dessa orientação, e que muitas vezes, se sentiam sozinhas nessa caminhada. A constatação da ausência desse acompanhamento pôde ser ilustrado a partir do extrato das falas de **P1** e **P2**.

P1- Olha, ele (o planejamento) é acompanhado pela coordenadora assim, ela dá as orientações, mas não fica com a gente, ela tem muitas turmas pra dar conta. Eu prefiro assim. Aí quando eu preciso de alguma coisa é que eu a procuro.

P2- Ela até tenta sentar com a gente, mas é sempre muito corrido, geralmente é para dar informes, recolher as avaliações diagnósticas, ou falar sobre um projeto que a escola esteja pensando em realizar.

Ambas as professoras acrescentaram ainda que estavam convivendo, sob pressão, com metas para alfabetizar todas as crianças em tempo hábil, e enfrentavam outras dificuldades que influenciavam em suas práticas, tais como: “tempo reduzido para planejar na escola, haja vista a ausência semanal para os encontros de formação continuada; avaliações mensais de acompanhamento dos níveis de leitura e escrita dos alunos; preenchimento bimestral de inúmeros instrumentais de avaliação”. Acompanhando o relato das professoras sobre esses pontos, elas falaram:

P1- Como a gente tem que uma segunda ir pra formação da SEFE e na outra segunda pra formação do PNAIC, não sobrou tempo pra planejar direito e ainda tem as avaliações mensais que a gente faz, mesmo durante a aula, e os relatórios e boletins. Muita coisa pra fazer com pouco tempo.

P2- [...] realmente temos muito pouco tempo na escola para planejar, o mês quase todo estamos fora da escola, acho que uma formação de cada segmento já dava conta. Temos muitas burocracias pra resolver, relatórios, fichas de acompanhamento, simulados pra corrigir e ainda os projetos da escola pra desenvolver. Fica muito difícil planejar assim.

Na concepção das professoras, o preenchimento de instrumentais de avaliação bimestral era redundante, visto que já existia o relatório semestral de acompanhamento das crianças. Elas também se queixaram da ausência de acompanhamento familiar que, segundo as professoras, demandava mais responsabilidades para elas. Desse modo, para as professoras o trabalho em sala de aula ficava comprometido diante de tantas atribuições.

Para efeitos didáticos, a análise do planejamento das professoras e sua articulação com a proposta curricular do município de Fortaleza para o Ensino Fundamental será realizada separadamente. Esse modo de apresentar os dados, também se justifica pelo fato de **P1** não haver disponibilizado seus registros escritos de planejamento para análise e dispormos, apenas, da agenda registrada no quadro em sala de aula e das observações realizadas durante os dias de planejamento.

Enfim, para seguir com a análise dessa importante parte da pesquisa, consideramos: as observações do planejamento, as observações das aulas, a agenda escrita no quadro por **P1** e as atividades fotocopiadas. Além disso, incluímos as falas presentes nas entrevistas realizadas com ela sobre o planejamento.

A seguir, apresentaremos os depoimentos de **P1** com relação às questões oriundas do acompanhamento nos momentos de planejamento pedagógico na escola e sua posição quanto à presença do coordenador pedagógico nesses acompanhamentos.

P1- São muitas as cobranças, principalmente para garantir a alfabetização de todas as crianças e manter a escola em uma boa colocação no SPAECE. Falta tempo para planejar, já que, quase todas as semanas, temos que ir pras formações. Eu preferia ficar na escola, como às vezes eu faço. Não vou pra formação e fico planejando na escola.

Esse posicionamento de **P1** sugere acúmulo de suas atribuições, que parecem comprometer a organização e a condução do planejamento. Verificamos ainda que **P1** além de se queixar da sobrecarga de trabalho, reclamou das formações que interferem no tempo que deveria ser destinado ao planejamento.

Defendemos a importância da formação continuada, haja vista essa ter sido uma das grandes conquistas do professor, ou seja, a garantia do tempo para participar de formações continuadas. No entanto, compreendemos que a exigência de participar de formações continuadas não deve interferir no tempo destinado ao planejamento. Passos (2006) ao se referir sobre o momento do planejamento afirma que “[...] planejar é refletir sobre a prática pedagógica, para adequá-la a seu contexto, solucionar problemas que se apresentam, superar dificuldades, enfim, para aperfeiçoar a ação docente”

Já em outro momento, **P1** relatou que: “às vezes, prefiro a ausência da coordenadora pedagógica no momento do planejamento, porque me sinto mais livre para realizar meu trabalho, sem cobranças pela entrega dos planos”. E complementou sua fala afirmando,

P1- Ela me deixa bem à vontade para eu trabalhar da minha maneira. Eu gosto sabe, não gosto daquela cobrança e fiscalização, gosto de trabalhar do meu jeito. Sempre deu certo assim.

Destacamos na fala de **P1**, a visão do acompanhamento pedagógico com a finalidade de fiscalizar o trabalho docente. Para **P1**, o planejamento é considerado como uma ação

meramente burocrática que envolve apenas preenchimento de papéis. Esse entendimento está totalmente distante da real função do planejamento pedagógico, que deveria ser pautado na compreensão de que o fazer pedagógico precisa ter um caráter reflexivo e norteador para que o professor abandone essa concepção de exigência burocrática, e passe a considerar esse acompanhamento como necessário para refletir sobre sua prática pedagógica.

Luckesi (1992, p.168) esclarece que, “Para planejar torna-se necessário ter presente todos os princípios pedagógicos a serem operacionalizados, de tal forma que sejam dimensionados para que se efetivem na realidade educativa.” O entendimento demonstrado por **P1** de que o planejamento deve ser um ato isolado e que pode se transformar em uma atitude de fiscalização, evidencia, dessa maneira, uma postura equivocada de conceber o planejamento pedagógico.

Quando indagada sobre seus planos de aula, **P1** se esquivava. Sua atitude sugeria que seus planos se baseavam num roteiro de ações sem clareza de objetivos (agenda) copiada no quadro antes do início da aula. Ela, comumente, desconsiderava os questionamentos da pesquisadora a esse respeito, argumentando que seus planos não estavam organizados, e que se encontravam misturados, mas sabia da necessidade de organizá-los.

P1- Não tenho eles aqui comigo, escrevo tudo no caderno, depois passo para a folha de planejamento, ou então faço a rotina da semana como ensinaram na formação, depois entrego para... (cita o nome da coordenadora pedagógica).

Diante desse relato de **P1**, constatamos que o modelo de planejamento pedagógico da forma como ele se apresenta hoje, em boa parte das escolas públicas da capital cearense, não faz sentido para essa professora, advindo daí a descrença e o descaso na construção e execução dos planos. Passos (2006) define bem esse momento de planejar quando esclarece que:

Planejar é dar sentido à ação, é questionar sobre a importância das práticas pedagógicas, do conteúdo ensinado, das exigências feitas pelos alunos, do tipo de avaliação empregada, das atividades propostas. É perguntar-se: qual o significado de cada um desses elementos na formação do meu aluno? (PASSOS, 2006, não paginado)

A pesquisa foi encerrada na escola sem que **P1** permitisse o acesso aos planos de aula. Ela ratificou ainda que a coordenação também não dispunha deles, uma vez que ela não os entregava. Desse modo, apesar das várias tentativas junto à professora, em nenhuma delas

obtivemos êxito, apesar de que, na reunião com ela, no início da pesquisa, a pesquisadora esclareceu-lhe acerca do anonimato dos dados levantados na investigação e do cumprimento efetivo do termo de consentimento livre e esclarecido assinado por ela e pela pesquisadora.

Desse modo, a pesquisadora se propôs a prestar esclarecimentos acerca da pesquisa e da coleta de dados, caso a professora sentisse necessidade. Porém, nenhum argumento apresentado fez com que ela disponibilizasse seus planos de aula para análise documental.

Em relação ao posicionamento de **P2** sobre a elaboração e o acompanhamento do planejamento pedagógico realizado na escola e ainda de que forma esse acompanhamento se refletia na dinâmica do cotidiano escolar, **P2** foi bastante solícita e disponibilizou seus planos de aula, para que se fizessemos uma análise dos planos com base nas observações de elaboração do planejamento.

Verificamos que **P2** destacou a importância da presença da coordenadora, enfatizando que: “me sinto amparada e respaldada quando tomo alguma decisão que envolve o trabalho com a minha turma, principalmente em relação ao acompanhamento dos níveis psicogenéticos de escrita das crianças”. O extrato da fala a seguir complementa esse posicionamento de **P2**.

P2- Acho importante esse acompanhamento. Também acho que as coordenadoras deveriam frequentar as formações junto conosco. Isso a traria mais pra perto da nossa realidade. Além disso, seria importante também vivenciar o dia a dia da sala de aula para presenciar os avanços e obstáculos que enfrentamos.

Na fala de **P2** percebemos que o trabalho pedagógico não envolvia apenas preocupação com os resultados apresentados pelas avaliações externas. Antes disso, há que se considerar o planejamento desse trabalho para que, de forma significativa, consigamos atingir o resultado almejado, que é o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nos alunos.

Envolvidos na elaboração e execução do planejamento estão, diretamente e indiretamente professores, coordenadores pedagógicos e alunos. Ambos, professores e coordenadores com o papel principal de elaborar e acompanhar esse documento norteador da prática pedagógica. Enquanto os professores, juntamente com os alunos, devem refletir e ressignificar os conteúdos trabalhados de forma crítica e dialética. Todos são protagonistas dessa ação, desse modo, torna-se necessária a atuação de cada um, trata-se de uma relação de parceria entre os sujeitos envolvidos na busca por um ponto em comum: colaborar para a

evolução do aluno e de seus saberes de forma a contribuir para a produção de novos conhecimentos.

Ratificamos a importância da participação dos sujeitos envolvidos na elaboração e organização desse planejamento, Lopes (1994, p. 44) ressalta que:

A participação de professores, alunos, especialistas, pais e demais pessoas envolvidas no processo educativo, seria o ponto de convergência das ações direcionadas para a produção do conhecimento, tendo como referencial a realidade histórica.

Sob o aspecto relativo à elaboração do planejamento, **P2** reivindicava uma maior presença da coordenadora pedagógica, esclarecendo que, em conjunto, as tomadas de decisões eram menos pesadas e ajudavam a melhorar o convívio dentro e fora da sala de aula.

P2- Os papéis precisam ser assumidos e desempenhados. Quando o trabalho é realizado em conjunto melhora a relação no trabalho. Temos muitas cobranças, principalmente, com relação às avaliações externas, então precisamos de um acompanhamento permanente.

O trabalho pedagógico não é uma tarefa destinada a um único sujeito. Ao contrário, essa tarefa precisa ser compartilhada e vivenciada por todos que constituem o ambiente escolar e, além disso, esse trabalho precisa suscitar questões relacionais entre a escola e o contexto social, no qual essa instituição de ensino esteja inserida. Convergindo, assim, para um planejamento participativo e democrático.

Sobre essa forma de conceber o planejamento de modo participativo, Lopes (1994) revela que é uma forma de trabalhar de modo comunitário, caracterizando-se pela integração entre os sujeitos numa construção dialética dos saberes e conhecimentos que serão partilhados e ressignificados. “Essa forma de ação implica uma convivência de pessoas que discutem, decidem, executam e avaliam atividades propostas coletivamente.”, Lopes (1994, p. 45)

Outro questionamento da pesquisa com relação ao planejamento pedagógico buscava compreender como as professoras utilizavam os documentos oficiais norteadores da prática de alfabetização para 2º ano do Ensino Fundamental da rede municipal. Destacamos dentre esses documentos norteadores: as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza e as Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Município – SME. Ressaltamos, também, os materiais didáticos dos professores tais como: o material estruturado

da Editora SEFE²⁹ e os livros de literatura infantil presentes na escola. Todos esses documentos e os materiais mencionados auxiliavam as professoras na elaboração de seus planejamentos e das atividades envolvendo a leitura literária.

No que diz respeito aos referenciais utilizados por **P1** para elaborar seu planejamento, constatamos que **P1** não utilizava nenhum desses documentos citados anteriormente. No período compreendido à realização da pesquisa, ela utilizava apenas o livro didático da Editora SEFE e outras atividades intituladas por ela como atividades de reforço, oriundas de coleções pedagógicas, algumas atividades pesquisadas na internet e outras extraídas de algum livro que, segundo **P1**, deveria ser de um ‘livro de alfabetizador’. Ao questionarmos sobre esse livro alfabetizador para melhor compreendermos suas fontes de pesquisa e elaboração de atividades ela comentou:

P1- Ele tem que ter textos, certo? Tem que trabalhar as famílias, claro que de uma forma contextualizada, certo? Mas, ele tem que ter toda uma continuidade, gradatividade em relação ao letramento.

Sobre esse extrato da fala de **P1**, verificamos um reducionismo do ato de alfabetizar, levando-nos a crer que, tal postura limita-se a uma visão tradicional da concepção de alfabetização, especialmente, quando a professora se refere ao trabalho com as famílias silábicas para alfabetizar. Sobre essa questão Cagliari (1998) aborda que:

Se se perguntar a um professor alfabetizador tradicional como ele faz pra ler uma simples palavra como POTE, ele responde que a gente verifica quais são os sons das letras e diz ‘pote’. E se quiser escrever a mesma palavra, basta observar que sons a palavra tem, ver as letras correspondentes e esses sons e escrever: POTE. E como alguém sabe quais são os sons das letras? A sua resposta será que se aprende isso com o bá-bé-bí-bó-bu. (CAGLIARI, 1998, p.131)

Importante refletirmos sobre o ensino da língua, principalmente para não incorrerem no reducionismo de ensinarmos a língua sem promovermos uma reflexão sobre sua utilização. É necessário superarmos o entendimento de transmitirmos o estudo da língua escrita como uma combinação de letras e reprodução de sons. Para essa superação, é imprescindível um profundo conhecimento do funcionamento da escrita, além da decifração, sem esquecermos

²⁹ Sistema Educacional Família e Escola – SEFE corresponde ao nome da Editora responsável pela confecção e distribuição do material estruturado do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza. A editora ganhou a licitação para fornecer o material estruturado do 2º ano. O material corresponde aos dois livros didáticos que serão trabalhados semestralmente; um livro para a família que discute aspectos relativos ao convívio familiar e a responsabilidade dos pais no processo de aprendizagem das crianças; uma agenda e dois livros ilustrados de fábulas, além de um caderno de atividades para casa.

também da relação entre fala e escrita, levando a criança a refletir sobre essas relações necessárias à compreensão do sistema notacional. O professor precisa refletir sobre seu trabalho quando promove esse tipo de aprendizagem pautada nas famílias silábicas. Essa concepção de alfabetização não permite ao aluno, enquanto falante e usuário da língua, conhecer como fala e escrita se relacionam e como fazer uso dessa relação de modo interativo, dinâmico e social.

Ressaltamos que não tivemos acesso aos planos semanais e mensais de **P1**, por isso, substituímos a análise desses planos pelo modelo de plano diário, extraído da agenda diária escrita pela professora no quadro para que os alunos copiassem.

A agenda de **P1** era, comumente, escrita no quadro antes do início de qualquer atividade em sala. Sob sua mesa nenhum caderno de anotações, ou algo que fizesse alusão ao planejamento pedagógico, havia apenas o diário de classe e o livro didático. Segue o substrato de uma agenda colhida num dia de observação de aula em que **P1** escreveu:

Acolhida: oração e música
Momento da leitura
Lanche/recreio
Português: fábulas
Atividade de classe: atividade no caderno
Casa: atividade fotocopiada
Aluno: nome completo

Essa postura de escrever a agenda seguiu-se cotidianamente ao longo dos encontros descritos na pesquisa. Esse registro representava um resumo de tudo que aconteceria no decorrer da aula. Em sala de aula, **P1** exigia dos alunos a reprodução da sua agenda e, após o término, conferia a reprodução. Essa agenda só era compartilhada no instante da sua escrita, em nenhum momento havia uma proposta de construção coletiva desse registro. Os alunos apenas reproduziam sem compreender realmente qual a utilidade daquela escrita. Sobre a importância dos registros como parte do planejamento, Libâneo (1994) destaca:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (LIBÂNEO, 1994, p. 221)

Refletindo sobre as palavras do autor quando ele fala sobre a importância do planejamento para se programar as ações docentes, percebemos na postura de **P1** que essa ação de copiar a agenda não denotava qualquer preocupação em estabelecer as ações docentes. O processo educativo parecia descontextualizado, e os alunos não eram chamados a construir essa agenda, ou compreender sua execução. Eles apenas copiavam como uma ação burocratizada, sem interação ou propósito específico. Libâneo (1994) destaca também a importância do processo educativo ser partilhado e construído pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Segundo ele:

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. (LIBÂNEO, 1994, p. 29)

De acordo com a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Programa de Alfabetização na Idade Certa- PAIC (2014, v.1, p.115)³⁰ “O planejamento não é uma ação solitária, antes sim intermediada pelos sujeitos que produzem as aprendizagens e compartilham seus resultados.” Dessa forma, diante da ausência do plano de aula, a agenda escrita por **P1** poderia ser um instrumento de compartilhamento dos objetivos e das atividades propostas para o estudo desenvolvido naquele dia em específico, gerando, assim, a ideia de coletividade, interação e compartilhamento de saberes.

Diante da postura apresentada em relação ao planejamento pedagógico, as atividades propostas na fala de **P1** eram utilizadas para desenvolver aspectos ligados à leitura e à escrita de uma forma descontextualizada e desconexa com a rotina de atividades de leitura proposta pelo PAIC (cf. anexo 8). Sobre esse fato a proposta Curricular de Língua Portuguesa do Programa de Alfabetização na Idade Certa- PAIC (2014) esclarece que:

[...] o processo de alfabetização faz parte e deve andar junto com a ampliação do processo de letramento dos alunos. Para isso, é necessário proporcionar diferenciadas situações de leitura e produção de textos orais e escritos. (Proposta Curricular de Língua Portuguesa -1º ao 5º ano – Estado do Ceará, 2014, v. 1, p.18).

No que diz respeito à postura de **P1** que utilizava em suas aulas atividades desconexas, nos respaldamos nos argumentos de Morais (2012), quando ele se refere aos métodos tradicionais de alfabetização:

³⁰ Documento lançado pela Secretaria de educação do Estado – SEDUC, em 2014, que traz os referenciais curriculares a serem trabalhados no estudo da língua materna.

A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre as letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo. (MORAIS, 2012, p.27)

De fato, do relato de **P1**, subtraímos uma concepção tradicional do processo de aquisição da leitura e da escrita. Esse pensamento, até certo ponto, pode ser tratado como recorrente nas atitudes de **P1** na sala de aula, uma vez que propõe atividades que enfocam as famílias silábicas. (cf. anexos 6 e 7)

Quando indagada sobre a articulação entre os referenciais didáticos e o seu planejamento pedagógico, **P1** esclareceu que sua prática se respaldava na literatura infantil e ela avaliava que essa literatura era essencial para despertar o gosto das crianças pela leitura. No extrato da fala da professora é nítida sua preocupação em ofertar às crianças o contato com essa literatura, que é defendida por ela como essencial para despertar o interesse pela leitura.

P1 - Mas, as minhas leituras (entenda-se aulas), geralmente, eu penso assim leituras atrativas pra turma que busquem o interesse de ler.

Na fala de **P1**, identificamos a incidente preocupação em buscar leituras atrativas para as crianças, que desperte o interesse delas. Porém, ao observarmos suas aulas, percebemos uma desarticulação entre o que estabelece os documentos orientadores do PAIC/PNAIC e da SME em relação à promoção e o fomento das ações leitoras entre as crianças e as práticas cotidianas de leitura. Verificamos essa postura, principalmente, no uso de textos, cujo enfoque era o uso mecanicista da leitura e da escrita, com atividades que destacavam o estudo das famílias silábicas. O discurso de **P1** oscilava entre mecanicista e interacionista, enquanto sua prática, essencialmente, era tradicional.

Sobre essa concepção tradicional de leitura que por vezes norteou as aulas de **P1** e o papel reducionista que ela denotou ao ato de ler, nos apoiamos em Braggio (1992, p.11) que esclarece que:

A leitura e a escrita são tratadas como a mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, como um fim em si mesmo, circunscrito às quatro paredes da sala de aula. São estes pressupostos que, aglutinados, vão dar embasamento à prática de sala de aula e aos materiais didáticos [...]. (BRAGGIO, 1992, p.11)

A concepção mecanicista de leitura e escrita descrita, por Braggio (1992) parece-nos adotada na prática de **P1**. Essa concepção se evidencia no exemplo da leitura da fábula “A Rosa e a Borboleta”³¹. Para a realização desta atividade, as crianças receberam os livros de fábulas, que vêm juntamente com o material didático estruturado que acompanha o trabalho do PAIC nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental público de Fortaleza.

A seguir, descreveremos essa atividade de leitura literária proposta por **P1**, na qual ela pediu aos alunos que abrissem o livro na página referente à leitura da fábula “A Rosa e a Borboleta”, cuja autoria é atribuída a Esopo. (cf. anexo 5)

A história foi lida por **P1**, porém não houve predição dessa leitura ou alguma explicação sobre esse gênero literário (fábula). A professora solicitou aos alunos que acompanhassem a leitura “com o dedo”, algumas crianças não conseguiram realizá-la. Observamos que a leitura em voz alta, realizada por **P1**, suscitava nos alunos uma preocupação em acompanhá-la. Já para **P1**, essa estratégia intencionava outro desfecho, ou seja, ativar a compreensão da leitura de modo que essa ficasse mais fácil para os alunos.

Kleiman (2011) chama atenção para essa estratégia de leitura em voz alta que na verdade torna-se inibidora do desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora nos alunos e se propõe, apenas, a avaliar a compreensão e a fluência leitora. A autora alude que, de fato, é necessário, como estratégia de leitura, propor condições para a realização efetiva dessas práticas de leitura em sala de aula. A autora ratifica essa proposição esclarecendo que:

É preciso, no processo escolar, avaliar se o aluno está desenvolvendo adequadamente suas habilidades de leitura, mas, para isso, devemos saber exatamente o que vamos avaliar e quais são as tarefas que, se o aluno conseguir executar, nos permite dizer que esse aluno lê. (KLEIMAN, 2011, p. 152)

Na condução da estratégia de leitura do gênero fábula, descrito anteriormente, **P1** não atentou para a subjetividade denotada pelo conceito de compreensão. Kleiman (2011) alerta para esse entendimento, pois o leitor tece sua compreensão de modo idiossincrático, trazendo consigo uma carga de experiências que precisam ser levadas em consideração na hora dessa leitura e, posteriormente, na construção da compreensão do que foi lido. Segundo a autora:

Mas ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou especialista, com a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma atitude de

³¹ Esse texto está presente no livro **Pelos caminhos das fábulas** da Editora SEFE. Trata-se de uma coletânea de fábulas em dois volumes com atividades de compreensão leitora por meio de jogos como: caça-palavras, cruzadinha, trilha do tesouro, pinturas e desenhos.

expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão; [...] (KLEIMAN, 2011, p. 151)

Prosseguimos a descrição e a análise da atividade de leitura na sala de aula. **P1** após a leitura pediu que os alunos respondessem a atividade proposta no livro. Verificamos que uma criança não compreendeu o que queria dizer *moral da história* (grifo meu), e perguntou à professora. No mesmo instante, um colega da turma, respondeu: *moral é como se fosse uma lição pra gente aprender a não fazer coisas erradas!* A professora complementou a informação do aluno sobre moral da história e o elogiou pela iniciativa e pela explicação.

P1- Isso mesmo gente, vocês ouviram o que o colega falou? A moral que traz as fábulas diz exatamente isso, é um ensinamento e, às vezes uma punição pra quem faz coisas erradas. Serve pra gente refletir sobre o que fazemos e ver o que é certo ou errado.

Mesmo com o surgimento da dúvida em relação à moral da história, a professora não aproveitou o ensejo para explorar melhor essa leitura e a compreensão do gênero literário. A fábula é um gênero literário que desperta muita curiosidade nas crianças, principalmente pelo caráter fantástico de conceber aos animais, ou objetos, características inerentes aos seres humanos. Dessa forma, ao deparar-se com esse tipo de leitura, as crianças, imediatamente, se identificam por perceberem presentes naquela leitura elementos como: o fantástico, o mágico, o maravilhoso, o sobrenatural, que acaba resultando num *pensamento mágico* que permite o transitar pelo fantástico e pelo real ao mesmo tempo.

Sobre a atração que as crianças sentem por esse gênero literário Coelho (2000) destaca:

Essa convivência do real com o fantástico está presente nos animais e seres inanimados que falam e se comportam como humanos. Enfim, tudo nesse universo literário arcaico parece dotado de poderes mágicos; inclusive desaparecem as fronteiras entre o real e o imaginário. (COELHO, 2000, p.107)

Ainda na análise da situação descrita, anteriormente, destacamos a resolução das atividades propostas após a leitura da fábula que ocasionou a incompreensão sobre o que seria realizado. Primeiramente, era uma atividade de caça-palavras na qual as crianças deveriam encontrar o nome de algumas flores que estavam presentes no texto. Eram nomes de flores que as crianças pareciam desconhecer, ou seja, não fazia parte da realidade delas. Por fim, a atividade demandou muito tempo da aula e os alunos sentiram muita dificuldade em realizá-la, precisando, constantemente, da intervenção da professora. O diálogo a seguir ilustra a dificuldade demonstrada pelos alunos no desenvolvimento dessa atividade.

Aluno- Tia, eu não tô encontrando os oito nomes que a senhora disse!

P1- Gente tem muitos nomes aí. Tem gerânio, camélia, margarida, cravo... Procurem com calma.

Aluno- Gerânio, que flor é essa tia? Nunca ouvi falar. Margarida é nome de gente, não sabia que era de flor também não!

P1- É gente, camélia, lírio e gerânio são nomes de flores. Procurem no caça-palavras e circulem. Observem a primeira letra.

Prosseguindo, ainda, focada na leitura da fábula presente na atividade anterior, a professora propôs uma atividade de compreensão de texto, e **P1** escreveu no quadro os seguintes questionamentos: ‘Quem voava pelas flores do jardim?’ ‘Quem se sentiu lisonjeada?’ ‘O que é fidelidade?’ Tais questionamentos tinham o propósito de favorecer a compreensão da leitura e o registro da escrita por meio das respostas. Excluindo, dessa maneira, todo o encantamento e o sabor da descoberta proporcionada pela leitura do gênero fábula. Sobre o cuidado com a didatização da literatura infantil, Soares (1999 apud Paiva, 2009, p.112) argumenta que esta se refere à escolarização adequada da literatura, na qual os exercícios deverão ter o objetivo de proporcionar a percepção da literalidade do texto e dos recursos de expressão do uso estético da linguagem.

O caráter pedagogizante, destinado a essa atividade de leitura literária, realizado por meio desses questionamentos, desencadeou uma simplificação da atividade e causou cansaço e desmotivação nas crianças, que não conseguiam pontuar as respostas suscitadas pelos questionamentos propostos. No extrato da fala de **P1**, percebemos essa inquietação causada pela desmotivação dos alunos.

P1- Gente, vamos! Vocês estão demorando muito com essa atividade. É só procurar no texto e responder. Vamos tentar marcar no texto pra facilitar.

Aluno- Daqui até onde vai a resposta tia?

A situação exemplificada sugere que **P1** faz uso de improvisação para desenvolver as aulas de leitura literária. Essa suspeição, apesar de não termos tido acesso aos seus planos de aula, nós podemos confirmar na escrita, realizada no quadro, da agenda diária e das atividades desenvolvidas em sala.

Observamos, ainda que, aparentemente, não houve uma preparação do ambiente para aquela atividade, nem uma predição da leitura, ou uma roda de conversa para que a

professora, juntamente com as crianças, expusesse os aspectos inerentes a esse gênero literário, fomentando a compreensão dele.

Soares (1999) deixa claro que a literatura infantil na escola, muitas vezes, sofre adequações, principalmente em relação ao tempo disponível para esse tipo de leitura e, até mesmo, a organização do espaço escolar. Porém, é importante lembrar-nos que o professor enquanto mediador desse contato e condutor dessa leitura em sala precisa criar e desenvolver mecanismos de aproximação entre os interlocutores. Paiva (2009) reforça essa sensibilidade que o professor deve ter ao promover a leitura literária.

O espaço em que acontece a leitura não precisa ser necessariamente a carteira da sala de aula. Os alunos podem ser convidados a se sentarem no chão, em roda, para ficarem mais à vontade. Nesse momento um clima de descontração é criado e a leitura literária se aproxima da leitura por prazer, por, de certa forma, sugerir protocolos de uma relação mais livre com a leitura. (PAIVA, 2009, p.113)

Dando continuidade à análise da atividade desenvolvida por **P1**, verificamos que no mesmo dia que ela decidiu ler e realizar mais uma atividade da coletânea de fábulas. Dessa vez, a fábula escolhida foi “O gato e a raposa”. Inicialmente, **P1** pediu que os alunos fizessem a leitura silenciosa da fábula e, quando concluíssem a leitura, circulassem o título do texto. Kleiman, (2011) esclarece que essa estratégia de leitura silenciosa é, comumente, utilizada quando se quer desenvolver na criança a busca por significados. Dessa forma, o aluno leitor mergulha no texto, dentro do seu ritmo e, à medida que julgar necessário, faz constantes regressões e releituras, na busca pelo entendimento do que foi lido.

Analisando a postura de **P1** ao propor a leitura silenciosa da fábula evidenciamos o que Kleiman (2013) destaca como prática de leitura sem orientação. Trata-se de uma atividade sem sentido e sem significado para a formação do leitor. A **P1** quando propôs a atividade descrita, o fez sem mensurar o objetivo pretendido com aquela estratégia de leitura. Sobre essa estratégia a autora escreve:

[...] é a prática da leitura sem orientação, exemplificada pela prática do professor que solicita à classe que “abra o livro na página X e leia” ao invés de preparar o aluno para engajar seu conhecimento prévio antes de começar a ler, isto é, fazer com que esse aluno traga à memória intermediária tudo que sabe sobre o assunto a fim de facilitar a compreensão. (KLEIMAN, 2011, p. 154)

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. (KLEIMAN, 2013, p. 38)

Solé (1998) destaca que o professor precisa ter consciência de que o que ele planeja e executa precisa estar bem fundamentado, para que a aprendizagem aconteça de maneira significativa. Desse modo, não basta apenas propormos situações que envolvam leitura, mas antes disso, prepararmos-nos e preparar os sujeitos que também estarão presentes no desenvolvimento dessas atividades de leitura.

Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler. (SOLÉ, 1998a, p. 90)

Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido. (SOLÉ, 1998b, p.91)

Percebemos, com base na autora citada, que a atividade proposta por **P1**, foi realizada sem levar em consideração aspectos importantes como: a leitura prazerosa, a mediação entre o texto e o leitor, a predição dessa leitura como estímulo para as descobertas que se seguirão com a leitura individual e a descoberta de sentido no ato de ler. A atividade que presenciamos não tinha planejamento, objetivo e, conseqüentemente, sentido real para ambas as partes (professor e alunos) envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

A seguir, continuaremos a descrição dessa atividade citada, para que percebamos a ausência de articulação e reflexão sobre essa proposta de leitura apresentada por **P1**.

Nessa atividade, a **P1** percorreu a sala de aula de carteira em carteira, com o intuito de verificar quem estava realizando a leitura da fábula. Pouco tempo depois, precisou ausentar-se da sala e algumas crianças, imediatamente, pararam de realizar a atividade e passaram a conversar sobre outros assuntos.

A **P1** retornou à sala, e somente no final da atividade realizou a leitura da fábula em voz alta e pediu aos alunos que acompanhassem “com o dedo” a leitura. A leitura foi por vezes, interrompida para que **P1** pedisse silêncio aos alunos que não se concentravam na execução da atividade.

O livro, após a leitura, propunha um desafio com trava-línguas. Alguns alunos se anteciparam e iniciaram a atividade. Eles pareciam gostar desse tipo de leitura, porém **P1** propôs outra atividade que consistia em procurar no texto lido o nome “raposa” e circular,

quantas vezes ele aparecesse, desconsiderando, assim, a leitura com trava-línguas proposta pelo livro.

A atividade parecia não causar interesse, **P1**, então, chamou alguns alunos para “tomar a leitura” (expressão utilizada por ela). Ela esclareceu-nos que essa estratégia era para observar a fluência leitora das crianças. No extrato da fala da professora é marcante o discurso mecanicista de leitura, reduzindo um momento de interação com uso social da língua a uma verificação de fluência leitora.

P1- Nesse momento consigo perceber quem ainda está lendo arrastado e quem já tem fluência na leitura e aproveito para corrigir na hora erros de pronúncia da palavra e melhorar a leitura deles. Eu faço a intervenção na hora.

Destacamos, nesse momento, o ato de planejar o contato entre aluno/livro/leitura literária, como atividade que objetiva, apenas, ensinar padrões da língua, ou preencher espaços vazios na aula. Compreendemos que a leitura deve promover aprendizagens significativas, pautadas no conhecimento estético literário de uma obra que se aproxime da leitura por prazer, por deleite. Machado (2009) descreve esse processo inebriante do contato entre leitor e narrativa literária e como isso ultrapassa a transmissão de aspectos ligados ao estudo da língua e adentra no jogo literário, ficcional, lúdico e imaginário da literatura infantil. A autora argumenta que:

Ler uma narrativa literária (como ninguém precisa ensinar, mas cada leitor vai descobrindo à medida que se envolve) é um fenômeno de outra espécie. Muito mais sutil e delicioso. Vai muito além de juntar letras, formar sílabas, compor palavras e frases, decifrar seu significado de acordo com o dicionário. É um transporte para outro universo, onde o leitor se transforma em parte da vida de um outro e passa a ser alguém que ele não é no mundo cotidiano. (MACHADO, 2009, p. 77)

Paiva (2009) destaca essa interação entre leitor/livro e chama atenção para a concepção dessa relação como algo importante para articular e promover o letramento literário dos alunos.

A interação com o livro é necessária ao letramento literário, pois envolve o conhecimento das características materiais do objeto, aspectos paratextuais que remetem à autoria, à editora, ao projeto gráfico que institui o diálogo entre as imagens e o texto verbal, enfim, a uma série de aspectos passíveis de serem experimentados somente com o contato direto com o livro. (PAIVA, 2009, p. 111)

Ainda sobre a utilização do livro de literatura infantil, verificamos na atividade desenvolvida por **P1**, uma finalidade apenas didática de aquisição da leitura e da escrita. Sacristán (2008, p.43) lembra-nos que “os materiais que servem à construção da mente não

proporcionam crescimento quando são reproduzidos como simples erudição superficial, como, às vezes, a escola faz com eles.” Esse aspecto levantado pelo autor sugere-nos superficialidade à ação pedagógica de **P1**, contribuindo para o reducionismo do ensino e da apropriação da língua.

Em sua prática, **P1** utilizava-se do livro de literatura infantil com o único propósito de alfabetizar os alunos sem esclarecer o caráter lúdico, interativo e social que a leitura representa para as crianças. A esse respeito Paiva (2010, p.46) comenta sobre a importância que as leituras significativas representam na vida das crianças e o quanto o papel do adulto, pais, professores contribuem para a evolução referente à aquisição da cultura do ler.

Não se pode trabalhar com leituras que não foram previamente feitas. E, também, não se pode cobrar prazer, envolvimento com leituras que não nos provocam e com as quais não estabelecemos nenhuma relação significativa. Se isso é verdade para nós, leitores-adultos, o que dirá para o leitor-criança, pois é na fase inicial do processo de alfabetização e através dos sentidos, das sensações apreendidas, que a criança compreenderá o mundo ao seu redor e os livros de literatura, em especial de imagens, vão possibilitar-lhe recontar histórias e reinventá-las.

Nessa primeira parte da análise sobre o planejamento pedagógico, concluímos que **P1** percebe o planejamento como algo sem propósito e passível de esquecimento. Ela compreende o planejamento como algo isolado, individual, mecanicista que apenas descreve o que será trabalhado, sem debruçar-se sobre os caminhos que levam até a aquisição dos conhecimentos. Para **P1**, seus alunos são meros expectadores do seu trabalho e sujeitos coparticipantes desse processo. **P1** apresenta um discurso contraditório, descompassado com o fazer pedagógico, sem ater-se ao que isso acarretará para o processo de ensino e aprendizagem. Na prática cotidiana, **P1** veste-se de um enfoque tradicional e reducionista da concepção do ensino de leitura, reduzindo suas aulas a processos mecânicos de uso e compreensão da língua.

Na ausência de um planejamento, ou seja, de objetivos, de estratégias e de atividades para promover o letramento literário dos alunos, **P1**, como constatamos em alguns relatos e exemplos de atividades desenvolvidas em sala, desconstruiu a ideia de trabalho com a leitura literária e conseqüente promoção do letramento literário, quando reduziu essa leitura a um estudo único e exclusivo de conteúdos programáticos ligados ao uso da língua e exercícios vazios de compreensão.

Compreendemos que tais estratégias propostas por **P1**, de uma leitura que não aguça a imaginação dos alunos, não consegue fomentar a criatividade, nem o senso crítico deles, denota o que se conhece como: o fenômeno da ‘escolarização da literatura’ que Soares (2001) argumenta como característico da escola no trabalho com a leitura literária. Cosson (2014, p.112) também se refere ao enfoque em atrelar ao texto literário os conteúdos programáticos: “uma excessiva pedagogização da atividade. É o que acontece quando se busca ‘civilizar’ a criança por meio do conteúdo das histórias”, revelando, dessa forma, o desconhecimento da necessidade de interação que deve haver entre leitor e texto.

Concluimos, depois de todos os fatos descritos anteriormente, que **P1** na elaboração de ‘pseudo planejamento’³² não fomentou ações que desenvolvesse o letramento literário dos alunos, apesar de demonstrar em seu discurso que compreendia a importância da literatura infantil, da leitura literária e da interação que deve existir entre leitor e texto, e que, esse texto precisa ter significado para o contexto sociocultural dos educandos. Dessa forma, estar expresso tanto essa importância como as ações que conduzam e esse letramento literário não nos moldes descritos pelas ações de **P1**, mas sim pelo compromisso da realização de um planejamento que denote reflexão da práxis e compromisso com o desenvolvimento sócio crítico, cognitivo do aluno.

Optamos por estabelecer uma análise dos sujeitos da pesquisa separadamente. Assim, vimos a análise do planejamento de **P1** e, a partir de agora, passaremos a análise do planejamento de **P2**, buscando focar como ocorria esse planejamento e como ele conduzia ao letramento literário dos alunos na sala de aula. A análise do planejamento de **P2** também seguiu os mesmos critérios de **P1**, no entanto, diferentemente de **P1**, a **P2** disponibilizou, formalmente, seus planos de aula para que se processasse a análise documental deles.

O caderno de planejamento de **P2** apresenta, inicialmente, todos os informes referentes ao ano letivo de 2014 como: calendário letivo da escola, horários de planejamento e formação de professores, as Expectativas de Aprendizagem para o 2º ano do Ensino Fundamental, as orientações para análise da escrita dos alunos, as avaliações mensais de leitura e escrita dos alunos e o plano semanal dos conteúdos e atividades realizadas em sala de aula.

³² Essa expressão foi utilizada porque não tivemos acesso aos planos de aula de **P1** e não observamos em nenhum dos encontros de observação das aulas, a realização desse planejamento. Utilizamos como referencial para o acompanhamento desse planejamento a agenda diária que era escrita na lousa para os alunos.

Ao analisarmos os planos de aula (cf. anexo1) e a entrevista de **P2** acerca do planejamento pedagógico, verificamos que a professora reconhece a importância de promover a realização de ações leitoras que conduzam ao letramento literário dos alunos. Porém, ao analisarmos o registro do planejamento pedagógico dessas ações, evidenciamos uma concepção de planejamento pedagógico como algo sintético, situado em tópicos e sem a preocupação com a descrição dos objetivos e das metodologias para se atingir esses objetivos.

O planejamento dá sentido à ação e quando este se apresenta desarticulado, ou impreciso tem-se a impressão de que a prática pedagógica toda está desarticulada, ou, pelo menos, imprecisa. Sobre essa proposição, Passo (2006) esclarece que:

No caso do ensino, planejar envolve decidir sobre o quê e o como ensinar, com base nas concepções do por que e do para quê ensinar. Não são, portanto, decisões meramente técnicas, uma vez que envolvem escolhas, interesses e fundamenta-se em valores.” (PASSOS, 2006, p. s/n)

Verificando o planejamento anual das atividades diárias desenvolvidas por **P2**, pontuamos 13 atividades de leitura literária ao longo de todo ano letivo. Essas atividades foram distribuídas entre, leitura livre (ciranda dos livros, cantinho da leitura e roda de leitura em sala), leitura das fábulas da coletânea distribuída pela Editora SEFE, semana literária na escola, leitura e contação de histórias realizada pela professora e visitas à biblioteca para empréstimo de livros.

As observações das aulas e a entrevista suscitaram outra postura apresentada por **P2**, bem diferente do que estava descrito no seu plano de aulas. Postura essa que refletia uma preocupação e um protagonismo voltado para iniciativas de promoção de momentos de leitura literária, que não pareceram tão presentes em seus planos de aula.

O relato de **P2** reflete a relação entre leitura e interação, leitura e ativação de conhecimentos prévios, leitura e reflexão, leitura e construção de sentidos. O depoimento de **P2** sinaliza à necessidade de disponibilizar para os alunos um determinado gênero literário e a importância de registrar essa percepção no planejamento para se atingir esse fim. Além disso, encontramos subjacente a concepção de que leitura é um ato dinâmico e interativo e como prática social precisa adequar-se e expandir-se sobre um grupo. Sobre essa concepção **P2** faz o seguinte comentário:

P2- A partir desse contato com a leitura por meio da literatura infantil, esse panorama foi mudando. Foi um trabalho de estímulo à leitura e

aproximação com a literatura infantil. Os alunos hoje conhecem variados gêneros literários, exercem sua crítica diante de uma leitura, tem autonomia na escola do que querem ler, sabem inferir informações e tecer sua compreensão diante de uma leitura.

Porém, no registro do seu planejamento, **P2** não concebe com clareza essas concepções evidenciadas.

P2- O planejamento é o momento de pensar na escolha das histórias, na situação de aprendizagem que será criada ao ler ou contar aquela história.

P2- As histórias trazem essa aproximação, as crianças conseguem se identificar dentro de uma situação e oralizar. Quando eu escolho uma história para ler para eles, primeiramente me pergunto se seria interessante, depois busco histórias que falem um pouco a experiência de mundo deles e depois deixo a imaginação fluir e o encantamento aparecer, porque as histórias também devem ser encantadoras.

Percebemos, no discurso de **P2**, a preocupação relatada de proporcionar momentos de leitura como um ato social, reflexivo e interativo entre os alunos. Kleiman (2013) enfatiza essa preocupação dizendo que:

Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. Isto não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. (KLEIMAN, 2013, p. 11/12)

Com base na autora, passaremos a refletir sobre o que disse **P2** acerca da importância de se planejar as situações de leitura desenvolvidas em sala. No seu discurso, verificamos subjacente a concepção interacionista de leitura, na qual os sujeitos se apresentam num constante diálogo sobre suas práticas e vivências leitoras. Além disso, emerge a preocupação em envolver os sujeitos aprendizes em situações de dinamicidade da leitura, provocando autonomia e variedade das situações de interação com a língua. Sobre esses aspectos descritos anteriormente **P2** relata:

P2- Esse momento precisa ser direcionado, porém com cautela para não “pedagogizar” demais a literatura infantil a ponto de torná-la sacral. Por que a literatura tem aspectos que devem ser levados em consideração como a arte, a sensibilização, o caráter imaginário. Quando transformamos em algo pedagógico demais, a gente limita

essa visão. A gente se preocupa com o objetivo pedagógico, mas tem a preocupação também de deixar a criança livre nas suas escolhas, no seu interesse, na curiosidade leitora de cada um.

P2- Acho importante trabalhar com as crianças a função social da leitura, frequentar uma biblioteca, respeitar o momento da escolha do outro, o ponto de vista do outro na escolha por um determinado gênero literário. Conhecer as mais variadas manifestações da literatura.

Ainda em relação ao planejamento, **P2** afirma que se preocupa em planejar com foco na promoção da autonomia e da compreensão dos alunos e, por isso, propõe situações diversificadas de leitura cuja preocupação seja a aprendizagem significativa dos alunos.

P2 - A minha referência é a necessidade do grupo. Por exemplo, se durante a semana vou abordar um conteúdo que eu vejo que uma história iria expandir a compreensão deles, já ponho como referência no meu planejamento e começo a estabelecer parâmetros de abordagem desse determinado assunto.

Porém, na análise do plano em si, como mostra a figura a seguir, essa preocupação não aparece nos registros.

Figura 1. Plano semanal de P2³³

DIA	DISC	ANO	HORÁRIO	ATIVIDADE EM SALA	OBJETIVOS/COMPETÊNCIAS	RECURSOS PEDAGÓGICOS	CONTEÚDO	AValiação
19/09	LING.		1º TEMPO	Agenda, calendário, ajudante do dia e tarefa de casa. Atividades diferenciadas da semana literária				
Sexta-feira	semana literária		2º TEMPO	Apresentação da vida e obra dos poetas: Vinicius de Moraes, Cecília Meireles e Tatiana Belink				
TAREFA DE CASA:				MATERIAL:				

Fonte: caderno de planejamento de **P2**

Dia	Disc.	Ano	Horário	Atividade em sala	Objetivos/competências	Recursos pedagógicos	Conteúdos	Avaliação
19/09 Sexta-feira	Ling.		1º tempo	Atividade em sala Agenda, calendário, ajudante do dia; Tarefa de casa: atividades diferenciadas da semana literária;				
			2º tempo	Apresentação da vida e obra dos poetas: Vinicius de Moraes, Cecília Meireles e Tatiana Belink.				

³³ Devido ao preenchimento do plano de P2 estar a lápis, optou-se por realizar a transcrição desse plano numa tabela construída pela pesquisadora para facilitar a leitura dos itens descritos no plano.

Observamos um preenchimento burocrático de tópicos relativos às ações. Essas, por sua vez, sem objetivo definido de fomentar a leitura de caráter reflexivo, social e interativo. Trata-se simplesmente de preencher de qualquer modo um papel que conste o registro de planejamento, não importando a finalidade. Para Vasconcelos (2010, p.11) é uma mera burocracia “O que se percebe, no entanto, é que frequentemente estas práticas são feitas quase que mecanicamente, cumprindo prazos e rituais formais, vazias de sentido. É muito comum o professor considerar tudo isto como mais uma burocracia”.

Um dos objetivos da pesquisa em relação à análise do planejamento das professoras sujeitos dessa pesquisa era analisar de que modo o planejamento das professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Fortaleza contemplava a promoção do letramento literário dos alunos. Esclarecendo como afirma Paiva (2009, p.109), “A escolha dos livros de literatura deve corresponder aos objetivos de leitura que conduzam ao letramento literário, que favoreça a ampliação de gêneros e a diversidade temática na interação ficcional e poética”.

Esse caráter descrito por Paiva (2009) foi muito bem representado pelo relato de **P2** quando se referiu à preparação e à execução da amostra literária promovida pela escola em parceria com os alunos.

P2- Nossa turma ficou com o tema poesia e assim as crianças mergulharam na temática. Foi um grupo que deu um retorno muito positivo em relação a esse trabalho literário proposto. Eles mesmos solicitavam as histórias, pesquisavam, viam na biblioteca e pediam pra eu contar, ou pra eles mesmos contarem aos outros.

Analisando essa postura relatada por **P2** de fomentar nos alunos o protagonismo na escolha das obras literárias para ler e de suscitar conhecimentos que eles terão com a leitura dessas obras, demonstra uma postura comprometida com a formação do aluno leitor. Mas, ao mesmo tempo, suscita a crítica da mera pontualização dessas ações leitoras no planejamento, esquecendo-se de aprofundar-se no detalhamento dessas ações. Sobre esse papel mediador do professor em antecipar e prever ações que fomentem a leitura literária, Paiva (2009, p.113) ressalta que:

A escolha dos modos de ler reforça o importante papel do professor. Ao levar um livro literário para a sala de aula, ele deve antes procurar conhecê-lo, para planejar um trabalho a ser realizado que corresponda ao nível e expectativas dos alunos. (PAIVA, 2009, p. 113)

Segundo Colomer (2007), a formação do leitor, principalmente o literário, tem como objetivo formar os alunos como cidadãos da cultura escrita e esse objetivo deve ser um dos principais defendidos pela escola.

Para que de fato aconteça a formação de leitores nas escolas, é preciso, antes de tudo, que a leitura tenha um caráter dialógico, interativo e dinâmico, ou seja, que as situações de leitura nas quais o aluno leitor se submeta, possa trazer para sua formação um caráter social que o faça sentir-se parte dessa construção dialógica.

A **P2**, nas suas ações práticas em sala de aula e no discurso de seus relatos de entrevista, revelou uma postura compromissada e atuante na promoção de ações que envolvem a leitura literária e a formação de leitores, proporcionando a seus alunos momentos diversificados de contato com a literatura infantil, promovendo, dessa maneira o letramento literário dos alunos. Porém, descuidava-se no registro dessas ações leitoras de promoção do letramento literário dos alunos. A **P2** faz uso, no seu planejamento, de registros sob a forma de tópicos. Sem um debruçar-se sobre os itens que corroboram para um planejamento que atenda às necessidades do fazer pedagógico.

Enquanto **P1** apresenta como forma de registro uma agenda diária e proporciona em suas aulas ações leitoras pautadas em uma concepção tradicional de leitura que enfoca quase que exclusivamente a leitura e o estudo didático da língua e de aspectos gramaticais, a **P2**, apesar de apresentar um planejamento desarticulado com a prática, sob o ponto de vista da ausência de um tratamento rigoroso e necessário à construção desse documento norteador da prática, desenvolve em suas ações cotidianas o fomento à leitura literária e à construção do letramento literário dos alunos. A **P2** demonstrava uma postura dinâmica, interativa e preocupada com a formação de leitores proativos e autônomos, conhecedores da língua e de seus usos sociais.

5.1.1 O Planejamento pedagógico e a proposta do eixo de formação do leitor do PAIC: a promoção do letramento literário dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental

Dando continuidade à análise dos planejamentos das professoras e contemplando o objetivo específico da pesquisa que se propõe a analisar de que modo o planejamento das professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Fortaleza contemplava a promoção do letramento literário dos alunos, buscaremos, agora, analisar como

a leitura literária está contemplada nos planos de aula das professoras participantes da pesquisa³⁴.

A dinamização da leitura é o foco central do eixo de Formação do leitor do PAIC. O programa defende que para formar leitores, é imprescindível a adoção de estratégias de fomento da leitura, de diversificação dos acervos literários, além da preparação dos professores que mediarão o processo de interação entre leitor/livro e outros portadores de textos.

Machado (2009) ressalta que a tomada de consciência do professor deve inserir-se nessa busca de dinamizar e promover práticas de leitura, principalmente a literária, de modo a conquistar esse leitor e envolvê-lo em práticas que realmente sejam significativas e que não configurem como um ato mecânico da leitura. A autora destaca que: “Tentar criar gosto pela leitura, nos outros, por meio de um sistema de forçar a ler só para fazer prova, é uma maneira infalível de inocular o horror a livro em qualquer um” (MACHADO, 2009a, p.15). Ainda nas palavras de Machado (2009b, p. 21), “Instala-se nesse contexto de encontro leitor/livro uma troca interativa, um jogo sedutor”.

Com base no que defende a autora citada, compreendemos as atividades de leitura como sendo um mergulho intenso no imaginário infantil, uma busca por leituras que agucem a mente das crianças, uma caçada à descoberta pelo prazer em ler um bom livro, construindo, assim, o universo leitor das crianças.

A proposta do PAIC, cujas ações estão fundamentadas na criação e utilização dos cantinhos de leitura existentes nas salas de aula, busca também o fomento de ações leitoras que envolvam os livros de literatura infantil. A meta proposta pelo eixo de formação do leitor é fazer com que cada criança leia, pelo menos, cinco títulos de literatura infantil por ano.

Com base nessa meta, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza- SME resolveu expandir, no ano de 2014, esses cinco títulos previstos pelo eixo de formação do leitor do PAIC, para trinta títulos de literatura infantil. Esses livros serão lidos pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a SME sugere que as escolas promovam e dinamizem projetos de leitura literária na escola e nas salas de aula.

³⁴No caso de **P1** essa análise será com base na agenda diária escrita pela professora na lousa, visto que ela não disponibilizou seus planos de aula para análise.

Por meio da análise dessa proposta e de seus objetivos para a formação de leitores, observamos e analisamos o momento do planejamento e os planos de aula de **P2** e, como já mencionado, devido ao não acesso aos planos de aula de **P1**, foram, apenas, observados o momento do planejamento e os registros da agenda diária escrita na lousa, além das observações, na sala de aula e da condução das atividades envolvendo a leitura literária.

Diferentemente do subitem anterior, faremos uma análise comparativa direta entre **P1** e **P2**, destacando os pontos de convergência, se assim existirem, e os pontos de divergências conforme aparecerem na análise dos documentos de registro, das observações e da entrevista.

Primeiramente, com relação à criação dos cantinhos de leitura nas salas de aula, as duas professoras dinamizaram a criação desses cantinhos, improvisando de acordo com a realidade de cada escola a disposição dos livros em estantes, baús, prateleiras, caixas entre outros suportes para organizar os livros.

A meta de estímulo à leitura do acervo literário presente nesses cantinhos, diferenciou-se entre as professoras participantes da pesquisa. A **P1** realizava essa leitura em momentos intercalados entre uma atividade e outra, ou seja, no início da aula enquanto os alunos copiavam a agenda, assim os que terminavam essa cópia se dirigiam ao cantinho de leitura e pegavam um livro para ler. Os alunos que copiavam lentamente perdiam a oportunidade de ter acesso a esse momento. Esse posicionamento é percebido no extrato da fala de **P1**.

P1-Tem alguns alunos que terminam a atividade mais rápido. Eles já vão, pegam um livro e ficam lendo. Não sou eu que digo vá ler, eles vão sozinhos, principalmente, depois que terminam a atividade.

Percebemos nesse extrato da fala de **P1** e na observação das aulas, que esse momento era conduzido de forma improvisada, ou seja, não havia, aparentemente, um debruçar-se sobre objetivos e estratégias para o trabalho com a leitura literária. Tratava-se, apenas, de uma forma de preencher o espaço para que o aluno não ficasse ocioso, sem ocupação. Nesse momento, o livro de literatura infantil funciona como um momento de preencher o tempo. Sobre esse fenômeno de reduzir a leitura literária a um passatempo sem propósito, Paiva (2005) esclarece sobre a importância desse trabalho de dinamização e mediação do trabalho pedagógico argumentando que:

[...] desde o início da escolarização, a criança tem contato com o texto literário por meio, especialmente, de materiais didáticos, e nem sempre esse contato ocorre através de uma adequada mediação. Um dos principais motivos é que as atividades

propostas não possibilitam uma aproximação literária dos alunos com os textos. (PAIVA, 2005, p. 45)

Ainda sobre o papel do professor na articulação das práticas de leitura com o planejamento e a escolha de materiais adequados para a condução da atividade pedagógica, Paiva complementa explicando que as práticas de letramento literário tornar-se-ão significativas se:

[...] primeiro, o professor se conhecer enquanto sujeito leitor e souber dimensionar suas práticas de leitura, especialmente a literária. Sendo assim, o seu repertório de leituras, sua capacidade de análise crítica dos textos e suas escolhas adequadas à idade e aos interesses de seus alunos já representarão um sólido e definitivo ponto de partida. (PAIVA, 2005, p.46)

Essa reflexão da autora demonstra que a atividade de leitura literária não deve ser utilizada sem um planejamento, sem uma proposição de estratégias e objetivos e, mais ainda, sem a participação de todos os envolvidos em sala de aula, inclusive o professor, visto que esse se torna o mediador central na condução desse tipo de atividade.

Ainda com relação à dinamização das atividades de leitura literária, **P2**, também utilizava, algumas vezes, a leitura literária como modo de passar o tempo, porém diferentemente de **P1**, ela dinamizava esse trabalho, e promovia rodas de leitura e o projeto ciranda do livro. Na análise do seu plano de aula percebemos essas atividades pontuadamente descritas, mas sem uma reflexão discursiva, sem objetivos traçados, sem estratégias, apenas um preenchimento burocrático do plano sob a forma tópicos. Todo delinear da atividade que precisava estar presente no plano de aula encontrava-se apenas na execução prática da atividade.

Sobre essa conduta de ambas as professoras em promover atividades sem uma aparente reflexão sobre esse procedimento, denotando uma ausência de preocupação com o desenvolvimento de condutas que conduza à aprendizagem significativa dos alunos, Libâneo (1994) refere-se quando fala sobre o processo de ensino. O autor esclarece que:

Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é por que na natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino. [...] ensino não é só transmissão de informações, mas também o meio de organizar a atividade de estudo dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 54)

Dessa forma, não basta dispormos dos materiais, senão estabelecermos objetivos claros e reais para condução de uma determinada atividade. Os cantinhos de leitura

encontram-se montados nas salas das duas professoras, porém o modo como as ações de uso desse espaço acontecem, não são expressas de forma adequada, em nenhum registro realizado pelas professoras.

Outro fato que nos chamou bastante atenção aconteceu na sala de aula de **P1**. No quadro a agenda estava escrita da seguinte forma:

Acolhida: oração e músicas

Lanche

Momento da leitura

Português no livro do PAIC: págs.: 8, 9, 10, 11, 12 e 13

Para casa: tarefa fotocopiada

O momento da leitura descrito na agenda consistia na leitura de um poema de cordel presente no livro didático dos alunos. A **P1** pediu às crianças que lessem o poema, sublinhassem o título, ao passo que realizou alguns questionamentos acerca da estrutura do texto. Quando, finalmente, fez a leitura do texto, os alunos perceberam que se tratava de um cordel e começaram a questionar a professora.

Alunos- Tia, esse texto é legal, cheio de rimas, parece que a gente tá cantando, né?

No mesmo instante, **P1** saiu da sala e retornou com uma caixa cheia de cordéis. Ela chegou com a caixa e disse:

P1- Gente, já que vocês gostaram tanto de cordel, aqui na escola temos um acervo de cordéis, vocês querem que eu leia uns?

Os alunos, imediatamente, sinalizaram positivamente ao questionamento da professora. Ela, então, iniciou a leitura de alguns cordéis. Enquanto lia, percebia que alguns cordéis não tinham a linguagem adequada à idade dos alunos, ou seja, eram para o público adulto. Desse modo, interrompia a leitura e iniciava outro cordel, até que percebeu que a maioria dos cordéis que estavam na caixa, possuía uma linguagem bem adulta.

Sobre esse cuidado em planejar as atividades que serão desenvolvidas em sala, destacamos a importância do planejamento prévio dessas atividades. Sobre planejamento prévio Paiva (2005) esclarece que:

Não se pode trabalhar com leituras que não foram previamente feitas. E, também, não se pode cobrar prazer, envolvimento com leituras que não nos provocaram tal

sentimento e com as quais não estabelecemos nenhuma relação significativa. (PAIVA, 2005, p.46)

Analisando a agenda de **P1** e observando a aula, com base na afirmação anterior de Paiva, percebemos que o momento da leitura descrito na agenda tratava-se da leitura de um poema de cordel, gênero literário tão apreciado pelos alunos, mas que em nenhum momento, anterior à leitura, foi explorado pela professora. Percebemos também o imprevisto quanto à exploração do cordel, quando **P1** se ausentou da sala porque se lembrou de que na escola havia um acervo de poemas de cordel. Assim, a professora recolheu-os e realizou a leitura, sem preparo prévio e uma adequação da temática dessas leituras às crianças. Destacamos, nesse momento, a importância de pensar e repensar a ação pedagógica, levando em conta conforme nos lembra Libâneo (1994) que:

O planejamento escolar é uma atividade que orienta a tomada de decisões da escola e dos professores em relação às situações docentes de ensino e aprendizagem, tendo em vista alcançar os melhores resultados possíveis. (LIBÂNEO, 1994, p. 226)

A organização do trabalho pedagógico perpassa as articulações e projeções realizadas durante o planejamento e só serão bem executadas se forem assim articuladas no processo de planejamento. Destacando, dessa maneira, a execução dessa importante tarefa que é o ato de planejar o trabalho docente.

Seguimos com a análise da articulação entre o planejamento de aula de **P2** e a proposta do eixo de formação do leitor do PAIC, verificamos que a professora utilizava-se da leitura literária com maior dinamicidade se comparada a **P1**. A **P2** costumava promover a roda de leitura em sala de aula como estratégia para favorecer a compreensão e a reflexão sobre a leitura realizada. A seguir, o extrato da fala de **P2** ilustrando essa preocupação em prever em seu planejamento a necessidade da escolha de histórias que façam sentido para as crianças.

P2- [...] Quando eu escolho uma história para ler para eles, primeiramente me pergunto se seria interessante, depois busco histórias que falem um pouco a experiência de mundo deles e depois deixo a imaginação fluir e o encantamento aparecer, porque as histórias também devem ser encantadoras.

No discurso de **P2** e até mesmo nas ações propostas em sala com as crianças, percebemos a coerência entre discurso e ação, porém na análise dos planos de aula, essa articulação já não se faz presente. Conforme se evidencia a seguir na observação da figura

com a descrição desse plano de aula. Como já mencionado anteriormente em nota de rodapé, os planos de aula de **P2** foram transcritos pela pesquisadora para aclarar a leitura deles.

Figura 2. Plano semanal de P2

DIA	DISC	ANO	HORÁRIO	ATIVIDADE EM SALA	OBJETIVOS/COMPETÊNCIAS	RECURSOS PEDAGÓGICOS	CONTEÚDOS	AValiação
20/11	LING		1º TEMPO	Leitura dos fábulas "O cão e o osso" leitura coletiva, continuada, exploração da compreensão e interpretação.	→ trabalhar características do gênero; → leitura: compreensão e interpretação.		Gênero textual "fábulas"	
Quinta-feira			2º TEMPO	Explorar a fábula "A lebre e a perdiz" leitura, exploração e análise do gênero (págs: 21, 22 e 23)				

TAREFA DE CASA: _____ MATERIAL: _____

Fonte: caderno de planejamento de **P2**

Dia	Disc.	Ano	Horário	Atividade em sala livro das fábulas	Objetivos/competências	Recursos pedagógicos	Conteúdos	Avaliação
20/11 quinta-feira	Linguagem		1º tempo	"O cão e o osso" leitura coletiva, continuada, exploração da compreensão e interpretação.	Trabalhar características do gênero; Leitura, compreensão e interpretação.		Gênero textual fábulas	
			2º tempo	Explorar a fábula "A lebre e a perdiz", leitura, exploração e análise do gênero (págs. 21, 22 e 23)				

No registro do plano de aula de **P2** apenas observamos tópicos escritos a lápis que exibem os procedimentos executados durante a aula. Ela não estabeleceu objetivos claros, não descreveu as estratégias utilizadas, não definiu metas, e não propôs a avaliação dessas ações. **P2**, simplesmente, escreveu os dados no quadro do planejamento, aparentemente, sem reflexão acerca desses registros realizados. Ressaltamos, também, a disposição desse instrumental de planejamento, tratando-se de um espaço diminuto para registro de um plano de aula.

Outro momento da aula de **P2** que nos chamou bastante atenção foi na preparação da semana literária da escola. A professora, juntamente com os alunos, estudou o gênero poesia. Em sala, **P2** proporcionou aos alunos o contato com diversos autores e suas obras. Levou-os à biblioteca, para que manuseassem os livros de poesia, analisassem as poesias, conhecessem os autores e escolhessem quem seriam os poetas que iriam representar o 2º ano. Os alunos em consenso escolheram: Vinicius de Moraes, Tatiana Belinky e Cecília Meireles. Esse trabalho foi realizado em sala e contou com a participação de todos. Observamos que a semana

literária foi um sucesso entre os alunos e a comunidade escolar. Sobre esse trabalho com os alunos, **P2** relata a seguir que:

P2- Ações maiores que envolveram toda a escola como a semana literária, eles mergulharam mesmo. Nossa turma ficou com o tema poesia e assim as crianças mergulharam na temática. Foi um grupo que deu um retorno muito positivo em relação a esse trabalho literário proposto. Eles mesmos solicitavam as histórias, pesquisavam, viam na biblioteca e pediam pra eu contar, ou pra eles mesmos contarem aos outros.

Mas, na hora de analisar as ações descritas no plano de aula, como mostra a figura a seguir, toda essa articulação se desenvolveu apenas na prática. O registro do plano sugere, apenas, tópicos elencados a lápis em um espaço minúsculo. Para uma melhor visualização, usaremos a mesma técnica anteriormente utilizada na visualização da figura 1 e 2.

Figura 3. Plano semanal de P2

DIA	DISC	ANO	HORÁRIO	ATIVIDADE EM SALA	OBJETIVOS/COMPETÊNCIAS	RECURSOS PEDAGÓGICOS	CONTEÚDO	AValiação
05/09				Roda de conversa sobre a semana literária colocar algumas poesias no centro da roda e pedir	perceber as características e função deste gênero.		Gênero textual - poesia	
Sexta-feira			2º TEMPO	criança que alguma vez realizou a leitura. Depois cada um irá escolher uma poesia para ilustrar.				

TAREFA DE CASA: Livro PNLD LING. 38 e 39 MATERIAL:

Fonte: caderno de planejamento de **P2**

Dia	Disc.	Ano	Horário	Atividade em sala	Objetivos/competências	Recursos pedagógicos	Conteúdos	Aviação
05/09 Sexta-feira			1º tempo	Roda de conversa Sobre a semana literária; colocar algumas poesias no centro da roda e solicitar que alguma	Perceber as características e função deste gênero.		Gênero textual poesia	
			2º tempo	criança realize a leitura. Depois cada um irá escolher uma poesia para ilustrar.				

TAREFA DE CASA: LIVRO PNLD LING. 38 E 39

o contexto mostrado na figura a seguir e reiterado na tabela construída pela pesquisadora percebemos, segundo Lopes (1994) que:

O planejamento do ensino tem se apresentado como desvinculado da realidade social, caracterizando-se como uma ação mecânica e burocrática do professor, pouco

contribuindo para elevar a qualidade da ação pedagógica desenvolvida no âmbito escolar. (LOPES, 1994, p. 42)

Se o plano não mostra esse direcionamento e não descreve claramente o que será executado e como será executado, dificilmente os resultados ficam nítidos para o professor e muito menos para os alunos. Compreendemos que o processo de planejamento precisa ser repensado. Desse modo, é essencial que haja articulação entre o ato de planejar e o ato de executar, senão, em algum momento, o fio condutor do conhecimento irá se perder, causando prejuízo para o entendimento desse conteúdo e, conseqüentemente, para o processo de ensino e de aprendizagem.

Após a análise da agenda diária de **P1**, a análise dos planos de aula de **P2**, além das observações das aulas de ambas as professoras, concluímos que o ato de planejar não ocorre a contento nas duas escolas participantes da pesquisa. Primeiramente, porque as duas professoras apresentam a concepção de planejamento como algo burocrático, desvinculado da prática e descartável para a ação pedagógica. O tempo de planejamento para ambas as professoras era utilizado quase que exclusivamente para preencher fichas de acompanhamento, diários de classe, preparar relatório de desempenho dos alunos e corrigir simulados. Outro ponto de convergência entre as professoras diz respeito ao planejamento ocorrer sem o acompanhamento do coordenador pedagógico, denotando, dessa forma, que o ato de planejar não se constitui de grande importância dentro das escolas pesquisadas.

Para **P1**, planejar não se constitui como um ato sistematizado, haja vista no período de observação do planejamento ela quase nunca está realizando a atividade de planejar. Enquanto **P2** realizava esse planejamento, porém de modo simplório e desvinculado da sua prática. O plano de **P2** não traz uma reflexão sobre as articulações dos elementos de planejamento, além disso, observamos o preenchimento de um documento de cunho importante como o plano de aula ser realizado a lápis e de modo extremamente resumido.

Contudo, apesar de não ter tido acesso aos planos de aula de **P1**, as observações tanto do planejamento, quanto das aulas contribuíram para que se evidenciasse uma ausência na elaboração desse planejamento. Um dos principais aspectos percebidos diz respeito às constantes improvisações por parte de **P1** que demonstraram uma completa desarticulação entre o que está proposto no eixo de formação do leitor do PAIC e as ações da professora.

Com **P2** existiu o momento do planejamento, porém a qualidade desse registro não demonstrava rigor, inferindo-se que esse registro funcionava apenas como um elencar de tópicos que retratava o planejamento como algo burocrático e desconexo de sentido.

Apesar de verificarmos essa postura em **P2**, chama atenção sua atitude em sala de aula. Diferentemente de **P1**, a **P2** apresenta um discurso em consonância com a sua prática, porém no registro do planejamento das ações leitoras, percebemos que **P2** apenas escreveu tópicos a lápis, sem remeter a qualquer reflexão acerca das ações propostas e sua articulação com a proposta do eixo de formação do leitor do PAIC.

As professoras têm consciência do papel delas na promoção de ações leitoras e no letramento literário dos alunos, elas reconhecem a importância do planejamento para a condução efetiva da prática pedagógica. No entanto, elas demonstram não se implicar com os registros de suas aulas, muitas vezes apenas elencam tópicos, desarticulados da prática, reduzindo um momento tão significativo como o planejar de uma aula a um registro simplista e sem sentido.

A análise do planejamento de **P2** e da agenda diária de **P1** teve o propósito de verificar de que modo o planejamento das professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Fortaleza contemplava a promoção do letramento literário dos alunos. Concluímos que esse planejamento precisa, urgentemente, ser acompanhado pelo coordenador pedagógico. É necessário também que o tempo de planejamento seja utilizado para planejar o tempo pedagógico em sala de aula. Constatamos que as intervenções devam ser pensadas e registradas nesse plano; para que ele deixe de representar apenas um apanhado de registros desconexos com a prática cotidiana. Constatamos, também, a inexistência de articulação dos planos com os documentos legais que regem os ensinos municipal, estadual e nacional.

Finalmente, a promoção do letramento literário, premissa defendida e objeto de investigação desse estudo, não aparece descrita e articulada com a prática cotidiana na concepção do planejamento das professoras. Em **P1**, simplesmente, pela quase total ausência do hábito de planejar e registrar esse planejamento e, em **P2** pela síntese exacerbada na descrição das ações desse planejamento.

Ambas as professoras pensam a leitura literária e a utilizam em suas práticas, porém o registro e o modo como se articulam os elementos que constituem essa prática não se

apresentam no planejamento dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa. Ressaltamos, também, que a articulação entre o planejamento e os documentos oficiais que regem o ensino municipal, Diretrizes Curriculares, Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Município (SME) e a Proposta Curricular do PAIC para formação de leitores, não se apresenta nesse planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler é um processo dinâmico e interativo que denota transitar de saberes e troca de experiências. O leitor não compreende só o que se manifesta perante seus olhos, mas também o que se esconde a eles, num jogo perspicaz de busca por sentidos. O leitor também lê nas entrelinhas, para além do que os olhos podem ver. Essa materialização da leitura dá sentido ao ato de ler, quando ele representa sentido para o leitor. A leitura nesse sentido transpassa a ideia de decodificar, apenas, o sistema notacional e invade a construção significativa de busca de sentidos que uma leitura significativa pode trazer.

Enquanto instrumento de poder, a língua e sua apreensão por parte dos usuários, segrega, divide os que a domina (dominadores), dos que, ainda, não conseguem fazer uso dela com proficiência (dominados). Dessa forma, se instala a ideia de analfabetos e alfabetizados, letrados e iletrados. Enquanto ato social, a leitura agrega os sujeitos, busca entendimento para as mais diversas situações em que a língua pode se manifestar, demonstrando, assim, seu papel multifacetado, haja vista as multífaces da sociedade em que vive esse sujeito que se utiliza dessa língua. Língua aqui é vista como instrumento de interação social, de construção de sentidos e significados para a vida em sociedade.

Na sala de aula a leitura transforma-se num processo ainda mais complexo, díspar e, muitas vezes, inalcançável. A realidade convertida em números, nos mostra que nossas práticas estão, ainda, carregadas de preceitos mecanicistas que enxerga a língua não como um instrumento de uso coletivo, interativo, experimental e dialógico, mas sim como um sistema de códigos que precisa, apenas, ser decifrado para que a mensagem possa ser lida. Não importa o sentido daquela mensagem, o que ela significa para o leitor aluno/cidadão; de que forma os sujeitos podem utilizar essa mensagem para promover o bem coletivo, ou enxergar a vida em sociedade, compartilhando conhecimentos.

Refletindo, historicamente, sobre a leitura e as políticas públicas de incentivo a formação de leitores no Brasil, percebe-se que o nosso país tem deixado em segundo plano essas políticas de incentivo e dinamização à formação de leitores, tanto é que essa discussão só entrou em pauta, efetivamente, na década de 1980, mas nunca de modo prioritário, apesar da existência de um grande número de programas e projetos propostos para dinamizar e fomentar a leitura nas nossas escolas do nosso país.

O contexto social mostra um avanço tecnológico no qual as informações chegam e saem, e mudam numa velocidade imensurável. Os sujeitos estão sempre ávidos por conhecimento, por encontrar respostas, caminhos mais rápidos e eficazes para questões de ordem política, social, tecnológica e comunicacional.

No entanto, nos deparamos com questões ainda recorrentes como, por exemplo, compreender por que, diante de tanta tecnologia e avanços econômicos e tecnológicos, ainda nos preocupamos com questões sobre desenvolvimento de leitura e escrita nas escolas do nosso país? Tecnicamente falando, apresentamos avanços significativos no uso social da comunicação, já com outras ferramentas como uso social da leitura e sua disseminação entre os sujeitos, ainda caminhamos a passos moderados e, até certo modo, desarticulados.

É urgente refletirmos e nos questionarmos se adianta ter um desenvolvimento tecnológico, transpor barreiras geográficas e virtuais, aumentar o poder de comunicação entre as sociedades e o mundo, e, ainda, ter questões tão elementares como aquisição da leitura e da escrita para resolver?

Como um país pode investir em tecnologia de ponta se, nas escolas públicas, o índice de proficiência leitora entre crianças e adolescentes ainda é tão desconexo que compromete a qualidade dessa alfabetização?

Na presente pesquisa buscamos conhecer e analisar as concepções e as práticas de leitura e leitura literária, apresentadas por duas professoras da rede pública municipal de ensino e suas contribuições para o letramento literário dos alunos. Procuramos analisar as teorias que embasaram as concepções identificadas no cotidiano das professoras. A partir desses conceitos teóricos e da abordagem metodológica utilizada, destacamos alguns resultados e proposições.

A pesquisa nos mostrou também qual a concepção de leitura que as professoras apresentam nas suas práticas de leitura literária e de que forma essas práticas se refletem na condução, nos objetivos e nos resultados obtido pelos alunos, principalmente, no que diz respeito ao letramento literário deles.

Na análise das concepções das professoras sobre as práticas pedagógicas de leitura literária, verificamos a presença de pontos divergentes entre as duas professoras sujeitos deste estudo. Por um lado, a **P1**, que demonstra no seu discurso, uma alternância de concepção de

leitura entre tradicional e interacionista. Por vezes, a prática de **P1** contradiz seu discurso interacionista. Por outro lado, **P2** que demonstra coerência entre o discurso e a prática se pautando na concepção interacionista e sociopisicolinguística de leitura.

Verificamos que **P1** centra sua prática, na maioria das vezes, em modelos de atividades que se alinham as que são exigidas pela avaliação externa proposta pelo Programa de alfabetização na Idade Certa- PAIC, intitulada SPAECE-ALFA. A ênfase nessas atividades interfere em sua prática leitora com as crianças. Desse modo, suas propostas de leitura, na maioria das vezes, inibe a leitura por prazer, a leitura fantástica que suscita o fruir da imaginação e a construção de uma linguagem mais voltada aos aspectos lúdicos.

Observamos ainda que o foco das propostas de atividades de **P1** se vinculava à aquisição de estratégias de decodificação do sistema notacional, sugerindo uma ‘didatização da leitura literária’, sem demonstrar reflexão acerca do uso desse sistema seja de modo individual, seja em conjunto com outros indivíduos socialmente. Quanto à prática de leitura literária, **P1** quando a utiliza, faz como forma de passatempo, sem a preocupação de promover a articulação entre literatura e cotidiano.

Na análise da entrevista de **P1** e nas observações de suas aulas, percebemos que a professora profere um discurso que se alterna e não condiz com sua prática cotidiana. Em sala de aula, suas atividades e seu trabalho com a alfabetização e a leitura literária são, marcadamente, mecanicistas. Ela enfatiza as famílias silábicas, preocupa-se com a decodificação pura e simplesmente e enfatiza as avaliações que medem e classificam os alunos por níveis. Para **P1**, um livro alfabetizador é aquele que trabalha as famílias silábicas, cujo enfoque de estudo da língua é feito de modo fragmentado e descontextualizado da realidade dos educandos.

No que diz respeito a **P2**, observamos uma harmonia entre suas concepções de leitura e as práticas de leitura literária desempenhada por ela em sala de aula. A **P2** utiliza uma concepção de leitura interacionista e práticas de leitura literária que fomentam a leitura prazerosa, demonstrando preocupação com os conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Além disso, utiliza a literatura infantil nas suas práticas leitoras e estimula o protagonismo leitor das crianças, envolvendo-as em situações de estudo da língua como

elemento de uso social, dinâmico e reflexivo. Apesar do caráter interacionista demonstrado em suas práticas de leitura, **P2**, assim como **P1**, ainda prende-se as avaliações externas e, algumas vezes, deixa-se levar pelos apelos vazios propostos por essas avaliações que, na maioria das vezes, enxerga apenas a classificação das crianças em níveis, sem a preocupação real com o ensino e a aprendizagem de qualidade.

Identificamos também que, nas escolas pesquisadas, o planejamento é um ponto frágil no processo de ensino e de aprendizagem. Ele não acontece a contento e, quando acontece, sua elaboração não designa um ato pedagógico, um ato reflexivo, ou um momento de avaliar as proposições elencadas. Planeja-se, quando isso acontece, simplesmente para preencher, de forma descompromissada, um calhamaço de papéis distribuídos em quadriculos onde mal se consegue escrever uma palavra. Não existe rigor no seu preenchimento, pode ser a lápis, a caneta, legível, ilegível. Enfim, verificamos que se trata de uma maneira burocratizada e descompromissada de conduzir o processo pedagógico.

Outro ponto de discussão, ainda na análise dos resultados acerca do planejamento, diz respeito ao acompanhamento desse momento dentro da escola. Na nossa experiência cotidiana observamos que, alguns professores, por desconhecimento, ou por falta de compromisso mesmo, não sabem como elaborar um plano de aula, quais elementos que o constitui, sua flexibilidade, seu rigor metodológico e sua importância dentro do processo educativo. Dessa forma, a presença de um acompanhamento é imprescindível e urgente.

Nesta pesquisa, verificamos um total abandono desse acompanhamento por parte dos coordenadores pedagógicos, ao ponto de um dos sujeitos da pesquisa (**P1**) alegar que não disponibilizaria seus planos de aula por não tê-los feito, durante o ano letivo, e, segundo a professora, a coordenadora estava ciente desse problema.

Diante do exposto, como podemos almejar uma erradicação do analfabetismo, ou termos leitores proficientes nas nossas escolas, sujeitos críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade melhor, se na elaboração de um planejamento para sanar esses problemas e avançarmos na busca por uma educação de qualidade não está sendo realizado como deveria?

Quanto ao planejamento de **P2**, apesar de não registrar de modo detalhado a proposta de leitura literária, verificamos que na sua prática cotidiana prevalece a intenção da professora

em promover o desenvolvimento do letramento literário, a partir das atividades significativas e diversificadas que fomentam o prazer pela leitura. Já **P1**, seus registros e sua agenda diária não acenam para a preocupação em promover o letramento literário, e sua prática é permeada pela preocupação com a língua escrita com ênfase nos aspectos normativos.

Apesar dos problemas apontados na pesquisa, entendemos que se faz urgente uma mudança de postura nas escolas e nos profissionais que atuam nelas, principalmente, na proposição de ações que fomentem a leitura literária nas salas de aula. Percebemos que há presença de um material rico e diversificado (acervo do PAIC, acervo do PNBE/PNAIC, coleções de editoras, entre outros). No entanto, observamos que é urgente a mudança de postura dos responsáveis pelo ensino. Precisamos ressignificar algumas posturas enraizadas em práticas descaracterizadas, tradicionais e descompromissadas com a educação de qualidade e propagar ações que temos a consciência de sua viabilidade nas instituições escolares.

Precisamos nos comprometer com uma educação de qualidade, precisamos oferecer as crianças oportunidade de experimentar a leitura que promova o fruir do imaginário, o deleite, a aventura e a fantasia, elementos tão presentes no cotidiano infantil e que diferenciam o mundo adulto, do faz de conta das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliana Guimarães. **O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido.** 01/02/2011, 137f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales.** 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BERENBLUM, Andréa. **Por uma política de formação de leitores / elaboração Andréa Berenblum, Jane Paiva.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da Pesquisa: monografia, dissertação e tese.** São Paulo: Atlas, 2004.

BONA, Elisa Maria Dalla. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** 01/02/2012, 312f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF: DOU, 2008b.

_____. **Lei n.º 12.244 de 25 de maio de 2010:** Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, Brasília: DF. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, 25/05/2010, seção 1, p. 3.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do Trabalho Pedagógico/ Caderno 01/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** – Brasília: MEC, SEB, 2014. 72 p.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa- 1º ao 5º ano – Estado do Ceará.** Fortaleza: SEDUC, 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará** Fortaleza: SEDUC, 2012.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos)

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU.** São Paulo: Scipione, 1998. (Pensamento e Ação no Magistério)

CHARTIER, A. M. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHIARETTO, Marcelo. **A leitura literária diante da visão moderna de progresso** In: **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro / Organização Aparecida Paiva [et al.].** Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/ FaE/UFMG, 2007.

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

_____. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo.** Barueri, SP: Manole: 2010.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** [tradução Laura Sandroni]. São Paulo: Global, 2007.

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

_____. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

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.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de e GOMES, Adriana L. Limaverde. **A emergência da leitura e da escrita e alunos com deficiência mental.** In: GOMES, Adriana L. Limaverde. **Deficiência mental.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FORTALEZA, Secretaria Municipal de Educação- SME. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza.** Fortaleza, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** [tradução de Bruno Charles Magne]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas, SP: Pontes, 4. ed., 2011.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** Campinas, SP: Pontes, 2013.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, SP: Pontes, 2013.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LERNER, Délia. **Ler e aprender na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série formação do professor)

LOPES, Antonia Osima. **Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Repensando a didática**. Campinas: Papyrus, 1994, p. 41 a 52.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. **Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos: funções e usos da literatura infantil**. 01/04/2011, 167f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. Coleção Como eu Ensino.

PAIVA, Aparecida. **A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor**. In: **Alfabetização e Letramento na Infância**. Boletim 09, Junho/2005.

_____. [et al]. **Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades** In: **Alfabetização e letramento na sala de aula**. CASTANHEIRA, Maria Lúcia (Org). Belo Horizonte: Ceale, 2009, p. 103 a 119.

_____. **Reflexões sobre políticas públicas brasileiras de leitura**. (Coleção Didática e Prática de Ensino). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 509 a 522.

_____. [et al]. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PASSOS, Carmesita Matos Braga. **Didática: breve incursão histórica em busca da identidade**. Fortaleza, 2006. Notas de aula.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani Cesar de **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013, 275p. Disponível em: files.metodologiacientifica.com/200000005-138251575c/e-book-mtc.pdf ISBN 978-85-7717-158-3. Acesso em 02 fev. 2015.

RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças**. 20/04/2011, 373f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2011.

RUDIO, Franz Víctor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que temos, a educação que queremos**. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Secretaria Municipal de Educação – SME. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br>. Acesso em 03 de abril de 2014.

SILVA, Lílian Lopes Martin da, FERREIRA, Norma Sandra de Almeida e SCORSI, Rosalia de Ângelo. **Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca**. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 49 a 67.

SILVA, Rosita Mattos da. **As histórias da gente que cabem num livro: experiências de leitura nas aulas de literatura do primeiro ano do ensino fundamental**. 01/07/2011, 150f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, A. et al. (Org.). **A escolarização da literatura infantil: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____, Magda. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

_____. **Letramento e escolarização**. In: **Letramento no Brasil**. RIBEIRO, Vera Masagão (org.). São Paulo: Global, 2003. Pt. 2. p.89-115

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Silvana Ferreira [et al.]. **A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero Fábulas** In: SOUZA, Renata Junqueira de [et al.] (Org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 147 a 182.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento. Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 21. ed. São Paulo: Lebertad, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da, (org.) **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2001, p. 11 a 17.

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

ANEXOS

ANEXO 1

DIA	DISC	ANO	HORÁRIO	ATIVIDADE EM SALA	OBJETIVOS/COMPETÊNCIAS	RECURSOS PEDAGÓGICOS	CONTEÚDO	AValiação
03/08	MAT			Em sala colocar uma caixa com vários materiais para serem feitos alguns cartões, pedras que tenham o formato de figura e fazer uma construção alguma. Fazer o modelo de uma carta e fechada.	→ identificar e copiar as figuras planas com adventurismo. → Carta de convívio.		desenho e forma	
			2º TEMPO		conversa sobre o formato e pedir que se faça algumas formas sobre a fechada no quadro.		uma folha de papel, alguns lápis e uma fita adesiva.	
TAREFA DE CASA:				MATERIAL:				
			1º TEMPO	Apresentar o conteúdo do dia. Apresentar o texto com letras soltas, depois solicitar que alguns cartões sejam feitos os cartões com as letras e o significado de cada carta. Atividade pag: 94, 95 e 96.	→ compreender a relação oralidade-escrita, percebendo que o texto lido é representado por um conjunto de símbolos.		Oralidade e escrita	
			2º TEMPO	Na biblioteca, subir e descer as escadas e depois atividade no livro pag: 30 e 31.	→ estudo sobre os tipos de texto.		Solo	
TAREFA DE CASA: Livro de Ling. pag: 71, 72				MATERIAL:				
			2º TEMPO	Reda de convívio sobre a semana letiva. Colocar alguns pontos no centro da rede e pedir que alguns venham trabalhar a leitura. Depois cada um vai escrever uma poesia para a rede.	→ trabalhar as habilidades e funções da rede.		guia, textos - poesia	
TAREFA DE CASA: Livro de Ling. pag: 38 e 39				MATERIAL:				

DIA	DISC	ANO	HORÁRIO	ATIVIDADE EM SALA	OBJETIVOS/COMPETÊNCIAS	RECURSOS PEDAGÓGICOS	CONTEÚDO	AValiação
08/08	LING.		1º TEMPO	Apresentar o conteúdo do dia. Apresentar o texto com letras soltas. Atividade no livro de Ling. pag: 87, 88, 89 e 90.	→ identificar informações explícitas no texto exploradas em sala de aula.		→ identificação de informações implícitas (construção)	
			2º TEMPO	Repetir o plano de aula (verificar).	→ Pesquisar a biblioteca ou LIE.			
TAREFA DE CASA: Livro de Ling. pag: 87 e 88				MATERIAL:				
			1º TEMPO	Apresentar o conteúdo do dia e tarefa de casa. Apresentar o texto com letras soltas e pedir que alguns venham trabalhar a leitura. Depois cada um vai escrever uma poesia para a rede.	→ identificar seu nome grafando-o corretamente.		Nome próprio	
			2º TEMPO	Apresentar o conteúdo do dia e tarefa de casa. Apresentar o texto com letras soltas e pedir que alguns venham trabalhar a leitura. Depois cada um vai escrever uma poesia para a rede.	montar o nome utilizando as letras móveis e atividade no livro de Ling. pag: 91.			
TAREFA DE CASA:				MATERIAL:				
			1º TEMPO	Reda letiva com o plano de aula.	Trabalho com gravura, canções, textos, computadores, vídeo, áudio, etc.			
			2º TEMPO	Repetir o plano de aula (verificar).	→ construção de uma agenda.			
TAREFA DE CASA:				MATERIAL:				

ANEXO 2

Cronograma da Semana Literária da Escola de p2

- DISTRIBUIÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS POR SÉRIE:

SÉRIE	GÊNERO TEXTUAL
INFANTIL V	Textos Literários: Cantigas e Fábulas
1º ANO	Textos Literários: Parlendas
	Texto Instrucional: Listas
2º ANO	Textos Literários: Quadrinhas e poesias Escritores: Vinicius de Moraes; Cecília Meireles; Tatiana Belinky
3º ANO	Textos Epistolares: Bilhete/ Carta
	Textos Instrucionais: Receita
4º ANO	Texto Informativo: Entrevista
	Texto Publicitário: Anúncio
5º ANO	Textos Informativos: Notícias e Biografia Rubem Alves; Ariano Suassuna; João Ubaldo Ribeiro.
6º ANO	Manhã: Fábulas / quadrinho
	Tarde: Humorístico / publicidade
7º ANO	Manhã: Cordel / jornalístico
	Tarde: Fábulas
8º ANO	Manhã: Teatro
	Tarde: Poemas / músicas

- CULMINÂNCIA:

Apresentações na acolhida;

Exposições nas salas e fora das salas para visitação e apreciação das outras turmas;

MANHÃ:	TARDE:
7h00min às 8h40min – Exposições com visitação.	13h00min às 14h40min– Apresentações na quadra
8h40min às 9h00min – Recreio	14h40min às 15h00min- Recreio
9h00min às 11h00min – Apresentações na quadra	15h00min às 17h00min – Exposições com visitação

• **SUGESTÕES PARA AS APRESENTAÇÕES NA CULMINÂNCIA DA SEMANA LITERÁRIA 2014:**

SÉRIE	SUGESTÕES
INFANTIL V	Dramatização de uma fábula caracterizada Apresentação de uma cantiga de roda caracterizada
1º ANO	Recital de Parlendas Jogral com lista de frutas, ...
2º ANO	Dramatização de uma poesia Recital de poesias
3º ANO	Caderno ou álbum de receitas reais ou criadas pelos alunos Cartaz com bilhetes e cartas
4º ANO	Entrevista engraçada: Coisas dos anos 80 Anúncio cômico
5º ANO	-Leitura de uma biografia citando principais obras do escritor: Rubem Alves, Ariano Suassuna ou João Ubaldo Ribeiro. -Dramatização fazendo a releitura do Jornal Nacional apresentando as notícias da semana literária na escola dentre outras, usando a vinheta de abertura do Jornal Nacional.
6º ANO	História em quadrinho inventada pela turma. Recitar uma poesia : Fazer uma paródia
7º ANO	Dramatização
8º ANO	Dramatização.

ANEXO 3

LISTA DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL DA COLEÇÃO PROSA E POESIA DO ÚLTIMO CONCURSO LITERÁRIO REALIZADO NO ANO DE 2014.

CATEGORIA I

AUTOR (A)	TÍTULO
ANTONIO CRISÓSTOMO DAMASCENO	FILHO O SONHO DO MAR
FABIANA RIBEIRO DOS SANTOS	A JOANINHA VAIDOSA
GILDA MARIA LEITE	A GOTINHA LOLA
ITALO JAMIL DE MELO CASTELAR	UMA HISTÓRIA RÁPIDA DEMAIS
MARIA ELISABETE VIANA DA SILVA	QUEM JÁ VIU?
POLYANNE JOMASI	A MERCEARIA DA DONA JOANA
GELÇA MARIA DE ALENCAR	O JOGO DA BICHARADA
IDSON MIRANDA MONTEIRO	UM POEMA SEM PÉ NEM CABEÇA
JORGE DE SENA LIMA	O PAPAGAIO E A VOVOZINHA
MARIA NEOMALY CAVALCANTE DE ALMEIDA RAULINO	UMA BRINCADEIRA, VÁRIAS CRIAÇÕES
NIÉLIA MARIA PEREIRA RIBEIRO	UM PÉ DE QUÊ?
VANUZA MARIA GONÇALVES DE AMORIM	O SACO

CATEGORIA II

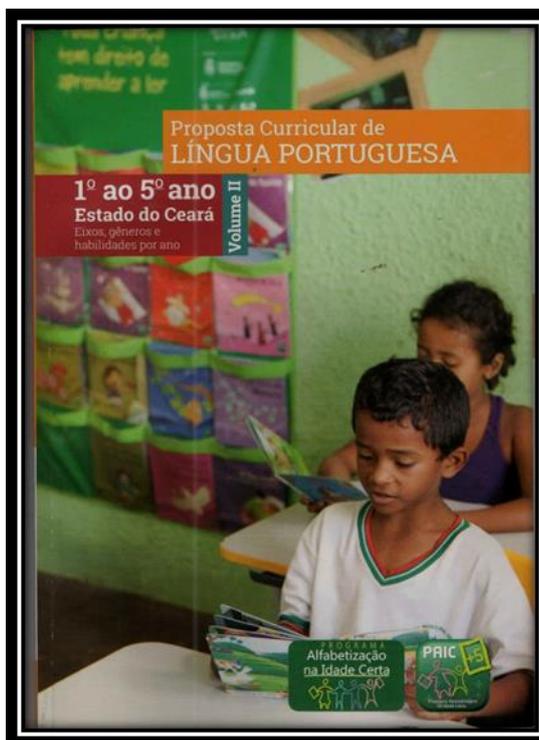
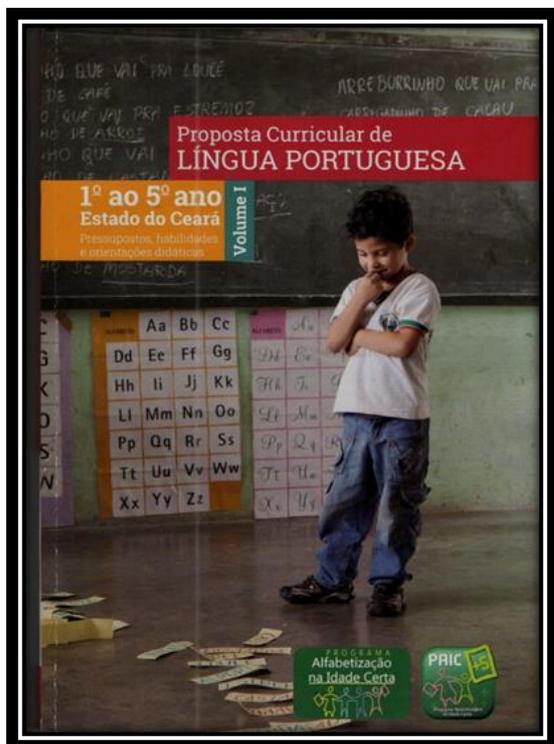
AUTOR (A)	TÍTULO
CLÁUDIA SOARES CUNHA	OS PORQUÊS DA PIPOCA
HENRIQUE DÍDIMO VIEIRA MAIA	PAI, DE ONDE EU VIM?
KARINE NASCIMENTO PORTELA	NINO E O TEMPO
MARIA CÉLIDA DA SILVEIRA	O MISTÉRIO DO PATO PERDIDO
MARIA DAS GRAÇAS FERREIRA DE OLIVEIRA	MISCELÂNEA DE BICHOS
MAYARA UCHÔA	NO MUNDO DAS NUVENS
CARLIANE SILVA DE PAULA	A ARRAIA QUE VIROU PIPA
CRISTIANE BEZERRA DE SOUSA	FESTA NA CAATINGA
IUSTA CAMINHA	SINAL DE CHUVA
LUCIANA COSTA DE VASCONCELOS	O SEGREDO DE JOÃOZINHO
MÁRIO CÉSAR FERNANDES	O GALINHO NICO E O GALINHEIRO ASSOMBRADO
ROBERTA CARNEIRO DE LIMA	OS MÚSICOS DA FAZENDINHA

CATEGORIA III

AUTOR (A)	TÍTULO
ANA ROSA DIAS BORGES	A COVA DA NEGRA
HELTON ALEXANDRE PEREIRA ALENCAR	A VOZ QUE LÊ PARA MIM
JÂNIO FLORÊNCIO DA SILVA	O GRILO, A CIGARRA E O PIOLHO
KLAUDIANA VIANA TORRES	A FERA E A FLOR AMARELA
MARIA JOSILENE JUSTINO	CORREIA DRAGÃO, MENINO DO MAR
ROSA MARIA DE SOUSA	JACI, A FILHA DA LUA
ANA RITA RIOS PONTE	SERÁ QUE VAI CHOVER, JEREMIAS?
CAROLINA SOUZA MARQUES	HISTÓRIAS DA DONA MAGÁ
JACELY DE SOUSA	MEMÓRIAS DE UM TAMARINDEIRO
KARLA IENE FROTA DE ALBUQUERQUE	A REDE DE LUIS
RAFAEL LIMAVERDE CABRAL DE LIMA	O PALHAÇO TREPINHA
LOURIVAL MOURÃO VERAS	BENTO E BEATRIZ

ANEXO 4

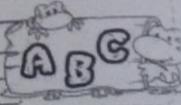
Proposta Curricular de Língua Portuguesa V. 1 e 2



ANEXO 6

Atividade de leitura e escrita proposta por P1

ESCOLA _____
 NOME _____
 PROFESSOR(A) _____ DATA ____/____/____



OBJETIVOS

PIPOTE

PIPOTE, O PALHAÇO
 É MUITO ESQUISITO
 SÓ VIVE PULANDO
 E SOLTANDO GRITO

PARECE QUE ELE
 TÁ MEIO LELE
 PIPOTE O PALHAÇO
 NÃO PARA DE PÉ



GI BARBOSA

DE OLHO NA ATIVIDADE

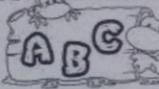
1. MARQUE CORRETAMENTE DE ACORDO COM O TEXTO:

A. PIPOTE É UM ...

() PALHAÇO
 () MALABARISTA
 () TRAPEZISTA

B. PIPOTE, O PALHAÇO SÓ VIVE ...

() ROLANDO
 () PULANDO
 () SALTANDO



C. PARECE QUE PIPOTE TÁ MEIO ...

() CHULÉ
 () PELÉ
 () LELE

D. PIPOTE, O PALHAÇO NÃO PARA ...

() DE PÉ
 () SENTADO
 () NO LUGAR

2. NA SUA OPINIÃO O QUE É UMA PESSOA LELE?

3. QUE OUTRO TÍTULO VOCÊ DARIA AO TEXTO?

4. VOCÊ TAMBÉM ACHA QUE PIPOTE TÁ FICANDO LELE? POR QUÊ?

5. RISQUE NO TEXTO AS PALAVRAS INICIADAS PELA LETRA P.

6. PINTÉ NO QUADRO AS SÍLABAS QUE APARECEM NO NOME DE PIPOTE:

PA - PE - PI - PO - PU

7. RECORTE E COLE ABAIXO PALAVRAS ONDE APARECEM AS SÍLABAS DA QUESTÃO ANTERIOR.

ANEXO 7

Atividade de leitura e escrita proposta por P1

PASSARINHO NO NINHO

CIRILO É UM PASSARINHO
QUE PIA SOZINHO NO NINHO.
ELE ESTÁ COM MUITA FOME
E COM MUITO FRIO.

PIA, PIA O PASSARINHO,
QUE SENTE MEDO DE MONTÃO
DO GAVIÃO SABINÃO,
QUE O RODEIA DESDE ENTÃO.

O PASSARINHO SE ESCONDEU
BEM NO FUNDO DO NINHO.
SÓ DE NOITE PERCEBEU
QUE TUDO NÃO PASSAVA DE UM SONHO.

Regina Vilçaça



1 O POEMA FALA DE QUEM?

2 ONDE ESTÁ O PASSARINHO?

3 COMO ELE ESTÁ?

4 DE QUEM ELE TEM MEDO?

5 ONDE O PASSARINHO SE ESCONDEU?

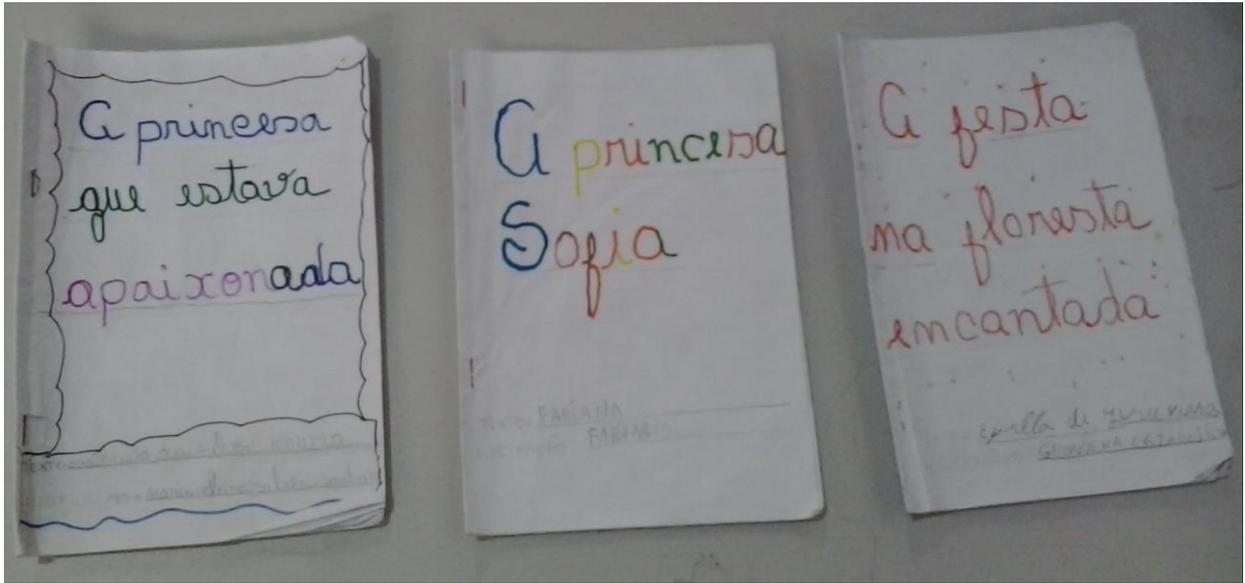


ANEXO 8

SUGESTÃO DE ROTINA DE SALA DE AULA TURMAS DE 2º ANO

Horário	Tempo Pedagógicos	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
20 minutos	Atividades Permanentes	Acolhida, Chamada, Calendário, Ajudante do dia, Agenda do dia, Correção da tarefa de casa.				
40 minutos	Vivências Pedagógicas	Leitura, vocabulário (Compreensão do significado das palavras) e interpretação.	Ciências	Português (Literatura Infantil)	Leitura com foco na análise Linguística.	* Leitura * Produção oral (Predição) e Escrita * Jogos de Linguagem
40 minutos	Vivências Pedagógicas		Artes	Português (Jogos Pedagógicos)		
20 minutos	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
20 minutos	Roda (Tempo destinado à leitura/ atividade prazerosa) visando desenvolver o gosto pela leitura, oralidade, poesia, musicalidade, curiosidade investigativa, entre outros.	Roda de Leitura	Roda de Conversa	Roda de História	Roda de Pesquisa	Sarau de Poesia
45 minutos	Tempo destinado ao desenvolvimento de outras disciplinas, com o uso dos livros do PNLD.	MATEMÁTICA NÚMERO/QUANTIDADE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO * Jogos e Desafios Matemáticos (Uso de Material Concreto) * Roda de Conversa * Registros	Ensino Religioso	História	MATEMÁTICA ESPAÇO/FORMA * Jogos e Desafios Matemáticos (Uso de Material Concreto) * Roda de Conversa * Registros	MATEMÁTICA * Revisão (Retomada do conteúdo da semana) * Exploração com jogos
45 minutos	Tempo destinado ao desenvolvimento de outras disciplinas, com o uso dos livros do PNLD.	Educação Física	MATEMÁTICA OPERAÇÕES * Jogos e Desafios Matemáticos (Uso de Material Concreto) * Roda de Conversa * Registros	Geografia	Educação Física	
10 minutos	Avaliação	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia	Avaliação do dia

ANEXO 9



APÊNDICES**APÊNDICE A****UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC****FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED**Rua Valdery Uchoa, Nº 01, Benfica, Fortaleza- CE, CEP 60020-110

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

RUA CORONEL NUNES DE MELO, 1127, 3366-8344

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O(A)
PROFESSOR(A)**

Prezado (a) Senhor (a),

Na oportunidade, pedimos autorização para a realização da pesquisa intitulada Práticas de leitura literária: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor. O objetivo da pesquisa é analisar como professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Fortaleza utilizam a literatura infantil em suas práticas de leitura literária e formação do aluno leitor. Os resultados dessa pesquisa podem contribuir para levantar questões relevantes sobre a importância da leitura literária para a formação de leitores e consequente letramento dos alunos, a partir das estratégias de leitura desenvolvidas pelos professores, por meio dessa coleção literária, favorecendo uma posterior reflexão sobre a prática docente e as consequências para o letramento.

Na pesquisa, os professores serão convidados a participar de uma entrevista que durará cerca de 30 minutos, será realizada nos dias de planejamento do docente e dividida em quatro etapas para não tomar muito tempo do planejamento dos professores. A entrevista, em comum acordo com os participantes, poderá ser gravada como fonte de dados para análise na pesquisa. Análise esta, sob a orientação da Profª. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Além da entrevista, haverá observação das aulas com o propósito de perceber o uso das estratégias de leitura literária utilizadas por esses professores. Conforme os aspectos éticos, salientamos que será resguardada a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o nome da escola participante.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a pesquisadora Gerlucce Lourenço da Silva, <http://lattes.cnpq.br/4120826564358965>, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, pelo e-mail: gegelourencosilva@gmail.com, ou através do telefone: (85) 88094501 e, também, com a orientadora da pesquisa pelo e-mail: adrianalimaverde@ufc.br, ou telefone: (85) 3366-7506. Ressaltamos que a participação não incide em nenhum risco, nem despesas para os envolvidos.

Na certeza de contar com sua valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Cordiais saudações,

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura do responsável pela pesquisa

Fortaleza, _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
Rua Valdery Uchoa, Nº 01, Benfica, Fortaleza- CE, CEP 60020-110

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – CEP/UFC
Rua Coronel Nunes de Melo, 1127, 3366-8344
Coordenador do CEP/UFC

AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA

Prezado Senhor(a), _____, diretor(a) da Escola Municipal _____ . Na oportunidade, pedimos autorização para a realização da pesquisa intitulada: Práticas de leitura literária: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor. O objetivo da pesquisa é analisar como professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Fortaleza utilizam a literatura infantil em suas práticas de leitura literária e formação do aluno leitor. Os resultados dessa pesquisa podem contribuir para levantar questões relevantes sobre a importância da leitura literária para a formação de leitores e consequente letramento dos alunos, a partir das estratégias de leitura desenvolvidas pelos professores, por meio dessa coleção literária, favorecendo uma posterior reflexão sobre a prática docente e as consequências para o letramento.

Na pesquisa, os professores serão convidados a participar de uma entrevista. A entrevista, em comum acordo com os participantes, poderá ser gravada como fonte de dados para análise na pesquisa. Análise esta, sob a orientação da Profª. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Conforme os aspectos éticos, salientamos que será resguardada a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o nome da escola participante.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a pesquisadora Gerluce Lourenço da Silva, <http://lattes.cnpq.br/4120826564358965>, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, pelo e-mail: gegelourencosilva@gmail.com, ou através do telefone: (85) 88094501/96399606 e, também, com a orientadora da pesquisa pelo e-mail: adrianalimaverde@ufc.br, ou telefone: (85) 3366-7506. Ressaltamos que a participação não incide em nenhum risco, nem despesas para os envolvidos. Na certeza de contar com sua valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Cordiais saudações,

Assinatura do diretor da Unidade de Ensino

Fortaleza, _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE C

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Sujeito: _____ Data: ___/___/___ Início:___ Término:___

1. Práticas/Estratégias Metodológicas

a) **Chegada das crianças:** Como funciona a acolhida? Como é a dinâmica da sala de aula e das crianças?

b) **Rotina:** Como está estabelecida a rotina em sala? Quais as estratégias que utilizam a leitura literária em sala? Como as crianças participam dessa leitura? Como as crianças se apropriam da coleção de livros de literatura infantil?

c) **Atividades dirigidas:** Como são desenvolvidas as atividades de estímulo à leitura e o conhecimento da leitura literária? Qual o envolvimento das crianças nesse tipo de atividade? Existem questionamentos e reflexões acerca dessa leitura?

d) **Atividades livres com a leitura dos livros de literatura infantil:** Como são conduzidas no cotidiano? Em que momentos acontecem? Qual o grau de envolvimento dos alunos e do professor nesse tipo de atividade?

2. Organização dos conteúdos/saberes/conhecimentos

a) Como é feita a escolha do material literário disponibilizado para o aluno?

b) Qual a participação de alunos e professores na escolha desse material?

c) De que modo esse material chega às escolas?

d) Como o conhecimento da literatura infantil, por meio da leitura literária, é fomentado entre os alunos em sala de aula (troca de experiências)?

e) Os alunos apresentam interesse nesse tipo de trabalho pedagógico? Como se expressa esse interesse?

f) Existe algum tipo de interlocução entre as diversas áreas do conhecimento e a literatura infantil, por meio da leitura literária? Como ocorre essa interlocução?

3. Relações sociais entre alunos e entre alunos e professor

a) Como se desenvolve a relação social entre os sujeitos participantes da pesquisa?

b) As necessidades e peculiaridades de cada sujeito são respeitadas? De que modo isso acontece?

c) Como acontece o processo de interação entre os sujeitos? Esse processo se desenvolve na hora da roda de leitura?

d) As descobertas, aspirações e interesses das crianças são levados em consideração na hora da escolha dos livros de leitura e na escuta na hora da roda de leitura?

4. Uso da coleção literária Prosa e Poesia

a) Como os livros estão apresentados na sala de aula? Existe um lugar específico? Qual?

b) Com que frequência os alunos manuseiam esse material?

c) Existe um registro da quantidade de livros que as crianças leem?

d) De que maneira esse registro é apresentado? Os alunos têm acesso a esse registro?

e) O(A) professor(a) faz a leitura desses livros para as crianças? Com que frequência?

f) Como é feita a predição da leitura dessas obras para crianças?

g) O(A) professor(a) utiliza algum recurso para fazer a leitura dessas obras, como por exemplo: fantoches, dedoches, teatrinho de bonecos, sonoplastia, cartazes etc.?

h) As temáticas são previamente conhecidas pelo(a) professor(a)?

i) Como é feita a escolha do livro para ser lido?

j) Existe uma roda de leitura ou de conversa sobre a leitura desses livros?

k) É realizada algum tipo de atividade após a leitura do livro? Que tipo de atividade?

l) Os alunos levam os livros para serem lidos em outro ambiente que não seja a sala de aula? Qual?

m) As atividades com esse material vão além da leitura, como por exemplo: dramatizações, reconto da história, leitura de imagens, recomendação da leitura para os colegas?

APÊNDICE D**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS DE ESTUDO/PLANEJAMENTO**

Sujeito: _____ Data: ___/___/___ Início: ___ Término: ___

1. O planejamento é realizado individualmente ou por série?
2. Quem coordena o planejamento?
3. Em que consiste esse momento?
4. Existem temáticas de estudo voltadas para a promoção da leitura literária nos planejamentos?
5. Esse momento de planejamento é norteado por algum documento orientador? Qual?
6. As experiências dos docentes são consideradas nesses estudos? De que maneira?
7. De que modo a leitura literária encontra-se contemplada nesse estudo?
8. De que forma os professores estão envolvidos nesse trabalho e quais suas referências no desenvolvimento de estratégias de leitura literária?
9. Existem momentos de discussão e/ou reflexão sobre a prática pedagógica e o trabalho com a literatura infantil?
10. Nas formações continuadas o material literário “Prosa e Poesia” é contemplado? De que forma?
11. Como os livros da coleção literária “Prosa e Poesia” apresentam-se nos planejamentos?
12. O professor se apropria dessa coleção nos dias de planejamento para inseri-la na rotina da sala? Como o faz?
13. Quantos livros dessa coleção são contemplados mensalmente?
14. Existe algum projeto de leitura que utilizam esses livros como suporte? Qual? Quanto tempo de desenvolvimento?
15. De que modo o professor avalia sua prática? Como essa avaliação retorna para a sala de aula?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

Sujeito: _____ Data: ___/___/___ Início: ___ Término: ___

1. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE

a) Fale sobre sua formação:

- Inicial
- Continuada
- Dificuldades
- Facilidades

b) Relate como transcorreu sua experiência como professor(a) de 2º ano do Ensino Fundamental.

- O que acha de trabalhar com alunos de 2º ano do Ensino Fundamental?
- Por que a escolha?
- Quanto tempo de atuação como professor (a) de 2º ano do Ensino Fundamental?
- Na sua experiência com essa série, o que você destaca como de maior relevância?
- Você costuma utilizar a leitura literária nas suas práticas de leitura em sala?
- Qual sua opinião sobre esse tipo de estratégia de leitura?

2. CONCEPÇÕES NORTEADORAS DA PRÁTICA

- Para você, qual o papel da literatura infantil no desenvolvimento e na formação de leitores?
- Quais aspectos merecem destaque numa prática docente que promove e fomenta a leitura literária nos espaços escolares?
- Qual o papel do professor(a) no processo de formação de leitores?
- O que você compreende por leitura literária e formação de leitores?
- Que aspectos referentes a uma política de formação de leitores devem ser contemplados no currículo das salas de 2º ano, para que haja um fomento da leitura entre as séries iniciais do Ensino Fundamental?
- Quando você trabalha com livros de literatura infantil, como as crianças reagem? Elas gostam? Por quê?
- Há algum momento em que os alunos escolhem livros para ler? Como é feita essa escolha? Há alguma orientação por parte do professor? Qual?

- Você concorda que a literatura infantil possa servir como suporte para promoção do letramento dos alunos? Por quê? Explique.
- Explícite o papel que a literatura infantil representa em sua prática pedagógica cotidiana.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA

- Como acontece a rotina da turma com relação ao trabalho com a leitura e a literatura?
- Qual(is) referencial(is) você utiliza no planejamento das atividades de leitura literária? Qual a orientação desse(s) referencial(is)?
- Que relação você estabelece entre o planejamento com esses referenciais e sua prática pedagógica cotidiana em sala?
- Quais materiais de literatura infantil você costuma utilizar para promover o letramento literário dos alunos?
- Você conhece e trabalha com os livros da coleção literária “Paic - Prosa e Poesia”?
- Essa coleção fica diariamente exposta ao alcance dos alunos, ou guardada no armário, somente exposta quando há a realização de alguma atividade?
- Os alunos se apropriam desses livros de maneira autônoma, ou você faz questão de direcionar esse contato? De que maneira esse contato costuma acontecer?
- Com relação a essa coleção, como você se apropria dela em suas aulas?
- Como as atividades de leitura literária são desenvolvidas, tomando como referência esse material literário?
- Qual o envolvimento dos alunos nas atividades subsidiadas por esse material?
- Como acontece a participação dos alunos no manuseio e no trabalho com essa coleção literária?
- De que maneira os saberes, as experiências, as necessidades e os anseios dos alunos são considerados na concepção do trabalho pedagógico com esses livros de literatura infantil? Quando acontece? Como acontece e por quê acontece?
- De que maneira você percebe sua participação e das crianças na construção de práticas de leitura literária nas salas de 2º ano do Ensino Fundamental?
- Que tipo de atividades, utilizando a literatura infantil, você costuma desenvolver com seus alunos? Liste-as.

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES SOBRE AS COLEÇÕES LITERÁRIAS PRESENTES NAS SALAS DE AULA

1. Como você ficou conhecendo essas coleções literárias?
2. Você costuma ler os livros dessas coleções antes de desenvolver alguma atividade com os alunos?
3. Quais temáticas abordadas nessas coleções mais lhe chamou atenção?
4. O que você considera de maior relevância e menos relevante nas coleções literárias?
5. Qual o gênero literário mais procurado pelos alunos na leitura dessas coleções?
6. Com relação à qualidade textual, ilustrativa e gráfica dessas coleções literárias, qual é sua opinião?
7. Com que frequência você lê os títulos dessas coleções?
8. Você considera essas coleções literárias importantes para promover o letramento literário dos alunos? Por quê?
9. Você desenvolve, em sala, algum projeto de leitura que utilize essas coleções literárias? Qual? Descreva-o.